

ISSN 2149-0848



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KÖKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VII, Sayı/Issue XXV, 2020



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL**'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci beşinci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 11 adet makale ile

uluslararası boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız yirmi dört sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 7 / SAYI: 25



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroglu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdiñç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosovo
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINİYA ZHELYAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAIJAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitut-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 7, Sayı: 25, Aralık 2020

İÇİNDEKİLER

SİBEL DOĞAN

POLİTİKA OLARAK ÖRGÜTLER, 01-15

ORGANIZATIONS AS POLICY

Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE MATEMATİK, 16-28

MATHEMATICS IN PRESCHOOL PERIOD

Pervin NEDİM BAL - Mualla MURAT - Büşra ERKAN

SOYUT DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN HİKÂYELER ÜZERİNDE ANALOJİK
DÜŞÜNME, 29-55

ANALOGICAL THINKING ON STORIES IN TERMS OF ABSTRACT THINKING
SKILLS

Songül Yasemin ÖZGÜN -Fatma Ebru İKİZ

GENÇLERİN UYUM PROBLEMLERİNİ ÖNLEMEDE YENİDEN ÇERÇEVELEMENİN
İNCELENMESİ, 56-70

INVESTIGATION OF THE REFRAMING OF PREVENTING ADAPTATION
PROBLEMS OF YOUTH

Cevat EKER -Sümevra ÜNLÜ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTABININ KÖK DEĞERLERİ İÇERMESİ
BAKIMINDAN İNCELENMESİ, 71-88

AN EXAMINATION OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE
COURSE BOOK FOR INCLUSION OF ROOT VALUES

Avni ÜNAL -İbrahim GÜL

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI İLE İŞ DOYUMU, YAŞAM DOYUMU
VE YAŞAM ANLAMI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ, 89-107

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENT AND
JOB SATISFACTION, LIFE SATISFACTION AND PURPOSE IN LIFE LEVELS

Ahmet Oğuz AKÇAY -Feyzanur ARDIÇ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİRLERDE PROBLEM KURMA
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ, 108-119

AN EXAMINATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROBLEM-
POSING SKILLS IN FRACTIONS

Bayram TAY -Fakı DANABAŞ

1968, 2005 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE
HAZIRLANAN DERS KİTAPLARININ KAVRAMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ,
120-141

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS PREPARED IN LINE WITH THE
SOCIAL SCIENCES CURRICULA OF 1968, 2005 AND 2018

Ömer Faruk SÖNMEZ -Ali YURDAKUL

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARDIMLAŞMA DEĞERİ ÖĞRENİMİNE
İLİŞKİN BİR MODEL "GELENEK GÖRENEK KUTUSU", 142-157

A MODEL ABOUT 4TH GRADERS' OBTAINING HELPFULNESS VALUE IN
PRIMARY SCHOOL "CUSTOMS AND TRADITION BOX

Nezaket Bilge UZUN - Cenk AKAY - Ramazan KARATEPE

THE MEDIATION ROLE OF PRE-SERVICE TEACHERS' TECHNOLOGY
PERCEPTIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL INTEREST,
PROFESSIONAL APTITUDE, AND CONSTRUCTING KNOWLEDGE, 158-177

İnci AYDAN -Ali ERYILMAZ

ÖĞRENCİLERE GÖRE POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRENCİ
MOTİVASYONU VE KATILIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ, 178-188

INVESTIGATING OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN POSITIVE TEACHER
QUALITIES AND MOTIVATION TO STUDY, AND CLASS ENGAGEMENT FROM
THE PERSPECTIVES OF STUDENTS



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Sibel DOĞAN¹

POLİTİKA OLARAK ÖRGÜTLER

Kabul Tarihi: 27.12.2019 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Doğan, S. (2020). Politika olarak örgütler. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 1-15. **DOI:** <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40331>

ÖZ

Geçmişten günümüze dünyada her alanda sürekli bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Buna dayalı olarak olaylara, durumlara farklı bakış açılarıyla bakılmaktadır. Bu durum örgütler için de geçerli olup metafor kavramını ortaya çıkarmaktadır. Örgütlere metaforlar vasıtasıyla bakmak, örgütleri anlamayı kolaylaştırmaktadır. Örgütlerde kullanılan metaforlar farklı bakış açıları sağlamaktadır Böylece metaforlar örgütlerin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada metaforlardan biri olan politika metaforunun anlatılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle politika metaforu tanımlanmıştır. Politika metaforuyla ilişkili olan çıkar, çatışma ve iktidar kavramları incelenmiştir. Politika metaforunun güçlü ve zayıf yönleri ile politika metaforunun eğitim sistemine yansımaları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Politika, Örgüt, Metafor

ABSTRACT

There is a constant change and development in every field in the world from past to present. Based on this, events and situations are viewed from different perspectives. This situation is also valid for organizations and reveals the concept of metaphor. Looking at organizations through metaphors makes it easier to understand organizations. Metaphors used in organizations provide different perspectives. Thus, metaphors contribute to better understanding of organizations. In this study, it is aimed to explain one of these metaphors, the policy metaphor. For this purpose, first of all the policy metaphor has been defined. Then, the concepts of interest, conflict and power, which are related to the policy metaphor, are examined. The strengths and weaknesses of the policy metaphor and the reflection of the policy metaphor on the education system were examined.

Key Words: Policy, Organization, Metaphor

¹ MEB, sibeldastekin@hotmail.com

GİRİŞ

Morgan'a göre (1998) metafor söylemi süslemeye yaradığı düşünülen, söz sanatı olarak görülen fakat bundan çok daha fazlasını ifade eden, dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünme ve görme biçimidir. Lakoff ve Johnson'a göre (1980) metafor paralel kavramlar arasında oluşan, bir anlam sisteminden diğerine aktarım yapan, bu kavramlar arasında bağlantı kuran, örgütleri anlamaya yarayan, örgütsel fenomenleri keşfeden, çok bilinenden az bilinene doğru giden kullanımlardır. Lunenburg ve Ornstein'e göre (2013) metafor bir gerçekliği açıklamak ya da yorumlamak amacıyla kullanılan kavramlardır.

Metafor genellikle benzetme ile karıştırılmaktadır, aslında bu iki kavram birbirinden farklıdır. Metafor benzetmeye göre daha zayıf bir kavramdır. Benzetme iki kavramın pek çok ortak yönü olduğu için yapılırken, metafor tek bir benzerlikle yapılabilmektedir. Hatta aralarında farklılıklar da söz konusu olabilmektedir. Kavramların sahip olduğu tek bir yön metaforik ilişkiyi oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle metaforlar, kavramların tek boyutlu olarak algılanmasına, benzerlikleri gösterirken farklılıkların göz ardı edilmesine, zaman zaman da yanlış anlamalara neden olmaktadır. Metaforların yararı olduğunu ileri süren araştırmacılar metaforların belli sınırlar dahilinde kullanılması gerektiğini ifade etmiş, kontrol edilmesinin gerekliliğini, diğer bir deyişle kısıtlı kullanımının önemini vurgulamışlardır (Bourgeois ve Craig, 1982). Balcı'ya göre (2008) metaforlar farklı bakış açıları sunmakta ve örgütlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak söylemlerin önemli bir kısmını oluşturan metaforlar doğru algılanmalı, amacına uygun kullanılmalıdır.

Politika Metaforu

Dilimizde siyasetle politika eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Siyaset Arapça kökenli bir sözcükken, politika İtalyanca'dan gelmektedir. Sözlük anlamıyla politika; devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esaslarının bütünü olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1994). Aristoteles'e göre politika, Yunan şehir devletlerindeki insanların birlik olma ihtiyacı ile meydana getirdiği, birçok insandan oluşan bir bütündür (Morgan,1998). Politika insanların çıkarlarını arttırmak amacıyla güç kazanmaları ve gücü kullanmaları yönündeki faaliyetler olarak da ifade edilmektedir (Wagner ve Hollanbeck, 2010).

İngilizcede siyasetle ilgili kullanılan kavramlardan biri "policy" diğeri de "politics" kelimeleridir. Ergun'a (2004) göre "policy", bir kimsenin, bir grubun yahut bir hükümetin belirli bir konudaki anlayışı, yöntemi, faaliyetleri olarak ifade edilmekte, Türkçe'de buna "siyasa" denilmektedir. Başaran'a göre (1982) siyasa, bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini sağlayan ilkeler ve kurallardır. Siyasa, alternatiflerden birini seçmek anlamında kullanılmakta, diğer bir deyişle takdir hakkı alanını daraltan ilke ve kurallar, karar anlamına gelmektedir. Eğitim politikası, sağlık politikası kavramlarındaki politika kelimesi, yargı organının verdiği mahkeme kararları dahil hepsi siyasa olarak nitelendirilmektedir. Politics kavramında ise çeşitli siyasaların birbiriyle yarıştığı alanı ifade etmektedir. Politics her birinin kendi siyasası, diğer bir deyişle hedefleri, çıkarları, felsefesi bulunan kişilerin, kurumların veya grupların mücadele alanlarının tamamı, icraat programları olarak nitelendirilmektedir.

Politika gerçek yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamın da kaçınılmaz gerçeklerinden birini oluşturmaktadır. Politika örgütte alınacak kararlara, yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmuş ilkelerdir. Politikanın amacı örgütün yaşamını devam ettirebilmesi için kararlılık,

tutarlılık, bütünlük ve süreklilik sağlamaktır (Bursalioğlu, 2011). Gerek normal yaşamda gerekse örgüt yaşamında politika genellikle saklanmaya ya da göz ardı edilmeye çalışılmakta, ancak sürecin dışında kalmak mümkün olmamaktadır. Diğer bir deyişle bazı örgütlerde politika doğal karşılıp açıkça sergilenmekte, ancak örgütlerin genelinde politika kabul edilemez olarak nitelendirilip gizli kapılar arkasında yürütülmeye çalışılmaktadır. Zira örgüt çalışanlarının ayrı istekleri, beklentileri, amaçları ve çıkarları bulunmaktadır. Sınırlı imkanlar ve kaynaklar dahilinde örgütte çalışan herkesin isteklerinin gerçekleştirilmesi oldukça zordur. Diğer bir deyişle örgüt çalışanlarının istek ve beklentileri doğrultusunda daha fazla kaynağa sahip olmak istemesi, görev ve sorumlulukların, terfilerin paylaşılması konusu çalışanları karşı karşıya getirmekte, bu durum bir güç mücadelesi yaratmakta ve örgüt çalışanlarını bir şekilde politikanın içine sokmaktadır. Bu nedenle örgütlerin kendileri ve çalışanları için son derece önemli bir konu olan politika konusuna farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak örgüt için yapıcı bir sürece dönüştürmeleri gerekmektedir (Bursalı ve Bağcı, 2011; Doğan, Bozkurt ve Demirbaş, 2014).

Politikaların örgütlerde yaygın bir şekilde yer aldığı gerçeğinin yanı sıra, her örgütün yahut her bireyin aynı düzeyde ve benzer şekilde politik olduklarını ifade etmek mümkün değildir. Bu durum bireyden ve örgütten kaynaklı pek çok faktöre göre değişiklik göstermektedir (Bursalı ve Bağcı, 2011). Yoğunluk ve derecesi farklı olmakla birlikte politikanın her örgütün temel gerçeği olması, örgütlerin “politik arena” olarak algılanmasına neden olmaktadır. Politik arenada çalışanların amaçlarına ulaşabilmeleri ve çıkarlarını koruyabilmeleri, diğer insanları etkilemeleri ile ilişkilidir (Demirel ve Seçkin, 2009).

Örgütsel politika, menfaat sağlamak amacıyla başkalarının menfaatlerini göz ardı ederek veya başkalarının menfaatleri pahasına planlanmış davranışlardır (Andrews, 2003; akt. İşcan, 2005). Koçel’e göre (2010) örgütsel politika, örgütte çalışan çeşitli açılardan farklı (amaç, kişilik) ancak başarı açısından birbirine bağlı kişi veya grupların, örgütsel karar mekanizmasına kendi görüşlerini hâkim kılmak için sahip oldukları gücü kullanarak birbirini etkileme sürecidir. Örgüt içinde uygulanacak politikalar Can’a göre (1999) üç şekilde belirlenmektedir. Bunlardan biri yönetim tarafından yaratılan politikalar, diğeri örgüt içindeki izleyenlerin veya örgüt dışındaki bireylerin talebi üzerine oluşturulan politikalar, sonuncusu da hükümet ve sendikaların, sivil toplum örgütlerinin zorlamasıyla benimsenen politikalar, Crane’e göre (1989) örgütlerde uygulanan politikalar yasalara uygun olmalı, anlaşılabilir ve açık olmalı, esnek olmalı diğer bir deyişle toplumsal ekonomik ve kültürel gelişmelere uyum sağlamalı, kapsamlı ve tutarlı olmalıdır.

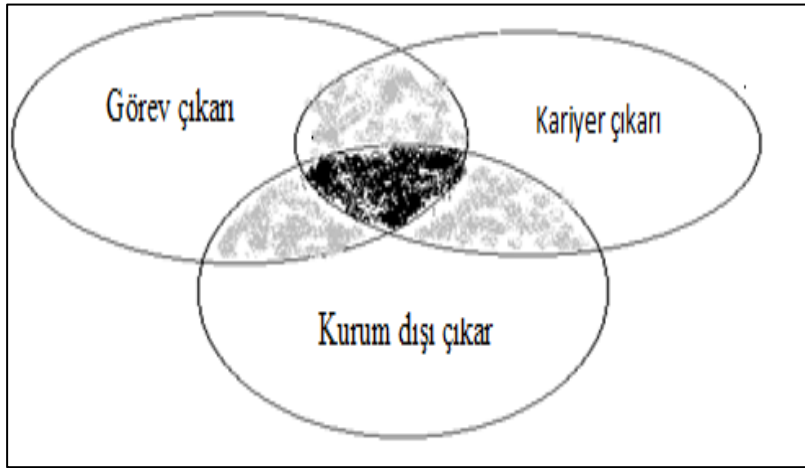
Morgan’a göre (1998) bir örgütte politik ilişkiler en belirgin haliyle çıkarlarda, çatışmalarda, iktidar oyunlarında görülmektedir. Bu anlamda örgütsel politikalar bunlar arasındaki ilişkilere dayalı olarak yürütülmektedir. Aşağıda kısaca bunlardan bahsedilmektedir.

Çıkar

Örgütsel faaliyetleri şekillendiren unsurlar çıkarlar, çatışmalar ve iktidardır. Bunlar politika metaforunu oluşturan temel kavramlar olarak yer almaktadır (Alparslan, 2015). Çıkar, dolaylı bir biçimde elde edilen yarar veya kişinin yalnız kendi yararını düşündüğü durum, menfaattir (TDK, 1994). Örgütler farklı çıkarları ve amaçları olan bireyler ve gruplardan oluşmakta, bu nedenle birey ve grupların amaçları ile örgütlerin amaçları her zaman uyuşmamaktadır. Bireylerin çıkarlarını gerçekleştirmek amacıyla başkalarını etkileme çabası, örgütsel politikanın oluşumuna katkıda bulunmaktadır (Altıntaş, 2007).

Çıkar amaçları, değerleri, arzuları, beklentileri kapsayan eğilimlerdir. Bireyler çıkarları için yaşamakta, başkalarını çıkarlarına el uzatan tehlikeler olarak görmekte, konumunu korumak ve iyileştirmek için her an savunmaya ve saldırıya hazır bulunmaktadır (Morgan, 1998). İnsanlar gibi örgütler de belli çıkarları gerçekleştirmek amacını taşımakta ve her örgütün farklı çıkarları bulunmaktadır. Bu nedenle yöneticinin ilk işi örgütteki politik yapıyı ve örgütün çıkarlarını belirlemesidir. Çünkü yönetici ve çalışanların örgüt yapısını bilmesi, örgüte uygun davranış tarzını belirlemelerine yardımcı olmakta, güç dengelerinin nasıl işlediğinin farkına varmasını sağlayarak gücü kullanmasını ve yönetmesini kolaylaştırmaktadır (Pfeffer, 1981).

Çıkarların birbiriyle ilişkili olduğu üç alan bulunmaktadır. Şekil 1’de çıkarların ilişkili olduğu bu alanlar görülmektedir.



Şekil 1. Örgütsel Çıkarlar

(Morgan, 1998)

Şekil 1’de örgütlerdeki görev çıkarı, kariyer çıkarı ve kurum dışı çıkarlar arasındaki ilişki ve gerilim görülmektedir. Bu üç alan, gri alanlarda görüldüğü gibi hem etkileşim içinde olmakta hem de ayrılıklarını korumaktadır. Bireyler örgütlerde çalışırken bu üç çıkar grubu arasında denge kurmaya çalışmaktadır. Denge sürekli değişen bir durum olup gerilimler de yaşanmaktadır. Çıkarların kesişme alanının, yani koyu renkle gösterilen alanın oldukça küçük olması örgütsel rasyonelliğin nadir bir olgu olmasından kaynaklanmaktadır. Örgütsel görev çıkarı, kariyer çıkarı ve kurum dışı çıkar hem ilişki içindedir hem de ayrıldıkları noktalar bulunmaktadır. Görev çıkarları çalışanın, sorumluluğu olan görevle, yaptığı işle ilgilidir. Örgütler daima çalışanların kendi işini yapmasından daha fazlasını gerektirir. Örgüt için gereğinden fazlasını yapan çalışanların gelecekle ilgili özlemleri, vizyonları kariyer çıkarıyla ilişkilidir. Çalışanların kişilikleri, özel tutumları, değerleri, tercihleri, inançları ve bağlılıkları ise kurum dışı çıkar olarak görülmektedir. Örgütlerde çalışanlar bu üç çıkar grubu arasında denge kurma çabasındadır. Örgütlerde çalışanlar arasındaki bağımlılıklar, çıkarlardaki farklılıklar politik davranışı da beraberinde getirmektedir. Bu anlamda çıkar kavramı politikayla en çok ilişkisi olan kavramların başında gelmektedir (Bursalı, 2017; Morgan, 1998).

Rasyonel örgütlerde çalışanlar mantıklı, kestirilebilir, amaca dönük davranış göstermektedir. Buna bağlı olarak rasyonel bakış açısı, örgütlerin amaçları ile bireylerin amaçlarının uyumlu olduğunu, örgütsel kararların tarafsız ve adil bir şekilde verildiğini savunmaktadır. Ancak Morgan örgütlerin ortak bir amacı gerçekleştirmeye yönelik rasyonel

kuruluşlar olduğu görüşüne karşı çıkmakta, aksine örgütleri farklı çıkarlara sahip bireylerden oluşan gevşek yapıli sistemler olarak görmekte ve örgütlerin koalisyonlardan oluştuğunu ifade etmektedir (Balcı, 2008; Morgan 1998). Robbins'e göre (1990) örgütlerde çıkarlardan dolayı sürekli bir rekabet söz konusu olmakta, buna dayalı olarak rasyonel davranılamamakta ve bu durumda politika kaçınılmaz hale gelmektedir.

Çatışma

Çatışma ile ilgili alan yazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Koçel'e göre (2010) çatışma iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır. Eren'e göre (2003) çatışma insanların fizyolojik ve sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına engel olan sıkıntuların meydana getirdiği gerginlik, birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan normal faaliyetlerin durmasına ve karışmasına neden olan olaylardır. Kapani (1988) çatışmayı kıt kaynakların söz konusu olduğu dünyada, farklı çıkar gruplarının mücadelesi olarak ifade etmektedir. Şimşek ise (2002) çatışmayı iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması yahut görevlerin dağılımı ile bu kişi ve gruplar arasındaki statü, amaç, değer ve algı farklılıklarından doğan anlaşmazlık, uyuşmazlık olarak tanımlamaktadır. Owens'a göre (1998) çatışmayla ilgili tanımlardaki ortak nokta, çatışmada farklı görüşlerin olması ve bu görüşler arasında uyuşmazlık bulunmasıdır. Aslında politika, düşünce ve çıkar ayrılıklarını ve bunların sonucunda oluşan çatışmayı içermektedir. Diğer bir deyişle insanlar arasında düşünce ve çıkar ayrılıkları olduğu sürece çatışma ve politika kaçınılmazdır. Bu anlamda çatışma politikanın temelini oluşturmaktadır (Kapani, 1988).

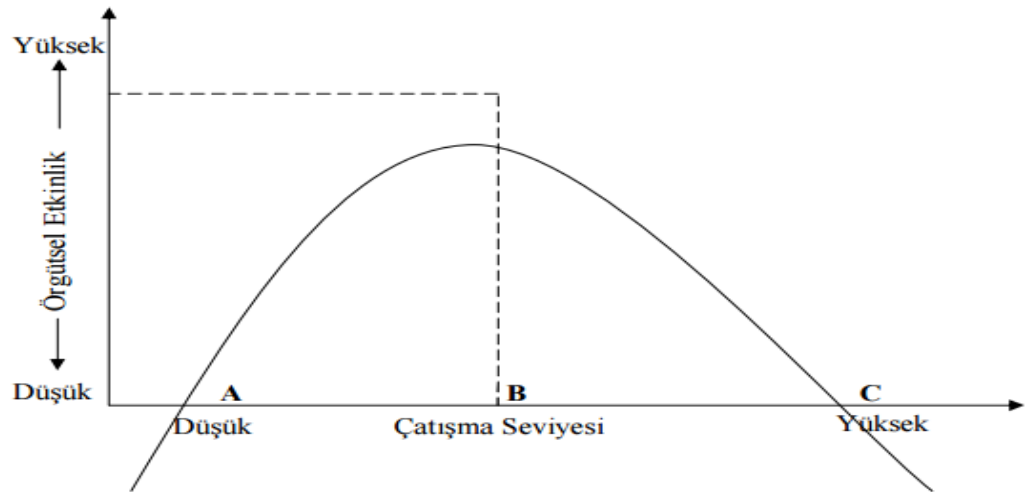
Örgütlerde meydana gelen çatışmaların kaynakları çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde sınıflandırılmış ve ifade edilmiştir. Ancak bu araştırmanın kapsamının sınırlı olması nedeniyle araştırmada Karip'in (2003) Moore'un (1996) çalışmasından yararlanarak oluşturduğu çatışma kaynakları verilmiştir. Buna göre çatışmanın kaynakları Tablo 1'de şu şekilde ifade edilmektedir.

Tablo 1. *Çatışmanın Kaynakları*

Kaynağın İlgili Olduğu Boyut	Çatışma Kaynakları
İlişkiler	Aşırı duygusallık Yanlış algılama, ön-yargı ve kalıp yargılar Negatif davranışların sürekliliği İletişim bozukluğu/zayıflığı Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi
Veriler	Verilerin farklı yorumlanması Değerlendirme süreçlerinin farklılığı Nelerin önemli ve ilişkili olduğuna ilişkin görüş farklılıkları
Çıkarlar	Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet İşlemsel çıkar farklılıkları Psikolojik çıkar farklılıkları Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi
Yapısal öğeler	Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler Yetki ve güç dengesizlikleri İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler Zaman sınırlılıkları
Değerler	Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları Manevi değeri olan amaç ayrılıkları Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılıkları

(Moore,1996, akt: Karip, 2003)

Tablo 1’de görüldüğü gibi çatışmanın ilişkiler, veriler, çıkarlar, yapısal öğeler ve değerlerle ilgili farklı boyutlarda çeşitli kaynakları bulunmaktadır. Toplumda bireyler ve gruplar arasında etkileşimin olduğu her ortamda belirlenen farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar çatışmalara neden olmaktadır. Bu farklılıkların sonucunda oluşan çatışmalara klasik kuramcıların bakış açısı, çatışmanın yıkıcı olduğu ve yok edilmesi gerektiği yönünde olmuştur. Onlar örgütte çatışmanın varlığını başarısız bir yönetimin sonucu olarak görmektedir. Diğer bir deyişle bu anlayışta, yönetim görevlerini tam olarak yerine getirmiş olsaydı çatışma söz konusu olmazdı, düşüncesi hakimdir (Karip, 2003). Neoklasik kuramcılarsa çatışmayı doğal kabul etmiş ve bu konuda çözüm yöntemleri önermişler, bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, çatışmaların toplumsal işlevi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Modern örgüt kuramcıları ise çatışmanın yararlı olduğunu düşünerek çatışmayı desteklemiş, çatışma yönetimini yöneticilerin en büyük sorumluluğu olarak görmüştür (Tokat, 1999). Bu kurama göre amaç uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değildir, örgütün karşılaştığı veya karşılaşılabileceği problemleri çözebilme yeteneğini geliştirmektir (Karip, 2003). Diğer bir deyişle modern örgütlerde örgütlerin etkinliği için belirli düzeyde çatışma olması gereklidir. Zira çatışmanın olmadığı örgütlerde yenilik, değişim, yaratıcılık, performans etkilenmekte, sürekli ve önemli çatışmaların olduğu örgütlerde de kararların gecikmesi ve verilememesi, tavizlerin sorunları çözmeye yetmemesi gibi nedenlerle örgüt bundan olumsuz yönde etkilenmektedir (Koçel, 2010). Şekil 2’de modern örgütlerde çatışma ve örgütsel etkinlik ilişkisi görülmektedir.



Şekil 2. Çatışma ve Örgütsel Etkinlik

(Robbins, 1990)

Şekil 2’de de görüldüğü gibi örgütsel etkinlik/verimlilik çatışma seviyesinin çok düşük veya yüksek olduğu durumlarda düşüş gösterirken, belirli bir seviyede yükselmektedir. B noktası olması gereken seviyedir. A noktası değişime direnci ve yeni fikirlerin azlığını, C noktası ise belirsiz bir ortamı ifade etmektedir (Robbins, 1990). Bu anlamda belirli bir düzeyde çatışma bireyler ve örgüt açısından olumlu sonuçlar sağlayabilir. Zira modern yaklaşıma göre çatışmanın olmaması veya çok sık olması istenmemektedir.

Farklı kaynaklarda en çok bahsedilen çatışma yönetimi modellerinden biri ROC II olarak bilinen (Rahim Organizational Conflict Inventory) modelidir. Bu modele göre tarafların izleyebileceği yöntemler işbirliği/problem çözme (integrating/problem solving), uyma/itaat etme (accomodating), uzlaşma (compromising), güç kullanma/baskın olma (forcing/dominating),

kaçınma (avoiding) olarak ifade edilmektedir. İşbirliği/problem çözmede suçlu ya da yanlış aramaktansa, probleme ve onun çözümüne odaklanılmaktadır. Uyma, taraflardan birinin geri adım atarak yaşananları görmezden gelmesi, itaat etmesi, boyun eğmesidir. Uzlaşma, her iki tarafında kabul edeceği ortak bir noktanın bulunmasıdır. Güç kullanma baskıcı ve saldırgan tutum sergilenmesi, yasal gücün kullanılmasıdır. Kaçınma ise çatışmaya neden olan kişilerin birbiriyle etkileşimden kaçınması, çatışma yok gibi davranılmasıdır (Rahim, 2002).

Karip'e (2003) göre iyi yönetilmiş ve olumlu bir şekilde sonuçlandırılmış çatışmanın yararları şunlardır: 1) Birey gerçek duygularını ve düşüncelerini açıklamada kendini daha rahat hissetmeye başlayarak daha iyi ilişkiler kurar, içten pazarlıklar ve hesaplaşmalar azalır. 2) Bireylerin başkalarının düşüncelerini dinleyebilmelerini, empati kurmalarını, psikolojik olarak olgunlaşmalarını sağlar. 3) Bireyler eleştirileri kişiliğine yönelik algılamamayı öğrenir ve bireylerin kendine saygısı gelişir. 4) Birey daha girişken hale gelir, bireysel gelişim sağlar. 5) Bireylerin işlerini daha etkili ve verimli yapmalarını sağlar. 6) Örgütlerde problemlerin farkına varılmasını sağlar. 7) Farklı görüşlerin tartışılması daha iyi çözümlerin oluşmasını sağlar. 8) Örgütsel değişimi sağlar. 9) Örgütlerde monotonluğu azaltır. 10) Daha uyumlu bir çalışma ortamı sağlar.

Çatışmanın olumsuz sonuçları (Başaran, 1982; Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005) şu şekilde ifade edilmiştir: 1) Çatışma ruh ve beden sağlığını bozabilir. 2) Yıpratıcı mücadeleler örgüte kaynak ve zaman kaybettirebilir. 3) Örgütü amaçlarından saptırabilir. 4) Bireylerin morallerini ve iş tatminlerini düşürerek örgütün verimini düşürebilir. 5) İnsanların güven duygularının kaybolmasına sebep olabilir. 6) Stres ve işten bıkkınlığa neden olabilir. 7) Örgütte iletişimin azalmasına ve iletişim bozukluklarına neden olabilir. 8) Çalışanların sürekli hoşnutsuzluklarını dile getirmelerine, yakınmalarına neden olup bu durum diğer çalışanları olumsuz etkileyebilir. 9) Örgüte bağlılık ve adanmışlığın azalmasına neden olabilir. Örgütlerde sık görülen çatışmanın örgüte faydalı olabilmesi, çalışanların ve yöneticilerin entellektüel beceriler (planlama, problem tanımlama, objektiflik), duygusal beceriler (kararlılık, girişkenlik, iç disiplin), bireylerarası ilişkiler (duyarlılık, ikna edebilme, iletişim) ve yönetsel becerilere (güdüleme, rehberlik etme, işbölümü) sahip olmasını gerektirmektedir (Murphy, 1996, akt: Karip, 2003).

Çatışma hayatın ve örgütsel yaşamın bir parçasıdır. Bu nedenle çatışma, kıt kaynakların söz konusu olduğu, farklı beklentilere ve çıkarılara sahip bireylerden oluşan örgütlerde her an karşılaşılabileceğimiz durumlardan biridir. Çatışmanın pek çok sebebi ve sonucunun olduğu ve bu anlamda çatışmadan örgüt adına faydalanmak gerektiği söylenebilir.

İktidar

Sözlük anlamı bir işi yapabilme gücü, kudreti, yönetimi elinde bulundurma ve gücünü kullanma yetkisi (TDK, 1994) olan iktidar, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Toplumun var olduğu her yerde yönetici bir gücün, bir iktidarın varlığı söz konusu olmakta, iktidar bazen bir kişiyi, bazen konumu, bazen de yönetim biçimini ifade etmektedir (Cevizci, 2003). Benzer şekilde Morgan'a (1998) göre bazıları iktidarı bir kimsenin sahip olduğu güç, kaynak olarak görürken bazıları birileri üzerinde nüfuz sağlama, sosyal bir ilişki olarak görmektedir. Pfeffer'e (1981) göre iktidarla aynı anlama gelen güç kişilerarası etkileşimden doğan, zamana ve bireye göre değişebilen sosyal bir kavramdır. Robbins ise (1990) iktidarı, bir kişinin veya grubun başkalarının hareketlerini etkileme yeteneği, güç olarak tanımlamaktadır. Zaman zaman otorite ile karıştırılan güç, otoritenin daha kapsamlı halidir (Hoy ve Miskel, 2010). Aşağıda gücü elde etme yollarından kısaca bahsedilmektedir.

Resmi otorite: Resmi otorite, bireylerin kişiliğinden bağımsız olarak hiyerarşik pozisyonundan kaynaklanan, yasal güçtür (Mossholder ve Kemery, 1998). Bir örgütte iktidarın en açık kaynağı olan resmi otorite, bireylerin saygı gösterdiği ve kabul ettiği meşruluk kazanmış bir iktidar biçimidir. Resmi otorite bir nevi toplumsal onaylama biçimidir ve bu bireylerin hayatının bazı alanlarında yönetilmesi gerektiğini, bunun görevleri olduğunu kabul ettiklerinde ortaya çıkmaktadır. Resmi otoriteye karizmatik otorite, geleneksel otorite ve bürokratik otorite (hukukun üstünlüğü) güç kazandırmaktadır. Örgütlerin çoğunda resmi otoritenin en belirgin şekli bürokratik olandır (Morgan, 1998).

Kıt kaynakların kontrolü: Bireyler istek ve arzularını gerçekleştirmek için örgütsel olanak ve kaynaklara ihtiyaç duymakta, ancak örgütler sınırlı kaynaklara sahip olmaktadır (Eren, 2003). Bir örgütün varlığını sürdürebilmesi çalışan, para, araç-gereç, teknoloji, alıcı gibi kaynaklara ve toplumun desteğinin yeterli olmasına bağlıdır. Bu kaynaklardan birini dahi kontrol edebilmek önemli bir iktidar kaynağı sağlamaktadır. Kıt kaynakların bulunduğu her örgütte politika kaçınılmazdır. Bütün örgütlerde kaynaklar sınırlı olduğuna göre politikanın yer almadığı bir örgüt bulunmamaktadır (Erdoğan, 1997).

Örgütsel yapının, kuralların ve prosedürlerin kullanılması: Bir örgütte örgütsel yapı, kurallar ve prosedürler her pozisyona yönelik hak ve görevleri kapsamakta, bunlar sistemin düzenli bir şekilde işleyişini sağlamakta, aynı zamanda hiyerarşi içindeki etkinlikleri kontrol amaçlı kullanılmakta, diğer bir deyişle kişilerin değişmesi durumunda işlerin sürekliliğini sağlamaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Karar süreçlerinin kontrolü: Karar örgütün bütün yönetsel kademelerini etkileyen, eylemin gerçekleştirilmesini sağlayan bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010). Örgütlerde karar süreçleri; karar öncülleri, karar alma süreçleri ve karar konu ve amaçları olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Karar öncülleri karar alma süreçlerinin dayanaklarını kontrol etmeyi sağlar, böylece hayati öneme sahip kararların ansızın alınmasını engellemekte ve istenilen ve gereken kararların alınmasını kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda karar gündemlerinin kontrolü üzerinde önemle durulmaktadır. Karar alma süreçlerinin kontrolü karar öncüllerinin kontrolünden daha belirgin olmaktadır. Bir kararın nasıl alınacağı, bu karara kimlerin katılacağı, kararın ne zaman alınacağı, ilgili çevrelere kararın rapor edilip edilmeyeceğini, bir komiteden geçmesi gerekip gerekmediğini, geçecekse hangi komiteden geçeceğini, gündemin sırasını belirlemekle yapılabilir. Karar konu ve amaçlarında ise karar almada kullanılacak değerlendirme ölçütleri önem taşımaktadır. Tartışmalar ve raporlar karar almayı doğrudan şekillendirebilmektedir (Morgan, 1998).

Bilgi ve enformasyonun kontrolü: Enformasyon insanların bir konudaki düşüncelerini değiştirmek, bakış açısında farklılık oluşturmak, davranışı üzerinde bir etki yaratmak amacıyla organize edilmiş verilerdir. Bilgi ise enformasyonun anlamlandırılmış şeklidir (Avcı, 2004). Bilgi ve enformasyon örgütsel gerçekliğin şekillenmesinde ve kontrol sağlanmasında önemli rol oynamakta, bunların kontrolü bağımlılık modelleri oluşturmak için, iktidarı pekiştirmek için de kullanılmaktadır. Birçok örgüt politikacısı enformasyon akışını ve insanların kullanımına sunulan bilgiyi kontrol etmekte, bu şekilde o insanların durumlarını algılamasını, davranışlarını etkilemektedir. Bu politikacılar “kapıcı” olarak bilinmekte, iletişim kapılarını açıp kapamakta ve çıkarlarına uygun bilgiyi şekillendirip sunmaktadır. Bu kapıcı olarak ifade edilen politikacılar enformasyon akışını hızlandırıp yavaşlatmakta, bilgiyi zamanında ya da geciktirerek sunmakta ve bu şekilde ellerinde önemli bir güç bulundurmaktadır (Morgan, 1998).

Sınırların kontrolü: Sınır, bir örgütün farklı ögeleri arasındaki kesişme alanı olarak ifade edilmektedir. Örgüt ve çevresi arasında, farklı bölümler ve çalışma grupları arasında sınırlar bulunmaktadır. Örgütlerdeki bölümler genelde önemli beceri ve kaynakları kendi sınırları içinde tutmaya, çalışanları seçerek alma yoluyla girişleri kontrol etmeye çalışmaktadır. Sınırların kontrolü ya örgütün bölümlerinin dış dünyayla bütünleşmesini sağlamakta ya da bağımsızlıklarını tehdit edecek konulardan, sorunlardan uzak durması ve yalıtılması amacıyla kullanılmaktadır. Sınırların kontrolü önemli bir güç kaynağı oluşturmaktadır (Morgan, 1998).

Belirsizliğin üstesinden gelebilmek: Belirsizlikle baş edebilme, gelecekte yaşanacak olaylar hakkında öngöründe bulunulması, art arda tahmin edilemeyen olayların sayısının azaltılabilmesi ile sağlanmaktadır (Saunders, 1981). Belirsizlik hayatın her anında karşımıza çıkabilecek bir durumdur. Belirsizlikler genellikle beraberinde değişimi getirmektedir. Örgütlerin bu belirsizliklerle baş edebilmesi ve doğru yönetebilmesi hususunda liderlik tarzı önem taşımaktadır. Örgütlerde her şeyi önceden tahmin edebilmek mümkün görünmemektedir. Bu anlamda örgütlerde belirsizlikle karşılaşıldığında, kaos ve karmaşayla baş edebilecek doğru yöntemler kullanılması hususları örgütlerde bir güç kaynağı oluşturmaktadır (Demiral, 2014).

Teknolojinin kontrolü: Teknoloji günlük yaşamı değiştirdiği kadar örgütleri de etkilemektedir. Zira teknoloji örgütte bilgiye erişimi kolaylaştırmakta, bilgi bir otorite ve güç kaynağı olduğu için örgütte gücü elde etmeyi amaçlayanlar tarafından kullanılmak istenmektedir (İzci ve Arslan, 2004). Diğer bir deyişle geçmişten bugüne teknoloji bir iktidar aracı olarak kullanılmış, bu sayede insanların çevrelerini yönlendirme, denetleme ve kendini çevrelerine kabul ettirme becerisi artmıştır. İnsanlar kuralları, yasal düzenlemeleri, iş tanımlarını kendilerine göre yorumlamaya çalıştıkları gibi teknolojiyi de amaçlarına uygun olarak kullanmaya çalışmakta ve bu amaçla teknolojiyi kontrol altında tutmaktadır. Teknoloji genel anlamda çalışanların denetiminde kullanılmaktadır (Morgan, 1998).

Kişilerarası ittifakların, ilişki ağlarının ve gayri resmi örgütlenmenin kontrolü: Tüm örgütlerde insanların toplumsal ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde etkileşim içinde olduğu, gayri resmi ilişki ağları bulunmaktadır. Resmi olmayan bu ilişki ağları kişilere güç kaynağı sağlamaktadır. Birbiriyle bağlantılı değişik türden ilişki ağları sayesinde insanlar çıkarlarıyla ilgili gelişmeler konusunda önceden bilgi edinebilmektedirler (Morgan, 1998). Aynı zamanda bu insanlar gelişmeleri istedikleri gibi oluşturmak için bu ilişkilerden kaynaklı güçlerini kullanarak destekledikleri önerilerin ve koşullarının oluşmasını sağlayabilmektedir. Gayri resmi grup liderleri ilişki ağları üzerinde önemli, güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Örgütlerde yöneticiye yakın çalışanların önemli bilgilere ulaşma imkânı diğer çalışanlardan daha fazla olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Karşı örgütlerin kontrolü: Örgütlerde iktidara giden yol sendikalar gibi karşı örgütlerin kurulmasından ve kontrolünden geçmektedir. Zira sendikaların çalışanların toplumsal çıkarlarını sağlamak, haklarını elde etmek, özgürlüklerini genişletmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Sendikalar yönetim içinse örgütün çıkarlar ile çalışanların çıkarları dengelemek, yönlendirmek amacıyla kurulan örgütlerdir. Bu anlamda sendikalar da örgütler üzerinde güç kaynağı oluşturmaktadır (Özgiraz ve Talu, 2008).

Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yönetimi: Toplumsal cinsiyet erkek ve kadının biyolojik farklılaşmasına kültürler tarafından yüklenen anlamlar ve değerlerdir. Toplumsal cinsiyete göre her toplumda kadın ve erkek rolleri farklılık gösterebilmektedir (Elgün, 2003). Örgütlerin çoğunda (bir cinsiyetin diğerine ağır basması yönünde) örgütsel yaşamı

yönlendiren toplumsal cinsiyetle ilgili değerler hakimdir. Örgütler genel itibarıyla fırsat yapılarını erkeklerin saygın ve güçlü konumlara kadınlardan daha kolay ulaşmasını sağlayacak şekilde oluşturmaktadır. Buna “cam tavan” etkisi adı verilmektedir. Buna göre kadınlar örgütün tepesindeki fırsatları görebilmekte ve ulaşmak istemekte ancak tepe noktasına giden yol toplumun cinsiyet önyargılarıyla kesilmektedir. Ancak günümüzde hiyerarşinin karşıtı olan ağ ilişkilerine dayalı dünyada, toplumsal cinsiyete ilişkin politika anlayışı değişim halindedir. Toplumsal cinsiyet ve eşitlik hususları politik gündemde önem kazandıkça bu önyargıların daha hızlı değişeceği düşünülmektedir (Morgan, 1998).

İktidarın belirsizliği: Bir kimsenin ya da birimin diğerine aşırı bağımlı olmasına yol açan iktidarın ne olduğunu kesin bir şekilde belirlemek ve ifade etmek oldukça zordur. İktidar bazen bir kişiyi, bazen konumu, bazen de yönetim biçimini ifade etmektedir. Bu husustaki konular belirsizliğini korumaktadır (Cevizci, 2003).

Bir işi yapabilme gücü, olarak ifade edilen iktidarın kaynağı tanımında da belirtildiği gibi güçtür (Hoy ve Miskel, 2010). İnsanları etkileyebilme yeteneği olan güç günlük hayatta oldukça önemli bir kavramdır ve örgütlerde yöneticilerin kararlarını uygulayabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Güç yalnızca yöneticilerin elinde bulunan bir araç değildir. Örgüt içinde çalışanlar örgütlerin karar mekanizmalarında kendi görüşlerini hâkim kılmak amacıyla, sahip oldukları gücü kullanarak birbirlerini etkilemeye çalışmaktadır. Örgütlerde gücün kaynağıyla ilgili pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Bunlardan en çok kabul göreni French ve Raven’in yapmış olduğu sınıflandırmadır. Buna göre örgütlerdeki kişilerarası güç kaynakları ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve benzeşim gücü diğer deyişle karizmatik güç olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2010). Bireylerin hiyerarşik yapı içinde buldukları konumdan kaynaklanan ve en çok kullanılan güç yasal güçtür. Korkuya dayanan güç zorlayıcı güç, örgüte fayda sağlayan kişilere verilen ücret ve terfiler de ödüllendirme gücüdür (Güleç, 2010). Diğer bir deyişle çalışanların ceza korkusuyla itaat etmesi ceza gücünü, ödül almak için istenileni yapması ise ödül gücünü göstermektedir. Uzmanlık gücü bilgi, beceri ve tecrübeye dayalı güçken, karizmatik (sembolik) güç beğenilen, saygı duyulan, model alınan bireyin kişiliğine ve iletişim becerisine dayanmaktadır. Yasal güç, ödül gücü ve ceza gücü örgütsel güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güççe kişisel güç olarak adlandırılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

İktidar merkezli yönetimde yöneticinin çalışanları yönlendirebilmesi için güce ihtiyacı vardır. Bu nedenle yöneticinin gücü çalışanlardan daha fazla olmak durumundadır (Balcı, 2008). Zira yönetici bu güce sahip olmadığında örgütsel işleyişi sorunsuz bir şekilde gerçekleştirememekte ve çalışanları yönetip yönlendirememektedir. Bu anlamda yöneticinin güç kaynağını doğru kullanabilmesi, güç kaynağını bulması ve doğru kullanmasına bağlıdır. Aynı zamanda güce sahip olmayı amaçlayan bu yöneticiler iktidar olmaya yönelik yöntemleri öğrenmeli ve kullanabilmelidir. Bu noktada stratejik yönetim söz konusu olmaktadır. Çoğulcu yönetim olarak da ifade edilen stratejik yönetim yöneticinin, örgütün ve çalışanların hangi durumlarda neye ihtiyaç duyduklarını belirlemesi ile gerçekleşmektedir. Farklı bakış açılarına sahip bireylerin bu farklılıklarına saygı duymak, onlara önem vermek de stratejik yönetim açısından önem taşımaktadır. Yöneticinin gücünü arttıran bu stratejiler örgütsel yapıyı tanımak, zamanlamanın öneminin farkına varmak, çalışanları tanımak, örgütsel bağlılığı sağlamak şeklinde gerçekleştirilmektedir. İktidar merkezli yönetimde gücü etkili kullanmak oldukça önem taşımaktadır (Pfeffer, 1981). Örgütlerde kararları etkilemek için politik yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar: 1) Koalisyonların oluşturulması. 2) Geniş bilgi ağının kurulması. 3) Karar kontrol dayanakları oluşturulması. 4) Yasal gücün ve uzmanlık gücünün artırılması. 5)

Açık tercihlerin yapılmasıdır (Draft, 1989; akt. Yalnız, 2008). Bu anlamda örgütlerde yöneticilerin güç kaynaklarının farkına varmasının ve kararları etkilemede kullanılan bu yöntemlerden yöneticilerin haberdar olması hususunun önemli olduğu görülmektedir.

Politika Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Metafor bireylerin soyut, karmaşık ve kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullandığı zihinsel bir araçtır (Saban, 2008). Örgütleri daha iyi anlamada kullanılan, örgütlerin informal yanını vurgulayan metaforlardan biri de politika metaforudur. Kıt kaynakların söz konusu olduğu her örgütte politika bulunmaktadır. Bu nedenle örgütlerde politika kaçınılmazdır (Erdoğan, 1997). Ancak politika metaforunun güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır.

Morgan'a (1998) göre politika metaforunun güçlü yönlerine bakıldığında politika metaforu örgütsel faaliyetlerin tamamının çıkar temeline dayalı olduğu gerçeğini görmemizi ve örgütsel işleyişin tamamını bu gerçeği göz önünde bulundurarak değerlendirmemizi sağlamaktadır. Örgütsel hedefler, yapı, teknoloji, iş tasarımı ve liderlik tarzı ile örgütsel işleyişin politik boyutunu ortaya koymaktadır. Çıkar, çatışma ve iktidar modeli ile politika ve örgüt arasındaki ilişkinin anlaşılmasını sağlamakta, politik sonuçların belirlenmesinde iktidarın oynadığı kilit rolü vurgulamaktadır. Diğer metaforlar iktidar ile örgüt arasındaki ilişkiyi basite indirgerken politika metaforu iktidarın rolünü merkeze almaktadır. Aynı zamanda örgütsel hedeflerin bazı insanların çıkarları açısından rasyonelken bazıları açısından rasyonel olmadığını, örgütlerin yönetiminin tarafsız yapılmadığını, rasyonelliğin politik olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle politika metaforu örgütsel rasyonellik efsanesinin yıkılmasına da katkıda bulunmaktadır. Örgütlerin işlevsel yönden bütünleşik sistemler olduğu görüşünün zayıf yanlarını ortaya koymakta ve bu şekilde zayıf yönlerin üstesinden gelinmesi için yol göstermekte, yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda farklı örgüt türlerinin sosyo-politik etkilerini ve örgütlerin toplumda oynadıkları rolleri görmemizi sağlamaktadır. Erdoğan (1997) politika metaforunun örgütlerde değişimi başlatıp yönlendirmesi, kaynakların verimli kullanımını sağlaması yönlerinin bu metaforun güçlü yönlerinden olduğunu söylemektedir. Vigoda (2005) ise örgütlerdeki politik davranışların örgütsel stratejik kararların nasıl alınacağı konusunda karar alıcılara yol göstereceği, kariyer başarımına olumlu katkı yapacağı, örgütsel verimliliği olumlu yönde etkileyeceğini düşünmektedir (Akt. Demirel ve Seçkin, 2009).

Örgütlerde politikaya bireylerin ve grupların çıkarlarını korumak veya etkilerini arttırmak için kullandıkları "kasıtlı davranışlar" anlamı yüklendiği için, politikanın örgütsel düzeyde işlevsel olmadığı, politik davranışların zamanı tüketeceği, örgütsel etkinliği azaltacağı, bilgi paylaşımını sınırlandıracığı, iletişim engelleri yaratacağı, çalışanları zihinsel ve duygusal olarak yıpratacağı, çalışanların örtülü bilgi, beceri ve yeteneklerini örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere kullanmaktan kaçınacağı düşünülmekte, politikanın olumsuz yönlerine vurgu yapılmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2009). Diğer yandan politikanın örgüt ve bireyler açısından yararlı ya da zararlı olup olmadığı konusu davranışın kendi gerçekliğinden ziyade nasıl algılandığına bağlı olarak farklılık göstermektedir. Örgütteki politik faaliyetler bazen açık ve objektif bir şekilde ortaya çıkmakta, bazen de gizli ve sembolik biçimde oluşmaktadır. Bu nedenle davranışların algılanması kişiden kişiye, durumdan duruma ve zamana göre değişiklik göstermektedir (Parker, 1995).

Eğitim Örgütlerinde Politika Metaforu

Eğitimin en önemli özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin, toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bu anlamda eğitimin formal yanı gibi informal yanı da ağır basmakta, eğitimde birey boyutu önem taşımakta, buna bağlı olarak farklı özelliklere sahip bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak, çatışmaları çözecek politikaların uygulanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). İnsanlar eğitimin bir parçası olan okulu kavramlaştırmada duyarlı, analitik ve betimsel bir araç olarak metaforu geliştirdikleri gibi var olan eğitim uygulamalarını anlamada ve araştırmada da bir araç olarak metaforu kullanmaktadır (Balcı, 2003).

Okulun yönetiminde rol alan öğelerden biri ve en temeli okul müdürleridir. Okul müdürleri, okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak kişilerdir (Bursalıoğlu, 2011). Okulda yöneticilerin görevlerini yerine getirirken onlara etki eden iç ve dış öğeler bulunmaktadır. İç öğeler bir okulun yapısında yer alan ve kendisini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve eğitimci olmayan personeldir. Okulun dış öğeleri ise okulun yapısında olmayan fakat okul yönetimini dolaylı bir şekilde etkileyen öğelerdir. Veliler, okul aile birlikleri, koruma dernekleri, sendikalar, siyasi partiler, dini örgütler dış öğelerdendir (Taymaz, 2011).

Okulun yönetimine etki eden iç öğelerinden bir olan öğretmenler okulun en stratejik parçalarından birini oluşturmaktadır. Yönetici öğretmen ilişkilerinin önemi okulun informal yanının ağır basması ve bu nedenle öğretmenin yönetim süreçlerine, karar sürecine katılmasındandır. Okul yönetiminde rol alan öğelerin bir diğeri eğitimci olmayan (okulda çalışan memurlar, hizmetliler ve işçiler) personeldir. Bu personel görünüş, davranış ve sözleriyle okulda olumlu veya olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Diğer bir deyişle her ne kadar eğitimin dışında yer alsada bu çalışan grubu da örgütün bir parçası olduğundan örgütün etkililiği ve verimliliğinde rol oynamaktadır. Okul yönetiminde üzerinde, informal örgütlerden en güçlüsünü öğrenciler yaratmaktadır. Öğrencilerin okula uyumu ve başarısı ile okulla ilişkileri arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen öğrenciyi ne kadar iyi tanırsa, onun problemlerini çözmesine o kadar yardımcı olmakta ve okula uyumunu kolaylaştırmaktadır. Okul yönetiminde önemli rol oynayan öğelerden biri de velilerdir. Çocuklarının en iyi eğitimi almasını isteyen bazı veliler, toplum içinde sahip olduğu statüyü kullanarak, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde baskı oluşturmakta, kendi aralarında koalisyonlar kurmakta, okula maddi katkıda bulunarak okulda söz sahibi olmaya çalışmaktadır. Bunun dışında veliler öğretmenler gibi karar sürecine katılan dış öğelerden biridir (Bursalıoğlu, 2011; Taymaz, 2011; Urun ve Gökçe, 2015).

Sosyal ve ekonomik olduğu kadar politik bir girişim olan eğitimde baskı grupları da rol oynamaktadır. Formal ve informal olan bu gruplardan bazıları okul üzerinde baskılar yaratmaktadır. Bu gruplar dengede tutulduğu sürece sorun yaşanmamaktadır. Dernekler, sendikalar okul ve yöneticiler üzerindeki etkileri bakımından baskı grupları arasında yer almaktadır. Politik, mesleki dinsel amaçları olan bu baskı grupları okul yönetiminde etkili olmaktadır. Bu farklı amaçları ve çıkarları olan bireyler arasında kimi zaman anlaşmazlıklar çıkmaktadır. Okulda öğretmenlerle öğretmenler (brans öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri, genç öğretmenlerle kıdemli öğretmenler), öğretmenlerle veliler, öğretmenlerle personel, öğretmenlerle öğrenciler, personelle veliler, öğretmenlerle yöneticiler, öğrencilerle yöneticiler gibi farklı değişkenler arasında çeşitli anlaşmazlıklar yaşanabilir. Çıkan bu anlaşmazlıklar, çıkarlardaki farklılıklardan kaynaklanmakta, koalisyonların oluşmasına, çatışmanın meydana gelmesine neden olmakta, bu koalisyonlarla anlaşma sağlanamadığında örgüt amaçlarının gerçekleşmesinde

aksaklıklar yaşanması gibi olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Bu anlamda okul müdürünün farklı çıkarlara sahip grupları dengede tutabilmesi, bu gruplar arasındaki problemleri çözmesi, olaylara politika metaforuyla bakması gereğini ortaya çıkarmakta, bu anlamda örgütlerde politika önem taşımaktadır. Bu açıdan örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi diğer bir deyişle başarıya ulaşması için yöneticinin örgüt içindeki dinamiklerin, çatışmaların farkında olması, çıkar gruplarını göz önünde bulundurarak farklı çözüm yolları üretmesi, politik davranması gerekli görülmektedir (Balcı, 2008; Bursalıoğlu, 2011; Kantos, 2011).

SONUÇ

Örgütler belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu formal yapılardır. Örgütleri daha iyi anlamak ve örgütlere farklı açılardan bakabilmek amacıyla metaforlara başvurulmaktadır. Örgütleri açıklamada makine metaforu, beyin metaforu, kültür metaforu, organizma metaforu gibi pek çok metafor kullanılmaktadır. Bu anlamda örgütleri ifade etmekte kullanılan, örgütlere farklı bir bakış açısından bakılmasını sağlayan metaforlardan biri de politika metaforu olmaktadır.

Örgütsel yaşamın bir parçası olan politika, bazen yanlış anlaşıldığı için saklanmaya çalışılmış ancak örgütlerde politikadan uzak kalmak pek mümkün olmamıştır. Bu çalışmada örgütler politik arenaya benzetilmiş, politika metaforunun iktidar, çıkar ve çatışma ile ilişkisi incelenmiş, bu metaforun güçlü ve zayıf yönlerine değinilmiştir. Politika metaforu açısından bakıldığında örgütlerin amaca dönük davranış gösteren rasyonel sistemler olarak değil, gevşek yapılı sistemler olarak görüldüğü söylenebilir. Bu nedenle politika metaforuna göre geçmişten günümüze, sınırlı kaynaklara sahip olan örgütlerde, çalışanların farklı amaç ve çıkarları bulunduğu düşünülmektedir. Bu çalışanların sınırlı kaynaklardan daha fazla pay almak, amaçlarına ulaşmak ve çıkar sağlamak amacıyla çatışmalar yaşadığı, informal ilişkilerde bulunduğu, politik davrandığı ve bu şekilde politikanın içinde yer aldığı söylenebilir. Bu anlamda politika metaforunun örgütün işleyişine farklı bir bakış açısından baktığı, diğer bir deyişle örgütlerin informal yönünü de ortaya çıkararak yeni bir bakış açısı kazandırdığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alparslan, S. (2015). Metaforların örgüt ve yönetim araştırmalarındaki yeri: Ontolojik, epistemolojik ve metodolojik kabuller ışığında bir değerlendirme. *KAÜ İİBF Dergisi*, 6(9), 45-64.
- Altıntaş, F. (2007). Örgüt yapısının örgütsel politika ve işlem adaleti üzerine etkisinin yapısal denklem modellenmesi yardımıyla analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 151-168.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (171), 100-108.
- Avcı, U. ve Avcı, M. (2004). Örgütlerde bilginin önemi ve bilgi yönetim süreci. *Mevzuat Dergisi*, 7 (74).
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.

- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bourgeois, V. ve Craig, C. (1982). Contrasting philosophical perspectives in administrative science: A reply to Morgan. *Administrative Science Quarterly*, 28(4), 608-613.4(12),
- Bursalı, Y. ve Bağcı, Z. (2011). Çalışanların örgütsel politika algılarıyla politik davranışları arasındaki karşılıklı ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 23-41.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. (2. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınevi.
- Craine, P. D. (1989). *The Management of Human Resources*. (3. Edition). Boston: Kent Publishing Company.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgüt içi politik davranışların tespiti üzerine Kırgızistan'da sağlık sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Stratejik Araştırma Kurumu*, 4(7), 143-161.
- Doğan, A. Bozkurt, S. ve Demirbaş, H. (2014). Kamu örgütlerinde örgütsel politika: Çalışanların politik davranışlara yönelik algıları. *Akademik Bakış Dergisi*, 44.
- Elgün, A. (2003). *Toplumsal cinsiyetin oluşturulmasında antik yunan mitolojisindeki erkek arketiplerin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, B. (1997). Örgütsel güç ve politika. *Yönetim*, 8(26), 21-31.
- Ergun, T. (2004). *Kamu Yönetimi: Kuram, Siyasa, Uygulama*. Ankara: TODAİE.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Güleç, E. (2010). *Kişilik yapısı ve örgüt içerisindeki güç mesafesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izci, F. ve Arslan, N. (2004). Bilgi toplumuna geçiş sürecinde örgütsel yapıda meydana gelen değişimler: Bilişim teknolojisi örgütsel yapı ilişkisi. *İ. Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (30), 31-49.
- İşcan, Ö. F. (2005). Siyasal arena metaforu olarak örgütler ve örgütsel siyasetin örgütsel adalet algısına etkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 60(1), 150-171.
- Kantos, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Kapani, M. (1988). *Politika Bilimine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. (12. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. New York: Basic Books.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayın.
- Mossholder, K. W. ve Kemmerly, E. (1998). Relationships between bases of power and work reactions: The mediational role of procedural justice. *Journal of Management*, 24(4), 533-552.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational Behavior in Education*. (6. Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Özgiraz, A. ve Talu, N. (2008). Sendikaların doğuşu: Türkiye ve Batı Avrupa ülkelerinin karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 108-126.
- Parker, C. P. (1995). Perceptions of organizational politics: An investigation of antecedents and consequences. *Journal of Management*, 21 (5), 891-912.
- Parlatır, İ.; Zülfişkar, H. ve Gözaydın, N. (1994). *Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Marshfield, Mass: Pitman Publishing.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 217-232.
- Robbins, S. (1990). *Organizational Theory: Structure, Design and Applications*. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Saunders, C. S. (1981). Management information systems, communications and departmental power: An integrative model. *Academy of Management Review*, 6(3), 431-442.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, M. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-22.
- Şimşek, M. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23-40.
- Urun, Z. ve Gökçe, T. A. (2015). Okul müdürlerinin baskı gruplarının istekleri ile başa çıkma taktikleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 105-125.
- Wagner, J. A. ve Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational Behavior*. New York: Taylor and Francis.
- Yalnız, A. (2008). *Politika Örgütler*. (A. Balcı, Ed.). Ankara: Ekinoks Yayınevi.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ¹
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE MATEMATİK

Kabul Tarihi: 30.06.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Altındağ Kumaş, Ö. (2020). Okul öncesi dönemde matematik. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 16-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.44687>

ÖZ

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0–8 yaş dönemi gelişimin en hızlı olduğu ve çevrenin etkisine en açık olunan dönemdir. Bu dönemde, çocukların beyinlerinin gelişiminin hızlı olduğu ve erken dönemdeki deneyimlerin onların beyin yapısını ve bilgi düzenleme yeteneğini etkilediği belirtilmektedir. Bu dönemde çocukların birçok kavram ve beceri ile birlikte matematikle ilgili sayısız kavramı öğrenerek kullanmaya başladıklarında görülür. Erken dönemde kazanılan matematik becerisi, çocukların bilimsel düşünme becerisinin temelini oluşturan problem çözme, analiz etme, hipotez oluşturma gibi becerilerini destekleyerek okul yıllarında kazanılacak daha karmaşık matematiksel bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, çocukların erken dönemdeki matematik becerileri ilerideki akademik başarı, daha yüksek notlarla liseyi bitirme, daha yüksek iş bulma oranı ve mesleki başarı ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla, erken matematik becerilerin desteklenmesinde anne babalara ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada, okul öncesi dönemde erken matematik becerilerinin özellikleri ve bu becerileri etkileyen temel beceriler tartışılarak anne babalara ve alanda çalışan eğitimcilere öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken matematik, Okul öncesi dönem, Okul öncesi eğitimi.

¹ Dicle Üniversitesi, ozlemaltindag@gmail.com, Bu makale çalışmasının hazırlanmasında “Küçük çocuklar için büyük matematik eğitim programının risk grubu çocukların erken matematik becerileri üzerindeki etkililiği” isimli doktora tez çalışmasından yararlanılmıştır.

MATHEMATICS IN PRESCHOOL PERIOD

ABSTRACT

0 - 8 age period, which is called as early childhood period, is the fastest and most open to the effect of the environment. In this period, the development of children's brains is reported to be rapid and early experiences affect their brain structure and ability to regulate information. During this period, it is seen that children started to learn and use many concepts related to mathematics together with many concepts and skills. The mathematical skills gained in the early period form the basis of the more complex mathematical knowledge to be gained during the school years by supporting the skills such as problem solving, analysis and hypothesis which form the basis of the scientific thinking skills of the children. In addition, children's early mathematics skills are directly related to future academic success, higher grade completion, higher employment rates, and professional achievement. Consequently, parents and educators have a major role to play in supporting early mathematical skills. From this point of view, the characteristics of early mathematics skills in preschool period and the basic skills affecting these skills were discussed and suggestions were given to parents and educators working in the field.

Keywords: Early mathematic, Preschool period, Early childhood education

GİRİŞ

İnsan gelişimi doğduğu ilk andan itibaren başlamakta yaşam boyu devam etmektedir. Bununla beraber erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0 – 8 yaş dönemi gelişimin en hızlı olduğu ve çevrenin etkisine en açık olunan dönemdir. Bu dönemde, çocukların beyinlerinin gelişiminin hızlı olduğu ve erken dönemdeki deneyimlerin onların beyin yapısını ve bilgi düzenleme yeteneğini etkilediği belirtilmektedir (Clements ve Sarama, 2011). Gelişim alanlarının büyük bir kısmının tamamlandığı bu dönemde herhangi bir nedenle gelişim sorunlarının yaşanması, çocukların gelişimlerinin yaşitlarından geri kalmasına ya da gecikmesine neden olmaktadır.

Bu dönemde çocukların birçok kavram ve beceri ile birlikte matematikle ilgili sayısız kavramı öğrenerek kullanmaya başladıkları da görülür. Bu edinin, çocukların çevre ve çevresindeki kişiler ile etkileşim kurdukları doğal bir şekilde gerçekleşir. Okul öncesi dönemde çocuklar sayılar ve miktarlar konusunda çok fazla deneyime sahip olurlar. Miktarları karşılaştırır, az ve çok kavramlarını algılar ve bloklardan yaptığı uzun bir binayı dengelemek için çeşitli çözüm yolları üretirler. Yemek yerken kaç tane zeytin yediğini saymak, tabak sayıları ile çatal sayılarını eşleştirmek, arkadaşlar ile kurabiyelerini eşit olarak paylaşmak, parmaklarını saymak bu durumlardan sadece birkaçına örnektir.

Okul öncesinde matematik kavramı denildiğinde; ilk akla gelenler sayı sayma, ölçme, şekil, zaman ve mekân gibi kavramlardır. Bu kavramlar çocuğun bilişsel gelişimine katkı yaparak, erken matematik becerilerinin temellerini atmaktadır (Güven, 2005). Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren amacı, içinde bulunduğu dünyayı keşfetmektir. Bu amaçla çocuklar doğumdan itibaren içgüdüsel olarak tanıma ve keşfetme duygusuyla çevresindeki nesnelere düzenleyerek, karşılaştırmalar yaparak ve sorular sorarak çeşitli kavramları anlamaya çalışırlar. Çocuk için her kavram yeni bir bilgiyi keşfetmek yeni bir kavrama ulaşmak için bir araçtır. Çocukların çoğu çevreden edindikleri bilgilerle, matematiğin yaşamları için ne denli önemli olduğunu fark etmeye başlamaktadırlar (Dinçer ve Ulutaş 1999).

Erken dönemde kazanılan matematik becerisi, çocukların bilimsel düşünme becerisinin temelini oluşturan problem çözme, analiz etme, hipotez oluşturma gibi becerilerini destekleyerek okul yıllarında kazanılacak daha karmaşık matematiksel bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Ayrıca, çocukların erken dönemdeki matematik becerileri ilerideki akademik başarı, daha yüksek notlarla liseyi bitirme, daha yüksek iş bulma oranı ve mesleki başarı ile doğrudan ilişkilidir (Kroesbergen vd., 2009). Bu nedenle, gelişmiş birçok ülkede okul öncesi eğitim programlarında erken matematik becerilerine yer verilmiştir.

Çocuklar okul öncesi dönemde analitik düşünme ve akıl yürütme becerilerinin kullanılması için matematik becerilerine ihtiyaç duyarlar. Analitik düşünme, çevremizdeki neden-sonuç ilişkilerini analiz etmeyi ve dünya hakkında eleştirel düşünme yeteneğini ifade eder. Bu beceri çocukların günlük yaşantılarında önemli bir yere sahiptir. Tuvaletten sonra el yıkama, uymadan önce dişlerini fırçalama gibi hayatın içinde olan birçok beceri analitik düşünme becerisini gerektirir. Akıl yürütme ise bir durum hakkında sonuç çıkarma ve neden bulmayı gerektirir. Bu beceriler, bilinen bilgilerden bilinmeyenleri tanımlamayı içerir ve hayattaki diğer problemlere uygulanabilecek önemli stratejidir. Kısacası, matematik yalnızca sayı ve rakamlarla sınırlı değildir. Matematiksel sözcükler (sıcak, soğuk gibi) o kadar yaygındır ki, genellikle “matematiğe” ait oldukları bile düşünülmez. “Daha önce”, “kısa zamanda”, “sonra”, “küçük”, “içinde” ve buna benzer her gün onlarca kez kullanılan pek çok kavramda matematik becerileri içermektedir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2002; Umay, 2003). Özetle, matematik dünyayı anlamak ve keşfetmek için güçlü bir araçtır.

Yapılan araştırmalar da çocukların yaşamlarının ilk yıllarında matematik öğrenmek için gerekli kavram ve becerilere sahip olduklarını desteklemektedir (Charlesworth ve Lind, 2010; Clements ve Sarama, 2011; Sarama ve Clements, 2009). Yürümeye henüz başlayan çocuklar ile yapılan bir çalışmada çocukların nesnelere miktarlarının farkına vardıkları ve objelerin sayılarını isimlendirmeye başladıkları görülmüştür (Kroesbergen vd., 2009). Küçük çocuklar ayrıca, farklı şekillerde matematik dilini de öğrenirler ve az, çok, kare gibi birçok matematiksel sözcük bebeklerin ilk sözcükleri arasındadır (Bloom, 1970). Araştırmacılar, bebeklerin temel bir sayı bilincine sahip olduklarını ve bu bilincin dil gelişiminden ve kültürden bağımsız olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda, bebeklerin belirli bir grup nesnelere bir süre baktıktan sonra nesnelere bakma ilgilerinin azaldıkları, gruba farklı bir nesne eklediğinde ise nesnelere bakma ilgilerinin tekrar arttığı bulunmuştur (Wynn, 1995). Starkey ve Cooper (1980) da yaptıkları çalışmada da ortalama 22 haftalık bebeklere 3 ile 6 noktalık bir dizi sunmuşlar ve çocukların miktarlardaki farklılıkları algılayıp algılamadıklarını incelemişlerdir. Üç nokta içeren ilk dizi sunulduğunda çocuklar bir süre dikkatlerini bu diziye yönlendirmişler, zamanla ilgilerini azaltmışlardır. Farklı diziler sunulduğunda ise tekrar dikkatlerini sunulan diziye yönlendirmişlerdir. Sonuç olarak küçük çocuklar az sayıdaki nesne miktarlarının artmasını ve azalmasını algılayabilmişlerdir.

Başka bir çalışmada altı aylık bebeklerin miktarları algılayabilme becerisi ölçülmüştür (Xu ve Spelke, 2000). Bu çalışmada altı aylık olan bebekler, alan ve yoğunluk gibi değişkenler kontrol edildiğinde, ayırt edilecek olan setlerin büyük bir oranda farklı olması şartıyla (8'e karşı 16, 8'e karşı 10 değil) gruplar arasındaki sayı farklılıklarını anlamışlardır. Bebeklere etrafı siyah perdelerle çevirili bir ekranda değişik pozisyonda 8 nokta, sonrasında 16 nokta sunulmuştur. Bebekler 16 nokta sunulduğunda ekrana daha uzun sürede bakmışlardır (Xu ve Spelke, 2000). Daha sonraki çalışmalar, bu yeteneklerin görsel göstergelerle sınırlı olmadığını, bebeklerin alçak ve yüksek ses arasındaki farkları da ayırt ettiklerini göstermiştir (Lipton ve Spelke, 2003). Diğer

bir araştırmada ise bebeklerin eylem sayılarını ayırt edebildikleri belirlenmiştir (Wynn, 1996). Bu araştırmada ortalama altı aylık bebeklerden bir kısmına 2 kere zıplayan kukla, diğer kısmı da üç adet zıplayan kukla alışana kadar gösterilmiştir. Bebeklerin bir süre sonra gösterilen kuklaya dikkatleri azalmış, iki adet zıplayan kuklanın zıplama sayısı üçe çıkarılıp, üç adet zıplayan kuklanın zıplama sayısı ikiye düşürüldüğünde ise bebeklerin kuklaya bakma süreleri tekrar artmıştır. Libertus ve Brannon, (2010) ise yaptıkları araştırmada, altı aylık bebeklere iki ekran sunmuştur. Bu ekranlardan biri sekiz gibi sabit sayıda nokta gösterirken, diğer ekranda değişen sayıda noktalar gösterilmiştir. Çocuklar sabit ekrana göre, değişen sayıdaki noktalar gösteren ekrana daha uzun sürede bakmışlardır. Sonuç olarak bu araştırmalar, çocukların erken bebeklikten itibaren miktar farklılıklarını ayırt edebildiklerini kanıtlamaktadır (Lipton ve Spelke, 2003). Erken çocukluk dönemindeki diğer kazanılması beklenen matematik becerileri ise aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Erken Dönem Matematik Becerileri

Her çocuğun gelişimi eşsiz ve karmaşıktır. Bir çocuğun gelişimi aynı zamanda kendi ortamındaki faktörler ve sahip olduğu deneyimlerden de büyük ölçüde etkilenir. Erken çocukluk dönemindeki matematik gelişimi her ne kadar bireysel farklılıklar gösterse de çocukların matematik gelişimi öngörülebilir aşamalarla gerçekleşmektedir (NCTM, 2006). Bu aşamalar aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

Eşleştirme Becerisi

Eşleştirme; kümelerin aynı sayıda nesneye sahip olmasını sağlamaktır (Sperry-Smith, 2016). Eşleştirme bire bir karşılığını bulma kavramıdır. En erken geliştirilmesi gereken becerilerden biridir (Miller ve West, 1976). Eşleşme işlemi bebeklik döneminde başlar. Bu, bebeklerin çıkardıkları seslerin hangilerinin etkili olmadığını fark etmeye başladığı zamandır. Ağlama, kıkırdama veya gülümsemeye yetişkin tarafından özel cevaplar verilir ve çocuk bu yanıtları anlamlandırmaya ve çevrelerinin kontrolünü ele geçirmeye başlar (NCTM, 2006). Sonraki aşamada, çocuklar sadece görsel algılarını kullanırlar (Düzce ve Cinel, 2006). Örneğin; iki oyuncak benim, iki oyuncak senin gibi basit düzeyde eşleştirme yaparlar.

2-3 yaşına doğru ise çocuklar sayıları farklı şekillerde temsil etmeye başlarlar (Örneğin 2 sayısını 2 çentik ile ifade edebilirler). Birebir eşleme becerileri de bu dönemde gelişmeye başlar. Günlük etkinlikler birebir eşleme becerisi için birçok fırsat sunar. Masa hazırlanırken kişi sayısına göre tabak ve çatal koymak, herkesin kendi sandalyesine oturması, her ayağa bir çorabın giyilmesi bu örneklerden sadece birkaçıdır. Çocukların yaşları ilerledikçe karmaşık düzeyde eşleme yapmaya başlarlar. Nesnelere ve resimleri kullandıkları malzemelere, boyutlarına, şekillerine gibi çeşitli özelliklerine göre eşleyebilirler. Eşleştirme becerisi, her sayı ismini nesne ile eşleştirerek (bir, iki, üç ... vb.) sayı sisteminin gelişiminin temelini oluşturur (Jackman, 2005). Eşleştirme becerisinin kazanılması diğer erken matematik becerilerinin tam olarak kazanılması için önemlidir (NCTM, 2006).

Sınıflandırma becerisi

Sınıflandırma becerileri, nesnelere belirli özelliklerine göre gruplandırılmasıdır. Sınıflandırma becerilerinde nesnelere, birbirine benzer ya da farklı özelliklerine göre ayırt edilmektedir (Ünal, 2012). Sınıflandırma becerisi nesnelere sıralama (ayırma) ve gruplama olmak üzere iki süreç gerektirir (Charlesworth ve Lind, 2010). Örneğin çocuk bir grup nesne arasından kırmızı küpleri gruplarken, mavi ve siyah renkli küpleri ayırmış olur.

Çocuklar çevrelerindeki dil, insan ve nesnelerin anlamalarını düzenleyerek sınıflandırmayı öğrenirler (Charlesworth ve Lind, 2010). Her yeni sözcük ve deneyim çocuklar tarafından gruplandırılır. Böylece, çocuklar çevresindekilerin kendi aralarındaki ilişkilerini keşfederler. Bu çevreyi anlamlandırma süreci, matematik becerileri kullanmanın ilk adımı olan sınıflandırma becerilerini de geliştirir (Charlesworth ve Lind, 2010). Çocuklar nesnelere ya da durumlarla karşı karşıya kaldıkça sınıflandırmayı ister istemez öğrenmektedirler. Örneğin, bebekler bazı oyuncakların zor tutulmasına karşın, bazı oyuncakların tutulmasının daha kolay olduğunu keşfederler. Geç bebeklik döneminde ise bebekler nesne süreklilik becerisini kavradıktan sonra nesnelere boyutlarına ve renklerine göre sınıflandırabilirler.

Çocuklar ileriki dönemlerde varlıkların sayısına, dokusuna, büyüklüğüne, ağırlığına, yapıldığı materyale ve kullandıkları alana göre sınıflandırma yapabilirler (Güven, 2005). Sınıflandırma becerisi ile farklı gruplar arasındaki ilişkinin anlaşılması ve bu ilişkinin tartışılması, çocukların hayatlarının her alanında gerekli olan analitik düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Clements ve Sarama, 2007).

Karşılaştırma becerisi

Karşılaştırma becerisi, nesnelere arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamayı içerir. Nesnelere karşılaştırabilmek ve benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamak, nesnelere sıralama kavramı için temel oluşturur (Aktaş Arnas, 2018). Karşılaştırma becerisi geliştiren çocuklar daha çok-daha az, daha ağır-daha hafif, daha yüksek-daha alçak gibi kavramları kullanarak karşılaştırmalar yaparlar.

Karşılaştırma sözcükleri bebeklikten itibaren kullanılmaya başlanır. Bu dönemlerde çocuklar nesnelere miktar ve boyutlarının daha büyük veya daha uzun olduğunu söyleyebilirler (Aktaş Arnas, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocukları nesnelere çeşitli özellikler arasındaki farklılıklarını gözlemleyerek genellikle büyük- küçük, geniş-dar, uzun-kısa, hızlı-yavaş, ağır-hafif, sıcak-soğuk, genç-yaşlı, sert- yumuşak, yüksek-alçak, yakın-uzak vb. sözcükleri kullanırlar (Sperry-Smith, 2016).

Küçük çocuklar genellikle bire bir karşılaştırma becerisine sahip olmadan saymayı öğrenirler (Güven, 2005). Karşılaştırma becerisine sahip olmayan çocuk sayının neyi temsil ettiğini anlamaz. Çocukların sayarken, sayıların neyi temsil ettiğini anlaması, çocukların gelecekte hesaplama yapabilmeleri için ön beceridir. Bu nedenle karşılaştırma becerilerinin kazanılması çocukların gelecekteki matematik başarısı için temel becerilerden biridir (Güven, 2005).

Sıralama becerisi

Sıralama, nesnelere ölçülebilen ve ölçülemeyen özellikleri bakımından düzenlenmesidir (Sperry-Smith, 2016). Çocuklar sıralama becerisini günlük hayattan edindikleri tecrübeleriyle öğrenirler (Ünal, 2012). İlk başta çocuklar sıralamayı boyuta göre (küçükten büyüğe), uzunluğa göre (kıtsadan uzuna), genişliğe göre (inceden kalına) yaparlar. Daha sonra renk, doku ve kapasite gibi daha karmaşık boyutlarda sıralama yapabilirler (Sperry Smith, 2016).

Sıralamanın gelişimi üç aşamada oluşur. 3-4 yaşındaki çocuklar verilen çubukları rastgele bir sırada yerleştirirler. Beş yaşında çocuk deneme yanılma yoluyla çubukları sıralayabilir. Altı yaş ve üzeri çocuklar ise çubukları hareket ettirmeden önce düşünür, hareketi planlar ve çubukları sıraya uygun seçerek sıralarlar (Sperry-Smith, 2016).

Sıralamadaki son beceri daha önce karar verilen dizinin geriye doğru sıralanmasıdır (Sperry-Smith, 2016). Geriye doğru sayma bu becerinin en yaygın olarak kullanılma biçimidir. Sıra bir şekilde öğrenilir ve sonra tersine çevrilir. Geriye doğru saymak birçok birinci sınıf öğrencisi için bile zor bir beceridir. Bu beceri sayı sisteminin temelini öğrenmek için gereklidir (Sperry-Smith, 2016). Örneğin, 3, 2'den büyüktür, 2, 3'den küçüktür kavramı, geriye doğru sıralama becerisini gerektirmektedir. Sıralama becerilerini kullanarak nesnelere sıralarını bilmek, ilk ve son gibi konum kavramlarını anlamak ilköğretim matematiğinin temelini oluşturmada önemlidir.

Örüntü Oluşturma ve Akıl Yürütme

Örüntü, tekrar eden özel bir kurala göre sıralama yapmaktır. Sıralama becerisinin bir üst aşamasıdır. Çocuklar sıralama becerisini kazanırken aynı zamanda daha uzun, daha büyük, daha koyu gibi sözcükleri kullanmayı da öğrenirler (Kandır ve Orçan, 2010). Bir yaş civarında çocuklar oyun oynadıkça, örüntüleri ve şekilleri anlamaya başlarlar. Olayların sırasını tahmin etmeye (akan su, banyo zamanı demektir) ve neden-sonuç ilişkilerini anlamaya başlarlar (çingırağı sallayınca ses çıkar) (Geist, 2009).

12-18 ay arasındaki çocuklar ortamdaki örüntüleri fark ederler (örneğin, günü takip eden geceler, halı ya da giysi desenleri vb.). Örüntüler, küçük çocukların dünyalarını organize etmelerinin bir yoludur (Sperry-Smith, 2016). 24-30 ay arası çocuklar günlük rutinlerin (örneğin, kitap okuduktan sonra uyku zamanı, sabah kalkınca kahvaltı zamanı gibi) artık daha fazla farkındadırlar. Bu yaş çocukları yarın ve dün kavramlarını anlamaya başlar ve bu sözcükleri yerinde kullanırlar (Geist, 2009). Bu yılın ilk yarısında, çocuklar desen veya örüntüleri ilgi göstermeye başlarlar. 30-36 ay arasında, çocuklar günlük sorunlarını çözmeye akıl yürütme becerilerini kullanırlar. Bu ay arasında, çocuklar nesnelere mantıksal olarak sıralar ve sınıflandırır (Seo ve Ginsburg, 2004). Üç yaşındaki çocuklar oynadıkları oyunlarda mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirirler. 3-4 yaş aralığındaki çocuklar açık bir şekilde açıklandığı zaman bir dizi olayı ve örüntü dizelerini tamamlayabilirler. Örneğin, "kırmızı / mavi / kırmızı / mavi" şeklindeki örüntüyü çocuklar "kırmızı / mavi" ekleyerek uzatabilirler (Seo ve Ginsburg, 2004). 5-6 yaş aralığındaki çocuklar basit sayı ve harf örüntülerini (1, 2, 3 ve A, B, C gibi) anlarlar. Sıralama ve sınıflandırma yaparken öğelerin neden birlikte gruplandırıldığını açıklayabilirler. Bu yılın son aylarına doğru olayları kronolojik olarak sıralayabilirler. Bu yaş aralığındaki çocuklar, farklı veri dizileri içerisindeki örüntüleri ve problemleri mantıksal olarak çözmeye başlarlar (Seo ve Ginsburg, 2004).

Sayı sistemleri doğası gereği örüntüleri sahiptir. Tek sayılar, çift sayılar veya tam kareler (2, 4, 9 ... vb.) örüntü içerir. Problemlerdeki bir sayı dizisi veya bir veri tablosu örüntü oluşturacak şekilde organize edildiği zaman, problemin çözümü de kolaylaşmaktadır (Sperry-Smith, 2016). Örüntüler, sadece matematik alanında değil trafik lambalarının yanış sırası, müziklerin ritmi, satranç tahtasındaki taşların sıralaması gibi günlük yaşamın pek çok alanında da kullanılırlar. Örüntüyü fark edebilme, var olan örüntüyü tekrar edebilme ve yeni bir örüntü oluşturabilme süreçlerini içermektedir. Örüntüler matematiksel düşünmenin köşe taşları olarak görev yaparlar. Örüntüleri hatırlama, tanımlama ve genişletme çocuklarda problem çözme becerilerini geliştirir.

Sayılar

Sayma, erken yaşta kolayca kazanılan evrensel bir beceridir. Sayı kavramı, diğer birçok matematiksel becerilerin ön koşul becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kandır ve Orçan, 2010).

Çocukların erken yıllarda sayıyı, iyi bir düzeyde kavramaları daha sonraki yıllarda matematiği öğrenebilmeleri için gereklidir (Young-Loveridge, 2004). Çocuklar sayıları tanısa bile henüz sayma kavramını kazanmayabilirler. Saymanın öğrenme aşamaları konusunda tüm araştırmaların uzlaştığı altı aşama vardır. Bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır (Seo ve Ginsburg, 2004;):

1. *Nesne miktarlarını görsel tanımlama*, sayım becerisinin gelişiminde ilk aşama olarak kabul edilir. Bu aşamada şipsak sayma becerisi gelişir. Şipsak sayma, dört veya daha az sayıda nesne içeren bir grup gösterildiğinde, anında o grupta kaç adet nesne olduğunu görme olarak ifade edilmektedir (Xu ve Spelke, 2000). Şipsak sayma, algısal ve kavramsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. *Algısal şipsak sayma*, sayma ve gruplama yapmadan kaç adet sorusunu cevaplayabilmektedir. Küçük çocuklar genellikle dört veya daha az nesneli bir grup gösterildiğinde saymadan cevap verebilmektedir. *Kavramsal şipsak sayma*, bir gruptaki sayı örüntülerini görmeyi ifade etmektedir. Örneğin; iki adet noktayı birer birer görebilme kavramsal şipsak becerisidir. Algısal şipsak sayma, sayma becerisinin temelini oluşturmaktadır (Lipton ve Spelke, 2003).

2. Sayma gelişiminin ikinci aşaması *ritmik saymadır*. Çocuklar üç yaşındayken, sayıları rastgele saymaya başlarlar (örneğin: üç, dört, beş, sekiz, vb.). Çocuklar bunu genellikle taklit veya sayılar içeren bir şarkı yoluyla yaparlar. Bu aşamada sayıların doğru dizisi genellikle takip edilmez ve saymaya her zaman '1' ile başlanmaz.

3. Üçüncü aşama gerçek anlamda saymadır. Yaklaşık 4 yaşından itibaren çocuklar nesnelere saymaya başlar. Bununla birlikte, nesnelere sayarken işaret etme becerileri henüz yeteri kadar gelişmemiştir. Sayarken genellikle birden fazla nesne gösterirler veya bazı nesnelere atlarlar. Bu duruma *eş zamanlı olmayan sayma (asynchronous counting)* denilir. Bu aslında bir etiketleme sorunudur. Çocuk henüz bir sayının bir nesneye ait olduğunu kavrayamamıştır. Bazen nesnelere sayarken heceleri de sayabilir: ye-di diyerek iki nesne için tek rakamı kullanabilirler. Bir sonraki aşamada çocuklar, aynı anda hem sayıp hem nesnelere işaret ederek “*eş zamanlı sayma (synchronous counting)*” sayarlar.

4. Dördüncü aşama, *sayarken nesnelere düzenlenmesi* aşamasıdır. Bu aşamada, bir nesneyi saydıktan sonra onu kenara ayırma ve aynı zamanda sayılacak nesnelere işaret etme becerileri gelişir. Bu aynı zamanda *yapılandırılmış sayma (structured counting)* olarak adlandırılır. Bu aşamada bir nesnenin birden fazla sayılması gibi hatalarla karşılaşılır. Bu hatalar ancak 4,5 yaşından sonra sona ermektedir.

5. Yaklaşık 5 yaşından itibaren, çocuklar genellikle *sonuca yönelik sayma (resultative counting)* aşamasına girer. Çocuk artık saymanın '1' ile başladığını bilir ve her nesneyi sadece bir kere sayar. Sayım bittiğinde son sayının bütün nesnelere toplamını ifade ettiğinin farkındadır. Ayrıca çocuk, sayıların artan oranda birbirini ardına geldiğini ve bir sonraki sayının daha büyük miktarı temsil ettiğini anlar.

6. Çocuk sayma konusunda deneyim kazandıkça, miktarları daha hızlı kavrama yeteneğine sahip olur. Bu aşamaya *sonuca yönelik hızlı sayma (resultative shortened counting)* denir. Çocuklar artık sayı dizileri konusunda net bir fikre sahiptir. Sayıların birbiriyle olan ilişkilerini bilir ve onlar arasında parça-bütün ilişkisi kurabilirler.

Çocuklar iki yaş civarında farklı sayıların farklı miktarları temsil ettiğini anlarlar, ama henüz sayılar ile miktarlar arasında doğru ilişkiyi kuramazlar (Wynn, 1996). Çocuklar konuşmaya başladıkları 18-24 ay arasında, miktar kavramını anlamadan birkaç sayı kelimesini kullanmaya

başlarlar. Örneğin, birden beşe kadar sırayla ya da sırayı bozarak sayabilirler. Bazı çocuklar da "bir" ve "iki" sözcüklerini anlamaya başlayabilirler. Örneğin, "Sadece bir tane al" veya "Bana iki tane ver" gibi istekleri yerine getirebilirler. İki yaşında çocuklar, oyun ve rutinlerde önemli matematik becerilerini öğrenirler. Bu yaşlarda, günlük sorunları çözmek için mantıksal akıl yürütmeye başlarlar. Şekilleri sıralayabilir, sekiz veya daha az parçalı yapbozları tamamlayabilirler (Spelke ve Kinzler, 2007). Ayrıca "bir" ve "iki" sayılı nesnelere yapılan toplama ve çıkarma işlemlerini anlarlar. Çok ve az kavramlarını yerine uygun kullanırlar. Beşe kadar doğru sırada saymaya başlarlar (Spelke ve Kinzler, 2007).

3-4 yaş arası nesnelere karşılaştırırken "çok" "aynı" gibi karşılaştırma terimlerini kullanmaya başlarlar (Spelke ve Kinzler, 2007). Bazı çocuklar, farklı büyüklükteki nesnelere tanımlamak için "daha fazla" kelimesini uygun bir şekilde kullanırlar. Bu yaş çocukları kendilerinden istenen üçe kadar olan nesnelere verebilirler. 36 aylık birçok çocuk beşe kadar sayar. Bu yılın ikinci yarısında çocuklar 10'a kadar saymaya başlarlar. Bu yılın ikinci yarısında, çocuklar "0" dan "9" a kadar tek rakamlı sayıları tanıyabilirler veya okuyabilirler (Wynn, 1996). Ayrıca bu yaşlarda, sayıların temsil ettiği nesne sayılarını göstermeye başlarlar ve "0" ın "hiçbir şey" anlamına geldiğini kabul ederler. Dört yaş grubunun sayı becerileri birbirinden oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir. Bazı çocuklar 10'a kadar sayabilirken bazı çocuklar 100'e kadar sayabilirler. Gruptaki nesne sayısını beşe veya ona kadar numaralandırabilirler. Sözel olarak istenen en fazla on nesneyi verebilirler (Kroesbergen vd., 2009). Bir dışında herhangi bir sayıdan başlayarak sayabilirler. Bir ile 10 arasındaki belirli bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı (örneğin, 7, 6'dan sonra 8'den önce gelmektedir) tahmin edebilirler. 10'dan geriye doğru sayabilirler. Birbirlerinden uzak sayıların (örneğin 3 ile 7) hangisinin daha büyük olduğunu bulabilirler. Bu yaşın ikinci yarısında bazı çocuklar hangi sayının hangi sayıya daha yakın olduğunu belirleyebilirler (Wynn, 1996). Örneğin 3 sayının 5 sayısına 9 sayısından daha yakın olduğunu bilirler. Sıra sayılarını anlamaya başlar ve birinci, sonuncu kavramlarını kullanabilirler. Birden 5'e kadar olan sayıları çeşitli resim veya çentiklerle gösterebilirler. 5-6 yaş grubu bazı çocuklar 20'ye kadar geriye doğru sayabilirler. Tahminle ilgili terimleri (ör. "Yaklaşık", "yakın", "daha yakın", "arasında", biraz daha az") anlamaya başlarlar. Sıfırdan 9'a kadar olan sayıları yazabilirler (Wynn, 1996). İki nesne grubu sayısının birbirleriyle eşit sayıda olup olmadığını anlarlar.

Yukarıda anlatılan beceriler dışında bazı araştırmacılar, çocukların okul öncesinde edindikleri tüm beceri ve bilginin onların sayı hissi becerileri sayesinde olduğunu öne sürmüşlerdir (Gersten ve Chard, 1999). Sayı hissi bir yanıtın akla yatkınlığını, sayıların ne anlama geldiğini ve zihinsel matematiği gerçekleştirme ve karşılaştırma yapabilme yeteneğini ifade etmektedir (Sperry- Smith, 2016). Sayı hissi, sayının tüm ilişkilerini yani azlık-çokluk, parça-bütün, gerçek miktarlarla ilişkileri çözebilme ve çevredeki ölçümleri anlamlandırma becerisidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2007). Sayı hissini, okul öncesi dönemde geliştiği ve sonraki okul başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Zayıf sayı hissine sahip çocuklar, bir gruba nesne eklendiğinde veya çıkarıldığında o grubun sayısının değiştiğini kavramada zorlanmakta, zayıf sayma stratejisi kullanmakta, matematiksel dili kullanmakta zorlanmakta ve yanıtladığı veya tahmin ettiği cevabın doğru olup olmadığını anlamada güçlükler yaşamaktadırlar (Burns, 2007). Dolayısıyla ileriki matematik becerilerin temelini oluşturan dört işlem becerilerinde tam ve doğru olarak kazanılması sayı hissi becerilerine bağlıdır.

İşlemler

Sayma becerisinin kazanılması ile aynı zamanda sayılarla işlem yapabilme becerisi de gelişmektedir (Aktaş Arnas, 2018). 18-24 ay arasında, çocuklar zihinsel olarak bir nesne grubuna nesne eklendiğinde grubun nesne sayısının arttığını, gruptan nesne çıkarıldığında nesne sayısının azaldığını anlarlar (

, 2009). Bu yaş grubu çocuklar nesnelere göre sıralamaya ve bir grup nesnenin büyüklüğü değiştirildiğinde tüm grubun sayısının değiştiğini anlamaya başlarlar (Huttenlocher, Jordan ve Levine, 1994). 2-3 yaş aralığında, bazı çocuklar sonucu dörde kadar olan çıkarma ve toplama işlemlerini (örneğin, "3 + 1," "4 - 1," "2 + 1," "3 - 2") sözel olarak yapabilirler. Bu yılın ilk yarısında, çocuklar bir grubun büyüklüğü değiştiğinde, grubun boyutunun da değiştiğini sezgisel olarak anlarlar.

4-5 yaş aralığı boyunca, çocuklar çıkarma ve toplama işlemi gerektiren sözel problemleri çözmek için somut sayma stratejilerini kullanırlar (Kroesbergen vd., 2009).

Örneğin "beş cevizin var iki ceviz daha verirsem kaç cevizin olur?" sorusunu nesnelere kullanarak çözebilirler. Bu yılın ikinci yarısına doğru çocuklar sıfırın toplama ve çıkarmadaki etkisini anlarlar. Aynı sayıların birbirlerine eklenmesiyle (3+3, 4+4, 5+5 gibi) çıkan sonucu bilirler. Bu yılın sonlarına doğru çocuklar eşit paylaşma durumunu anlamaya başlarlar. Örneğin 10 kurabiyenin iki arkadaş arasında bölüştüğünde her birine ne kadar düştüğünü hesaplayabilirler. Nesnelere ve şekilleri karşılaştırmak ve tanımlamak için dili etkili bir şekilde kullanabilirler. "10" a kadar sayar, "0" dan "9" a kadar rakamları tanırlar ve "dörde" kadar rakamlar ekleyip çıkarabilirler (Geist, 2009).

5-6 yaş aralığındaki bazı çocuklar 20'ye kadar olan sayılarla eşit bölme işlemini yapabilirler. Yarım ve tam kavramını anlarlar ve bu sözcükleri günlük yaşantılarında kullanmaya başlarlar (Geist, 2009). Sayının konumunun değerini etkilediğini fark ederler (örneğin, "23" ve "32" nin farklı olduğunu fark ederler). İşlem becerileri gerek günlük yaşantıda gerekse ileriki matematik becerilerinin kazanılmasında önemlidir (Clements ve Sarama, 2007).

Ölçme

Ölçüm becerileri, çocuğun etkili bir şekilde ölçme yapabilmesi için gereken tüm becerileri kapsar (Geist, 2009). Ölçüm araçlarının nesnelere fiziksel özelliklerine göre kullanımı, ölçüm sonuçlarının sayısal bilgisi ve yorumları bu becerilerden sadece birkaçıdır. Ölçme kapsamı içinde uzunluk, hacim, ağırlık, zaman ve sıcaklıkla ilgili kavramlar ele alınmaktadır (Kandır ve Orçon, 2010). İlk ölçme becerisi olarak, 12-24 ay arası bebekler, nesnelere tutarken bazılarının ellerine sığdığını, bir kısmının ise ellerine sığmayacak kadar büyük olduğunu anlamaya başlarlar. Nesnelere kaldırmaya çalıştıklarında, boyutları aynı olsa da bazı nesnelere daha ağır olduğunu fark ederler (Charlesworth ve Lind, 2010). Hareketlenme ve nesne devamlılığının kazanılması ile, 'ileride, şurada, yakın, uzak' gibi kavramları anlamaya başlarlar. 24-30 ay arasında bulunan bazı çocuklar nesne korunumunu kazanamamıştır. Örneğin, birçok parçaya ayrılmış bir krakerin daha fazla yiyecek olduğuna inanırlar. Bu yaş grubu çocuklar farklı boyuttaki kapların hangisinin az ya da çok sıvı alacağını bilirler. Nesnelere niteliklerini tanımlarken dil becerilerini geliştirirler. Örneğin, (*boy / alan / hacim, uzunluk / yükseklik, ağırlık, hız*) kavramları ile ilgili büyük ve küçük, uzun ve kısa, ağır ve hafif ve hızlı veya yavaş sözcüklerini yerinde kullanırlar. Bu yılın ikinci yarısına doğru çocuklar "aynı" ve "farklı" kavramlarını anlar ve öğelerin nasıl aynı veya farklı olduğunu açıklarlar (Geist, 2009).

3-4 yaş arası çocuklar "sabah", "öğleden sonra", "gece", "daha önce", "daha sonra" ve "yakında" gibi günlük zaman kavramlarını anlarlar. Ortalama üç yaşındaki çocuk aynı zamanda gece/gündüz ve mevsimlerle ilgili temel kavramları tanımlayabilir, ancak bazen "dün", "bugün" ve "yarın" kelimelerini karıştırabilirler (Geist, 2009). Bu yaştaki bazı çocuklar, belirli bir zamanın belirli etkinliklerle ilişkilendirildiğini de fark ederler (ör. Favori TV programı saat 17.00 de başlaması). 4-5 yaşın ilk yarısında, çocuklar uzunlukları doğrudan karşılaştırarak bir problemi çözebilirler. Örneğin, çubuklardan hangisinin daha uzun olduğunu görmek için iki çubuğu yan yana yerleştirirler. İki nesnenin alanlarını karşılaştırabilirler.

5-6 yaş aralığında güçlü bir zaman duygusu gelişmeye başlar ve çocuklar yakın zamanda ne gerçekleşeceğini anlarlar (Geist, 2009). Bir nesneyi diğerine yerleştirerek iki nesnenin alanlarını karşılaştırmayı öğrenirler. Ayrıca, bazı çocuklar birimleri ölçmek için basit bir cetvel kullanabilir. Bir ölçme sistemine ilişkin ölçme birimi ve ölçme aracının çocuklar tarafından iyi bir şekilde öğrenilmesi, bir başka birim sisteminin daha kolay öğrenilmesine katkı sağlar (Sperry Smith, 2016). Ölçme, matematiğin iki önemli alanı olan geometri ve sayılar arasında ilişki kurduğu için ileriki matematik becerilerinin kazanılmasında önemlidir (Clements ve Sarama, 2007).

Geometri ve Uzamsal Bilgi

Uzamsal (mekansal) algıyı içeren geometri; çevredeki şekillerin ve yapıların tanınması, nesnelere arasındaki mesafe ile ilişkilerin ortaya konması, kişinin vücudunun yönünü bilmesi anlamına gelmekte kısacası konum, yön ve mesafeyi içermektedir (Geist, 2009). Çocuklar bebeklikten başlayarak, nesnelere ile kazandıkları deneyimlerin bir neticesi olarak, onların üç boyutlu şekillerini de öğrenmeye başlarlar. Yuvarlak yüzeyler, köşeler, düz yüzeyler, onların toplarla, küplerle, arabalarıyla oynarken, bardaktan su içerken, masaya elini dokunduğunda ya da banyoda sabunla oynarken fark etmeye başladığı özelliklerdir (Sperry Smith, 2016).

18 ila 24 ay arasındaki çocuklar katı cisimleri tanımlamaya başlarlar. Örneğin, iki nesneye sahip bir çantadan bildiği nesneyi çıkarabilirler (Geist, 2009). 12-24 ay arasında, çocuklar genellikle basit "iki veya üç parçalı" yapbozları yapabilirler. Ayrıca, çocuklar bir parçayı bir oyuncaktan (örneğin bir tekerlek) çıkarabilir ve yerine takabilirler. Son olarak, çocuklar aynı tür nesnelere (ör., küp) kullanarak üç boyutlu yapılar oluşturabilirler. 2-3 yaş aralığında çocuklar giderek karmaşıklaşan yapbozları (örneğin, sekiz parçalı veya en fazla 15 parçalı yapbozları) tamamlayabilir ve şekilleri bir araya getirmek ve birbirinden ayırmak için yeteneklerini geliştirirler. Pizza gibi bir nesnenin parçalara ayrılabilmesini anlarlar. Küp ve/veya birden fazla nesne türünü (ör., dikdörtgen prizma) kullanarak üç boyutlu yapılar inşa edebilirler. Bu yılın ilk yarısında, çocuklar tek bir şekil kullanarak resim oluşturur, ancak şekilleri kombinasyon halinde kullanmazlar (Geist, 2009). Fiziksel ilişkileri veya pozisyonları temsil eden sözcükleri (örneğin, "üstte", "altında", "yukarısında", "üstünde", "yanında", "yan yana", "önünde", "arkada", "içeride", "dışarıda", "arasında", "uzak", "sol", "sağ") kullanmaya başlarlar.

4-5 yaş grubu çocukları şekilleri tanıyabilir, isimlendirebilir ve farklı boyut ve pozisyonları şekilleri eşleyebilirler (Geist, 2009). Yılın ikinci yarısında, bazı çocuklar ikiden fazla geometrik form içeren çizimler oluşturabilirler. Bu yaş aralığında, çocuklar daire, kare, üçgen ve dikdörtgen dışındaki şekilleri tanımaya ve isimlendirmeye başlarlar. Bu yılın ilk yarısında çocuklar iki boyutlu bir şeklin döndürüldüğünde, ters çevrildiğinde veya başka bir şekilde hareket ettirildiği zaman değişmediğini anlarlar. Bu dönemde temel geometrik şekillerin

ayırt edici özelliklerini fark edebilmekte ve şekiller arasındaki değişimsel ve simetrisel farklılıkları ve benzerlikleri anlayabilmektedirler (Clements ve Sarama, 2000).

Uzamsal becerileri geliştirmek için çocuklar geometrik ilişkiler üzerine kurulmuş pek çok deneyime sahip olmalıdırlar (NCTM, 2006). Uzamsal beceriler, matematiksel düşünme için önemli bir araçtır ve günlük yaşamda birçok durumda kullanılan becerilerdir. Harita kullanılarak istenilen yere ulaşabilme, çantaya ne kadar eşya sığabileceğini tahmin etme, bir yere yakın veya uzak olduğumuzu anlama gibi birçok durum uzamsal becerileri kullanmayı gerektirmektedir. Uzaydaki biçimleri manipüle etmek, konumla ilgili sözcük dağarcığının, okuma ve dil becerileri için gerekli olan sözcüklerin öğrenilmesini sağlar. Alfabenin harfleri arasında ayırım yapmak bile, uzamsal beceriler gerektirir (Kandır ve Orçan, 2010). Dolayısıyla bu beceri okul ve günlük hayatının her aşamasında önemlidir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde kazanılan bilgi, beceri ve davranışların çocukların ileri dönemlerdeki yaşamlarının temelini oluşturduğu bilinmektedir. Çocuklar önceden edindikleri deneyimler aracılığıyla okul yaşantısında karşılaşacakları formal matematiğin ilk adımlarını atmış olurlar (Güven, 2000). Erken dönemde çocuk merak duygusuyla çevresinde var olan nesne, durum ve olaylara karşı ilgi göstermeye başlar. Bu ilgi sonucu farklı deneyimler edinerek birçok beceri kazanır. Dolayısıyla erken çocukluk dönemi, çocuğun ileriki yaşamı üzerinde önemli etkiye sahiptir ve çocuklar bu dönemde birçok beceriyi öğrenmeye hazırdırlar (Birkan, 2002). Bu dönem, çocuğun kendi etrafını tanıyıp keşfetmeye çabaladığı, etrafıyla diyaloga geçmeye istekli olduğu, içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine uygun davranışları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi birçok matematiksel kavramın temellerinin atıldığı, matematiksel yeteneklerin gelişimine açık olunan önemli bir zaman dilimidir (Clement ve Sarama, 2007).

Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin ve anne babaların, erken matematik becerilerin kapsamını ve çocuklara bu becerileri nasıl kazandırabileceğini bilmeleri önemlidir. Çocukların hangi dönemlerde hangi becerileri nasıl kazanabileceklerinin bilinmesi, hazırlanacak eğitim programlarının çocuklar için daha etkili olmasını sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde erken matematik becerilerin ileri matematik becerilerinin ön koşul becerileridir. Bu dönemde kazanılan erken matematik becerileri çocuğu okula ve günlük yaşama hazırlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Ülkemizde hali hazırda uygulanan programın çocukların gelişim özelliklerini göz önüne alarak tekrar güncellenmesi önemlidir.
- Öğretmenlerin sistematik olarak sunulan hizmet içi eğitim seminerleri ile ailelerin evde çocuklarının matematik gelişimine nasıl katkı sağlayacağı konusunda bilgilendirilmeleri önemli olacaktır.
- Ailelere çocukların erken matematik becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda eğitim seminerleri düzenlenmesi de ayrıca önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilip hizmet içi eğitim programları, seminerler, konferanslar verilerek öğretmenlerin erken matematik ile ilgili bilgileri artırılabilir.
- Okul öncesi öğretmenliği lisans programında erken matematik gelişimi ile ilgili ders içeriklerinin geliştirilmesi de önemli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş Arnas, Y. (2018). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Nobel Kitabevi: Ankara. (2), 7-12.
- Bloom, B. S. (1970). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20-24.
- Burns, M. (2007). *About teaching mathematics: A K-8 resource* (3th ed.). Sausalito, CA: Math Solution.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2010). *Math science for young children*. New York: Thomson Delmar Learning Corporation.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970.
- Dinçer, Ç., & Ulutaş, İ. (1999). Okul öncesi eğitimde matematik kavramları ve etkinlikler. *Yaşadıkça Eğitim*, 62(6), 11.
- Düzce, N., & Cinel, N. (2006). *Çocuklara başarılı bir gelecek için erken çocukluk döneminde bilişsel gelişim etkinlikleri*. Ankara: Erhun Publishing.
- Geist, E. (2009). Infants and Toddlers Exploring Mathematics. *Young Children*, 64(3), 39-42.
- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 18-28.
- Güven, Y. (2005). *Erken çocuklukta matematiksel düşünme ve matematiği öğrenme*. İstanbul: Küçük adımlar eğitim yayınları.
- Huttenlocher, J., Jordan, N. C., & Levine, S. C. (1994). A mental model for early arithmetic. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(3), 284.
- Jackman, L. H. (2005). *Early education curriculum: A child's connection to the world* (3rd ed.). NY: Thomson Delmar Learning.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kroesbergen, E. H., Van Luit, J. E. H., Van Lieshout, E. C. D. M., Van Loosbroek, E., & Van de Rijt, B. A. M. (2009). Individual differences in early numeracy: The role of executive functions and subitizing. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 226-236.
- Libertus, M. E., & Brannon, E. M. (2010). Stable individual differences in number discrimination in infancy. *Developmental Science*, 13(6), 900-906.
- Lipton, J. S., & Spelke, E. S. (2003). Origins of number sense: Large-number discrimination in human infants. *Psychological Science*, 14(5), 396-401.
- Miller, P. H., & West, R. F. (1976). Perceptual supports for one-to-one correspondence in the conservation of number. *Journal of Experimental Child Psychology*, 21(3), 417-424.

- National Association for the Education of Young Children & National Council of Teachers of Mathematics. (2002). Early childhood mathematics. Available at: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/psmath.pdf>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2006). Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics. Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics. Retrieved from: <http://www.nctm.org/focalpoints/downloads.asp>.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. USA: Routledge.
- Seo, K. H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 91–104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sperry-Smith, S. (2016). *Erken çocuklukta matematik*. S. Erdoğan & H. Arslan Çiftçi (Çev. Ed.) Eğiten Kitap. Ankara.
- Spelke, E. S., & Kinzler, K. D. (2007). Core knowledge. *Developmental science*, 10(1), 89-96.
- Starkey, P., & Cooper, R. G. (1980). Perception of numbers by human infants. *Science*, 210(4473), 1033-1035.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Ünal, M. (2012). Matematiksel Kavram Gelişiminde Eşleştirme, Sınıflandırma, Gruplama, Karşılaştırma, Sıralama. Berrin Akman (Editör). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi* (s. 50-64). Ankara: Pegem Akademi
- Young-Loveridge, J. M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early childhood research quarterly*, 19(1), 82-98.
- Xu, F., & Spelke, E. S. (2000). Large number discrimination in 6-month-old infants. *Cognition*, 74(1), B1-B11.
- Wynn, K. (1995). Infants possess a system of numerical knowledge. *Current directions in psychological science*, 4(6), 172-177.
- Wynn, K. (1996). Infants' individuation and enumeration of actions. *Psychological Science*, 7(3), 164-169.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Pervin NEDİM BAL,¹  Mualla MURAT,  Büşra ERKAN

SOYUT DÜŞÜNME BECERİLERİ AÇISINDAN HİKÂYELER ÜZERİNDE ANALOJİK DÜŞÜNME

Kabul Tarihi: 02.10.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Nedim Bal, P., Murat, M., & Erkan, B. (2020). Soyut düşünme becerileri açısından hikâyeler üzerinde analogik düşünme. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 29-55.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.46705>

ÖZET

Piaget'e göre dil gelişimi bilişsel gelişimle paralellik göstermektedir. Bilişsel gelişim evrelerinin en üst basamağı soyut işlemler dönemi olduğundan ve bu dönem ikinci kademedeki öğrencileri kapsadığından Türkçe öğretmenlerinin bu dönemi çok iyi değerlendirmeleri gerekir. Bu dönemde, soyut işlemler gelişim basamağı ihmal edilince yaşam boyu kullanılacak olan dilin eksik ve kusurlu olması söz konusu olacaktır. Bir ifadeyi anlamayan, kendini ifade edemeyen birey toplumdaki diğer bireylerle sürekli iletişim çatışması yaşar. Bu problemin yaşanmaması için Türkçe dil eğitiminde, öğrencinin seviyesine uygun metinler işlenirken, soyut işlemler dönemiyle ilgili etkinlik ve uygulamalara önem verilmesi gerekir. Bu çalışmada, soyut işlemler döneminde "analogik düşünme" tek başına ele alınmış olup, Refik Halid Karay'ın Memleket Hikâyeleri adı altında toplanmış olan 18 hikâyesinin içinde yer alan duygu ve düşüncelerin, benzetmeler yoluyla ifadesinin dil gelişimi açısından Türkçe dil eğitimindeki önemine dikkat çekilmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çoğunlukla fen bilimlerinde kullanıldığı bilinen analogi yönteminin Türkçe dil derslerinde de kullanılabilirliği ortaya çıkarılmıştır. Bu nitel çalışmada, öyküsel tahlil yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar sözcükler: Soyut İşlemler Dönemi, Analogik Düşünme, Edebi Metinler, Eğitim.

¹ Beykent Üniversitesi, pervinnedimbal@outlook.com.tr

ANALOGICAL THINKING ON STORIES IN TERMS OF ABSTRACT THINKING SKILLS

ABSTRACT

According to Piaget, language development parallels cognitive development. Since the highest stage of cognitive development is the abstract operational period and this period covers students in the second level, Turkish teachers should consider this period very well. In this period, when the development step of abstract operations is neglected, lifelong language will be incomplete and imperfect. An individual who does not understand an expression and cannot express himself always experiences communication conflict with other individuals in the society. In order to avoid this problem, it is necessary to pay attention to the activities and practices related to the abstract operational period while the texts appropriate to the student's level are processed in Turkish language education. In this study, "analogical thinking" was considered alone during the period of abstract operations, and it was aimed to draw attention to the importance of the expression of emotions and thoughts in the 18 stories of "Refik Halid Karay" collected under the name of "Memleket Hikayeleri" in Turkish language education in terms of language development through analogies. As the result of the research, it has been revealed that the analogy method, which is known to be mainly used in science, can also be used in Turkish language courses. In this qualitative study, the narrative analysis method was used.

Key words: Abstract Operational Period, Analogical Thinking, Literary Texts, Education.

GİRİŞ

Düşünme, insanoğlunun var olduğu andan itibaren yaşamını gerçekleştirebilmesi için kullanılması gereken bir mecburiyettir. Düşünme kavramı ve nitelikleri Sokrates, Plato ve Aristo döneminde başlayarak araştırılmıştır.

Düşünme; duyular, izlenimler ve tasarımlardan ayrı olarak, aklın bağımsız ve kendine özgü durumu (eylemi) ve aynı zamanda karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisidir (Yıldırım, 1999). Öğrenme süreçlerinde her türlü uyarıcının anlamlandırılması ve şemalara dönüştürülmesi bireyin düşünme becerilerini zenginleştirmektedir. Düşünme ve anlam verme, dilin hem kazanılmasında hem de kullanılmasında etkin olan bir süreç olarak hep devam etmektedir (Karadüz,2010).

Düşünmenin insan yaşamındaki değerini vurgulayan ve "düşünüyorum, öyleyse varım" diyen ünlü filozof Descartes düşünmeyi, varlığın göstergesi olarak ele alır ve insan olmanın zorunluluğu olarak kabul eder. Düşünme, düşünme becerilerinin tümünden oluşan karmaşık bir süreçtir (Yılmaz, Aktuğ, Erat, 2020: 134). Her birey kendi hayatını yönetebilmek için tercih ve kararlarda bulunarak düşünme becerisini kullanmak zorundadır. İnsanların düşünme becerileri ağırlıklı olarak soyut işlemler döneminde gelişmektedir. Soyut düşünme becerileri birbirleri ile etkileşim içindedir. Analojik düşünme de diğer düşünme becerilerinin gelişimini oldukça etkilemektedir. Aynı zamanda soyut işlemler döneminde analojik düşünmenin geliştirilmesi Türkçede anlambilimin gelişmesini de sağlar.

Gentner, Holyoak ve Şahin'e göre analoji, bilinmeyen bir olayı bilinen bir olayın koşullarında düşünerek, iki olay arasında karşılaştırma yaparak ve ilişkiler kurarak, bilinmeyen olayı anlama sürecidir (akt. Bilaloğlu, 2005). Analoji; bilinmeyen, yabancılık çekilen bir olgunun, bilinen basit olgularla açıklanmasıdır. Analojiler bilinen bilgilerden hedef bilgilere doğru bağlantıların kurulmak istendiği durumlarda kavramsal değişimi sağlayan bir akıl yürütme yöntemi olarak tanımlanmıştır (Keleş, Erol Şahin, 2015). Analojik yöntem, bilinen bir konu ya da kavram kullanılarak bilinmeyen bir konu ya da kavramın öğrenilmesinde transfer disiplini, yani disiplinler arası ilişkiyi de sağlayacağı için öğrenmede kolaylığı ve kalıcılığı sağlar. Örneğin, sıfatları öğrettikten sonra zarfları öğretirken sıfatlarla ilişkilendirmek, ismi nitelendirmek yerine yüklemi nitelemek bağlantısını kurarak anlatmak

analojik düşünmenin gerçekleşmesidir. Analoji, söz sanatlarındaki teşbih ve istiareden çok farklıdır. Teşbih ve istiarede yalnızca benzeyen ve benzetilen varken analogide ise hedef ve kaynak söz konusudur. Eğitsel analogiler ise Newby ve Stepich (1988) tarafından, iki nesne ya da farklı içerikteki nesne grupları arasında yapısal, işlevsel ve/veya nedensel benzerlikler belirten açık benzetmeler olarak tanımlanmıştır (akt. Newby ve Stepich, 1991). Teşbih ve istiare söz sanatları içerisinde yer alır, sadece ifade gücünü arttırmak amacıyla kullanılır. Analoji ise bir konunun anlaşılabilmesi ve açıklanabilmesi için benzer konulardan faydalanmasıdır. Bu durumda karşımıza ‘‘gibi’’ edatı çıkar. Burada farklar ve benzerlikler önemlidir. Örneğin, destanlar ve ağıtlar arasındaki ilişki ortaya çıktığında bireyde öğrenme kalıcı olarak gerçekleşir. Sadece destanların ya da ağıtların tanım olarak bilinmesi tahlil ve terkip için yeterli değildir. Kavramaya geçebilmek için iki konu arasında tahlil ve terkip yapılması gerekir. Buradan ortaya çıkacak yeni bir kavram ise ‘‘rol model’’ oluşturabilmesidir. Bireyde yaşam biçimini geliştirecek kahraman örneklerini veren bu iki tür öğrenme, sadece bilişsel ya da duyuşsal gelişimi değil karakter gelişimini de etkileyecektir. Destan türünde de ağıt türünde de çoğunlukla millî bir kahraman örneği mevcuttur.

Analoji, TDK sözlüğünde; benzeşim, benzeşme, örnekseme ve andırışma anlamlarına gelmektedir. Analoji; anlaşılması zor ve karmaşık olarak görülen kavramların öğretiminde, tanıdık ve bilinen bir durum kullanılarak, ilk defa karşılaşılan yabancı ve bilinmeyen bir durumun açıklanmasıdır (akt. Aykutlu, Şen, 2012). Analogiler, öğrenilecek olan yeni bilgilerle ilişki içerisinde fakat konu alanı dışındaki ve bilinen bilgiler arasındaki yakın benzerliklerden ibarettir (Ekici, Ekici ve Aydın, 2007). Şaşmaz, Ören, Ormancı, Babacan, Çiçek ve Koparan gibi alan uzmanları analogide kaynak-kavram ve hedef-kavram üzerinde dururlar. Analoji kullanılarak yapılan öğretimde, kaynak kavram ile hedef kavram arasındaki benzerliklerin ortaya çıkarılıp ilişkilendirilmesi sonucu öğrenmenin meydana geldiğini belirtmektedir (akt. Şaşmaz, Ören, vd., 2010). Şendur, Toprak ve Pekmez’e göre; analogi, herhangi bir kavramın, iyi anlaşılabilmesi için benzer özellikleri olan daha somut başka bir kavramla eşleştirilmesidir. İki kavram arasında güçlü bir ilişki kurulur. Bu sebeple, analogiler aracılığı ile anlamlı öğrenmeyi sağlamak mümkündür. Analogiler, benzer konuların yanlış öğrenilmesini engellemek amacıyla kullanılan konular arasındaki farklılıkları ortaya çıkarır (Şendur, Toprak, Pekmez, 2018). Örneğin işaret zamiriyle, işaret sıfatı farklı konular gibi görünse de birisi özneyi diğeri nesneyi işaret ettiği için dildeki işlevselliği aynıdır. Bu konuların daha iyi anlaşılabilmesi için analogiyi doğru kullanarak birbirine karıştırılan konuları somut bir şekilde birbirinden daha kolay ayırt edilebilecek örnekler verilebilir. Bu konulardan biri anlatılırken ‘gibi’ edatı kullanılarak arasındaki benzerlik ve farklılıklarla öğrenme kolaylaştırılır.

Dilbilimde Analojinin Önemi

Bilim, çalışılması kolay olması için branşlara, bölümlere veya alanlara ayrılır. Bu ayrım, branşların, bölümlerin veya alanların birbirinden tamamen soyutlanması anlamına gelmemelidir. Bir alan sadece kendi içinde çalışılarak yeterli hizmet veremeyebilir. Eğitim fakülteleri Psikolojik Danışmanlık ve Rehber Öğretmenliği bölümünde işlenen dil gelişimi, (agulama dönemi, morsal alfabeti dönemi, somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi gibi) Türkçe Öğretmenliği bölümünde işlenmemektedir. PDR bölümünde üzerinde genişçe durulan bu çalışmalar, Türkçe Öğretmenliği için de oldukça önemlidir. Özellikle soyut işlemler dönemindeki becerilerin ifade gücünü arttırmakta, her türlü metni anlama, algılama, yorumlamada önemi üzerinde durularak müfredata girmesi gerekmektedir. Edebi türlerin analogi yönünden zenginliği, bu derslerin daha zevkli, daha kolay akışını sağlayacağı gibi öğrenmede kalıcılığı da arttırabilir.

Analoji, bir öge ile ilgili bilgilerin gözlemlenen benzerlikler yoluyla başka bir öge ile bağlantılı olduğu karşılaştırmayı içeren bilişsel bir süreçtir. Analoji, ‘‘ikoniklik’’ ile ilgilidir. Bunların her ikisi de biçim ya da anlam paralelliklerini içerir. Analoji, (1) gözlemlenebilir özellikler ile (2) nedensel

benzerlikler arasındaki benzerliklerle ilgilidir. Yani analogi, bir maddi özellik (yatay analogi) ile bu özelliğin bir fonksiyonu (dikey analogi) arasındaki ilişkiler ile ilgilidir (Fischer, 2019).

Analojide akıl, kimi olgu, olay ya da nesnelere hareket ederek başka olgu, olay veya nesnelere ulaşır. Analogiyi tikellik olgusuyla sınırlamak da doğru değildir. Genel bir yargıdan, başka bir genel yargıya götürebilecek olan analogik akıl yürütmeler de bulunmaktadır (Çetin, 2010).

Analojinin dilbilimdeki rolü şu şekilde açıklanabilir:

Analoji, dil öğrenmeyi sağlar, dil değişikliğini içerir ve paralelliklerin tespit edilmesi yoluyla bilimde (dilbilim dâhil) açıklamalar aramaya yardımcı olur. Analoji dilde, her yerde bulunur. Analogiyi “tahmin etmek” için sabit bir “kural” yoktur (Fischer, 2019).

1) Analogilerin oluşumu, insanlar için ortak olan, benzer veya farklı nesnelere karşılaştırırken yaratılan farklı bağlantılar arasında, kişinin bağlantı kurmasına yardımcı olan psiko-fiziksel bir süreçtir. Bu süreç dilin gelişimine dilbilgiselleştirme ve yeniden programlama (grammaticalization and regrammaticalization) yoluyla yansır (Hulshof ve Verloop, 2002).

2) Bir dil sisteminin gelişimi, açıklık, sistematik olmayan, bireysellik ve diğer yandan düzenleme, düzenlilik, sistematik ve sosyal antinomiye dayanır. Böylece dilin sürekli analogiye dayalı yenilenmesi uygulanabilir duruma gelir.

3) Analoji, dilin tanımını da zorlaştıran bir dil sisteminin (öz-örgütlenme) istikrarlı dengesizliğini sağlar.

4) Analoji, belirli süreçler arasında nedensel bağlantılar açar ve diller arası korelasyonlarla ifade edilir (Hulshof ve Verloop, 2002).

5) Diller arası analogilerin belirlenmesi aynı zamanda hem bir algı aracı hem de nedensel ilişkileri sunma aracıdır.

6) Analoji, farklı bilimsel açıklama sınıflarının (nedensel, rasyonel, teleolojik, fonksiyonel, sistematik-yapısal, genetik) entegrasyonu için en genel algı ilkesi ve evrensel bir temeldir.

7) Farklı teoriler arasındaki analogilerin keşfi, onların entegrasyonları ve yeni analogilerin yaratılması için bir zemin oluşturur (Eslon, 2005).

8) Analoji, sınıflandırma oluşumunun temeli olarak ve dilin işlevsel potansiyelinin tanımlanmasında bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir.

9) Analoji hem asenkron hem de diakron planında, bir veya birkaç dile uygulanabilir. Farklı diller arasındaki benzer dilsel ifadelerin işlevlerini ve tanımlarını bulmak, yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi için doğal bir temeldir (Hulshof ve Verloop, 2002; Eslon, 2005).

Dilbilimde Analoji Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Dil ile ilgili sıradan bir görüş; bir dilin, eğitim, koşullandırma veya uygulama yoluyla öğrenildiğini savunur. Bu görüşe göre, genel öğrenme mekanizmaları vardır ve analogi, çocuğun dil öğrenmesinde önemli bir rol oynar. Chomsky, dilin o kadar karmaşık olduğuna, seslerin, kelimelerin ve ifadelerin sınırsız bir kombinasyonuna sahip olduğuna, çevresel öğrenmenin tek başına dil edinimini sağlayamayacağına inanıyordu. Bir kişiye dilin tüm kurallarını öğretmek bir ömür boyu sürer, ancak küçük çocuklar bile onları anlayabilir. Chomsky’ya göre üç dil edinimi teorisi: taklit, pekiştirme ve benzetme, çocukların dili nasıl edindiklerini çok iyi açıklamaz. Analoji de dil edinimini açıklayamaz. Analoji, diğer cümleleri örnek gibi kullanarak, cümlelerin veya ibarelerin oluşumunu içerir. Chomsky, analogi ve genel öğrenme mekanizmaları kavramlarını reddetmek için iki neden sunar. Birincisi, belirsiz olmaları ve hiçbir konularının olmamasıdır. Analoji kavramına göre, Chomsky, “bu ve diğer durumlar

için geçerli olan genel bir “analoji” kavramı olmadığını” belirtir. Chomsky, teorisini, tüm dillerin benzer yapılar ve kurallar (evrensel bir dilbilgisi) içerdiği fikrine dayandırır ve çocukların her yerde aynı şekilde ve fazla çaba harcamadan dil edinmeleri, beynimizde zaten mevcut olan mekanizma aracılığıyla gerçekleşir. Chomsky'nin dil anlayışı, çok farklıdır. Chomsky'ye göre, beyinde farklı bir dil fakültesi vardır, dil bilgisinin çoğu doğuştan gelir, dil bilgisi soyut ve bilinçsiz ilkelerden oluşur ve dil öğrenilmez, aksine edinilir.

Chomsky'nin Dilbilim Okulu'nda uzun süre ihmal edilen analogi konusu Karl-Heinz Best tarafından 1973 yılında tekrar ele alır. Yunan ve Roma zamanlarından beri analogik araştırmalara yararlı bir genel bakış sunar, Neogrammarianlere özel önem verir ve analogi araştırması ile ilgili problemleri ortaya koyar (Best, 1973).

19. ve 20. yüzyıllarda, Fransız, İtalyan, Alman ve Fin dilbilimcileri ve psiko-dilbilimcileri tarafından yazılan eserler ve o zamanlar klasik gelenek olarak bilinen ve analoginin tüm yönlerini ele alan klasik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada, işaretler teorisi (semiotics or the theory of signs), analoginin sınıflandırılması, analoginin dil değişikliğindeki rolü, tarihi (diachronic) üretici gramerde analoginin yokluğu ve analogi ile bitişiklik arasındaki bağlantı ele alınmıştır (Anttila, 1977).

2006 yılında Max Planck evrimsel Antropoloji Enstitüsü'nde analogi üzerine ilk çalışmayı yapmıştır. Çalıştay sonucunda editörler, analogik akıl yürütme yeteneğinin, eski zamanlarda zaten tanınan bir gerçek olan insan bilişinin çekirdeğini oluşturduğunu ve Chomsky'nin analogiyi reddetmesine karşı olduklarını vurgulamaktadır. Ele alınan konular arasında analoginin öğrenmedeki rolü, fonoloji (ses sembolizmi), morfoloji, gramer, semantik (metafor) ve analogik modelleme yer almaktadır (Levins and Blevins, eds., 2009).

Dilin tüm yönleriyle ilgili eski genel bir yapısalcı (structuralist) kitapta “Analogik Değişim” üzerine ayrı bir bölüm yazılmıştır. Bu, esas olarak daha yaygın olan “orantılı analogi” (dengelemek, genişletmek, geri döndürmek, birleştirmek vb.) morfo-fonolojik ve sözcüksel seviyelerle ilgilidir. Bloomfield'in “düzenli benzetme” (regular analogy) dediği şey kısaca ele alınmıştır. Bu, konuşmacıların daha önce işitmedikleri benzer formların analogisine göre daha önce duymadıkları konuşma biçimlerini söylemelerini sağlayan sözdiziminde kalıp oluşturma anlamına gelir (Bloomfield, 1933).

Bir psiko-lengüistik odaklı kitapta, üretilen gramer, o dönemde pek çok psiko-lengüistiği derinden etkilemiş ve analoginin “kayganlığı” yerine üretilen “kuralların” “gerçekliğine” odaklanmalarına neden olmuştur. Kitap, klasik zamanlardan günümüze insan davranışında analogi ve ilişkinin rolü hakkında fikir veren teorilere dair bir inceleme sunmuştur. “Analoji” teriminin tanımlarını tartışmış ve analogi içeren bir dizi deneysel vaka çalışması sunmuştur ve sonuç olarak analoginin dil eğitiminde önemli rolü olduğu savunulmuştur (Esper, E. A., 1973).

Hockett, ondan önce Paul'un 1909'da üzerinde durduğu gibi, öğrenmede analoginin oynadığı rolü vurgulamıştır. Analoji, değişim ile bağlantılı olarak daha fazla tartışılmaktadır. Hockett, üç mekanizmadan bahseder: (i) ses değişimi, (ii) alıntılama ve (iii) analogi oluşturma. Hockett, tarihsel dilbilim araştırmalarında genellikle dil değişiminin ana mekanizması olarak görülen yeniden tahlilden (reanalysis) bahsetmez. Hockett, çalışmasında ayrıca analogiyle yakından bağlantılı olduğu düşünülen bazı küçük mekanizmalara (kontaminasyon, meta analizi, metatez, haploloji ve asimilasyon ya da disimilasyon) dikkat çekmiştir (Hockett, 1958).

Itkonen, kitabında analogiye çok geniş bir yaklaşımla yaklaşmış, analoginin dil ve dilbilimdeki rolüne vurgu yapmıştır. Analoginin anlatımına, genel kavramı ve sınırlarını, simgesellikle ilişkisini, doğuştan gelmediğini, karmaşıklığını ve bağlam bağımlılığını açıklayarak başlamıştır. Ayrıca, çeşitli dil alanlarında veya dil seviyelerinde, farklı dil modellerinde hem eşzamanlı hem de artzamanlı (both

synchronic and diachronic), sözlü ve işaret dillerindeki analogiyi ele almıştır. Aynı zamanda, genel olarak ikoniklik, vizyon, müzik, mantık ve bilim gibi diğer bilişsel alanlar bağlamında da analogiyi tartışmıştır (Itkonen, 2005).

Paul, çoğu Neogrammarian'ın aksine, çok geniş bir analogi görüşü sunmuştur. Paul'un görüşüne göre, analogi (veya benzerliğin tanınması) yalnızca morfolojik değişimde değil, aynı zamanda dil öğreniminde, sözdiziminde, anlambilimde ve sözlükte de yaygın olarak kabul edilir. Onun düşüncesi, George Lakoff ve Mark Johnson gibi bilim adamlarının metafor teorisi, Mark Turner'ın çalışmalarında olduğu gibi kavramsal harmanlama ve nöronal ağlar ve bilişsel bilimde sistem haritalama fikri üzerine çalışmalardan önce gelir (Paul, 1909).

Sapir "Fonetik Hukuk" ve "Anlama" konulu çalışmasında analogik dengeleme olgusunu tartışır, burada bir dilde belirli bir kalıbın yavaş yavaş nasıl artabileceğini ve daha sonra ona bazı benzerlikler gösteren diğer kalıpları etkilemeye devam edebileceğini belirtir. Bu, temelde gramer sisteminin oldukça soyut bir seviyesinde analogik bir süreçtir. Anlama (sürükleme) fikri daha sonra Greenberg gibi tipologlar tarafından kelime sırasının simetrisine atıfta bulunmak için geliştirilmiş ve aynı zamanda x-bar (X) teorisi şeklinde üretici dilbilgisinde de ortaya çıkmıştır (Sapir, 1921).

Blevins ve Blevins (2009)'e göre, analogik akıl yürütme yeteneğinin, eski zamanlarda zaten tanınan bir gerçek olan insan bilişinin çekirdeğini oluşturduğunu ve Chomsky'nin analogiyi reddetmesine karşı olduklarını vurgulamaktadırlar. Kitapta ele alınan konular arasında analoginin öğrenmedeki rolü, fonoloji (ses sembolizmi), morfoloji (esnek sistemler ve bileşik), dilbilgisi (kategorizasyon), semantik (metafor) ve analogik modelleme yer almaktadır.

Türkçe ve Analogi

Türkçe, millî eğitim müfredatında birinci ve ikinci kademedeki dil ve metin parçalarını kapsayan bir ders olarak yer alır. 3. kademedeki ve daha sonraki öğrenimlerde bu ders, Türk dili, dil bilgisi ve edebiyat ile çeşitli metinlerin incelenmesi olarak eğitimde işlenir. Türkçe çift eklemeli bir dil olduğu için metin bilgisi ve dil bilgisinden ayrılmaz. 1. ve 2. kademedeki tek ders adı altında kullanılması doğrudur. Daha sonraki öğrenimlerde uzmanlaşmak amacıyla ayrılan Türk dili ve edebiyat dersleri anlambilim ve bunun gibi Türkçenin bazı özellikleri dikkate alınarak ortak paydalar üzerinde işlenmelidir. Türkçe ve edebiyat derslerinde bireyin dil açısından gelişmesi için millî eğitim oldukça çeşitli metot ve teknik kullanmaktadır. Fakat soyut düşünme becerilerini kapsayan soyut işlemler dönemi üzerinde çok fazla durulmamıştır. Sözcük tahlili ve anlambilim (somut, mecaz, soyut ve yan anlam gibi) çalışmalarıyla bu alanın gelişmesi beklenmektedir. Burada görev, öğretmenin donanım, hassasiyet ve becerisine kalmıştır. Bu alanın üzerinde durmak özellikle 2. kademe için önemlidir. Öğretmen, alan dersini işlerken, örneklendirme, açıklama, yorumlama gibi etkinliklerinde edebi türleri kullanarak kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir.

Türk edebiyatı anlam zenginliği taşıyan bir edebiyattır. Türkler, gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini güçlü bir ifadeyle yansıtarak zengin bir edebi servete sahiptirler. Özellikle toplumun ortak şuurunu taşıyan halk edebiyatı türlerinde görülen benzetmeler, dil düşünce ilişkisinin kültüre yansımaları gösterir. Örneğin, bilmeceler soyut-somut ilişkisi için önemlidir.

Fenden sosyolojiye, ekonomiden psikolojiye, hukuktan tarıma kadar her alanda örneğini bulabileceğimiz bilmeceler, alan dersleri için ön hazırlıkta veya pekiştirme durumlarında kullanılabileceği gibi, öğrencide soyut işlemler dönemini geliştirir. Örneğin;

“Sarı sarı sandıra, sandık içinde mandıra” (beyin)

“Âlemi döndürür felekten, dünyayı geçirir elekten her başta bulunmaz bu yüksek dilekten” Atasözleri ve deyimlerde bilmeceler kadar analogik becerileri geliştirecek özellikler bulunur. “Dağa

çıkan keçinin ağaca tırmanan oğlağı olur.” Atasözü genetik özellikleri ebeveyninden evlada geçtiğini benzetmesi gibi.

Analoji, Türkçenin dil ürünlerinden deyimlerin gelişmesini sağlar. Örneğin taş kalpli, yufka yürekli, su gibi aziz olmak, bülbül gibi şakımak, aç kurt gibi, buz gibi soğumak deyimleri tamamen bir nesne veya objenin benzetilme ve aktarılması yoluyla ortaya çıkmıştır. Analoji, soyut ve somut ilişkisi yönünden önemli olduğu kadar dil gelişimi açısından da önemlidir. Dildeki bu gelişmeler günlük dilde ve edebi türlerde zengin bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Ağıtlarda kahramanın ölümüyle ortaya çıkan duyguların ifadesinde de analogik becerinin yoğunluğunu görürüz.

Ağıt

Can evimden vurdu felek neyleyim
Ben ağlarım çelik teller iniler
Ben almadım toprak aldı koynuna
Yârim diyen bülbül diller iniler
Gider oldum Avşar ili yoluna
Bakmam gayrı bu diyarın gülüne
Karaları taksın çapar koluna
Yağız atlı nice kollar iniler
Varayım da mezarına varayım
Yürü bre Dadaloğlu'm yürü git
Başucunda el kavuşturup durayım
Dertli dertli Çukurova yolunu tut

Dadaloğlu

Divan edebiyatında çok yaygın olan ve tasavvufi bir mazmun olan gül ve bülbül benzetmesi ile ıstırabını anlatma örneği analogik bir aktarmadır. Çektiği yasın çelik telleri inletecek kadar ağır ve büyük olduğunu, can evinden yaralanmanın sevgisindeki yüceliğini ifade etmesi gibi.

Söz sanatları özellikle şiirlerdeki estetiği ve ince anlamı ortaya çıkarır. Sessiz gemi benzetmesinde olduğu gibi.

Yeryüzü Pazarı

Şevketibostandan mercanköşke
Havuç reçelinden kazayağına
Ne varsa bulamadığın gökyüzünde bulursun
Foça yeryüzü pazarında
(Behramoğlu,2016)

Behramoğlu bu şiirde; aradığı her şeyi bulabileceği gökyüzünü, tabiatın sunduğu, her şeyin satıldığı yeryüzü pazarıyla eş tutması analogiye örnek gösterilebilir.

Masal tekerlemelerinde anlamsız gibi görünen söylemlerin sembolik ifadelerle toplumun duygu ve düşüncelerini yansıtmada analogik basamağı söz konusudur.

Evvel iken deve tellal iken, sinek berber iken: tosbağa kulakları çınlayasica ölçekçi iken, ben babamın beşiğini tıngır mıngır salları iken, babam düştü beşikten, alnını yardı eşikten, anam kaptı maşayı, babam da kaptı meşeyi, bana da gösterdiler kapının ardındaki köşeyi... (Helimoğlu, 1999).

Masal-içi tekerlemeleri yer ve zaman değişmelerindeki çabukluğu anlatan, “Manisa’dan Tire’den, geldi geçti buradan...”, “Tepelerden yel gibi, derelerden sel gibi...” tipindeki kalıplarla; yolların uzunluğunu “az gittik, uz gittik, dere tepe düz gittik...” veya sadece yolculuğu “konarak, göçerek, lale sümbül biçerek...” anlatan sözlerdir (Boratav, 1983).

Mektup Tekerlemeleri

Genellikle asker mektuplarında karşımıza çıkan bu tekerlemeler; abartılı söyleyişler, teşbih ve tasvirle süslenmişlerdir ve mizahi konuları içerirler (Kaya, 2004).

Bismillahirrahmanirrahim
Ey benim candan ve gönülden
Kalbimin köşesinden
Gülyağı şişesinden
Günlük neşesinden
Derken halden hatırdan
Beş-on satırdan
Yazması benden
Dinlemesi arkadaşlardan
Yeni açmış güller gibi,
Şeker yemiş diller gibi,
Kız oğlana mendil salları gibi,
Seni-beni
Gemideki yelkeni
Kayıktaki dümeni
Taksideki freni
Sılada hasretlik çekenini
Sizi-bizi
Ördeęi kazı
Tarladaki karpuzu
Gökteki yıldızı

Sıladaki bekâr kızını yaratan Yüce Mevlâ’mdan iyilikte olmasını dilerim.

Hal ve hatırını sorarım.

Ellerinden sıkar,

Müsaadenle ben de senin gözlerinden öperim.

Arkadaşım!

Oğuz Kaęan Destanında Görülen Analogik Örnek:

Oğuz'un vücudunun tüylerle kaplı olması ve bedensel özelliklerinin vahşi hayvanların bedensel özelliklerine benzetilerek anlatılması, metnin insanlığın en basit aşamadan daha gelişmiş bir aşamaya doğru yaşadığı süreci göstermeye çalışmasıyla izah edilebilir. Bu durumu, ilk insanların içinde yaşadıkları vahşi doğaya karşı yürüttükleri mücadele çerçevesinde de ele almak gerekmektedir. Oğuz'un tüylerle kaplı vücudu ve vahşi hayvanların bedensel özelliklerine benzetilen bedensel özellikleri, metinde şu şekilde anlatılmaktadır (Aça,2008):

"Gömgök, gök mavisiydi, bu oğlanın yüz rengi, Kıpkızıl ağzıyla, ateş gibiydi benzi. Al al idi gözleri, saçları da kapkara! Perilerden de güzel, kaşları var ne kara!

Geldi ana göğsüne, aldı emdi sütünü, istemedi bir daha, içmek kendi sütünü! Pişmemiş etler ister, aş, yemek ister oldu! Etraftan şarap ister eğlenmek ister oldu! Ansızın dile geldi, söyler, konuşur oldu!

Kırk gün geçtikten sonra, yürür oynasır oldu! Öküz ayağı gibi, idi sanki ayağı

Kurdun bileği gibi, idi sanki bileği! Benzer idi omuzu, tıpkı samurunkine! Göğsü de yakın idi, koca ayınkine! Bir insan idi, fakat tüylerle dolu idi!

Vücudunun her yeri, kıllarla dolu idi!" (Ögel, 1993).

Dil düşünceyi, düşünce dili etkiler. Dil ve düşünce birlikte kültüre yansır. Yemek isimleri, çiçek isimleri, hastalık isimlerinin yanı sıra sanat ve zanaatte kullanılan çeşitli motiflerin aldığı isimler, soyut düşünmenin somutlaşmış ifadesi olarak Türk kültüründe yerini alır. Örneğin yemek isimleri; analıkızlı, imambayıldı, hünkârbeğendi, dilberdudağı, alı nazik, kadınbudu, kalburabastı, koyun kol sarma, akkız gibi örnekler verilebilir.

Araştırmalar sonucunda kanaviçe motiflere ya da motiflerden oluşan ürünlere, halk tarafından ortak bir dil ile anlam yüklü isimlendirmeler yapıldığı ve kanaviçelerde kullanılan bu sembolik dilin yöresel bir kimlik yapısı oluşturduğunu dair bilgiler mevcuttur. Konya yöresine ait kanaviçelerde rastlanan motif isimleri arasında; pudralı kız, gelin kâkülü, bağ asması, mektup götüren kuş, yılanlı bahçe bulunmaktadır (Nas, 2012). Milas çevresinde yapılan bir başka araştırmada yöre kadını tarafından kanaviçe motiflerine ortak bir dil ile çeşitli anlamlar yüklendiği tespit edilmiştir. Yöre de bahar dalı, çam dalı, gelin tacı, gül demeti, gül dikene sarıldı, hercai, kasımpatı, on bir akıl bir fikir, ortanca ve şeftali çiçeği gibi konu isimleri ile tanınmış kanaviçe işlemlerinin bulunduğu belirtilmektedir (Çelebilik, 2016).

Türkler sağlık konusunda da iyi niyet ve ümitli olduklarını göstermek amacıyla hastalıkların tıbbi adları dışında halk dilinde güzel benzetmelerle sorunu iyimserlikle ifade etmiştir. Örtmece kimi varlıklardan, nesnelere söz edildiğinde doğacak, korku, ürkme, iğrenme gibi duyguların, kötü izlenim ve çağrışımların önlenmesi amacıyla yönelen ve bütün dillerde rastlanan bir değiştirme olayıdır (Aksan, 1995).

Bu hastalıklardan bir tanesi de veremdir. Verem için pek çok örtülü kelime kullanılmaktadır: adı batası, gelincik, ince ağrı, ince hastalık, ince dert, ince illeti, yılanlık gibi.

Kolera: kirli paçavra, Veba: yumrucak, Tifo: ağrıter, Kanser: incitmebeni, Siroz: Atatürk'ün hastalığı, Cüzzam: dönük, Sara: al basma, İshal: circır, Hamile: ağırarak, Çıban: köstebek (Koç, 2010).

Camgüzeli, küpeli, ortanca, gecese fası, aslanağzı, ateş çiçeği, devedikeni, devetabanı, yılanıyastığı, yanardöner, horozibiği, hanımeli, çarkıfelek, ana kokusu, günebakan...

YÖNTEM

Türkçe öğretiminde en temel malzeme edebi metinlerdir. Edebi metinler yoluyla sadece bilgi verilmez, bireyin bilişsel, duyuşsal gelişimiyle birlikte tahlil, terkip, kavrama ve yeni fikirlere ulaşma becerileri de geliştirilir. Bu çalışmada, soyut işlemler döneminde 'analojik düşünme' tek başına ele alınmış olup, Refik Halid Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* adı altında toplanmış olan 18 hikâyesinin içinde yer alan duygu ve düşüncelerin benzetmeler yoluyla ifadesinin dil gelişimi açısından Türkçe öğretimindeki önemine dikkat çekilmek istenmiştir. Anlamlandırmanın en eski ve en doğal şekli hikâyelerdir (akt. Aslan, 2013). Hikâyeler deneyimlerimizi nasıl algıladığımızın, diğerleriyle nasıl iletişim kurduğumuzun ifadesi ve etrafımızdaki dünyayı algılama biçimimizdir. Hikâyeler, nitel araştırmalarda veri kaynağı olarak popüler hâle gelmiştir. Bu tür nitel araştırmalar için anahtar olan

hikâyeler ve daha özel olarak başı, ortası ve sonu olan, birinci kişi tarafından anlatılan deneyimler veri olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öyküsel tahlil yöntemi kullanılmıştır.

Yazarın Anadolu köylerinde gözlemediği çeşitli hayat hikayelerini aktardığı bu eserde savaş yıllarının izi görülmektedir. Ülkenin siyasi ve ekonomik sorunları halka yansımış korunması gereken manevi değerlerle birlikte ortaya çıkan çatışmalar hikayelerin konusu olmuştur. Yoksulluk ve cahilliği yaşamı nasıl etkilediği özellikle kadınların ve iyi niyetli insanların doğayla ve kötülüklerle mücadelesi analogik olarak yer almıştır. Bu sorunları aktarılmasında hedef çoğunlukla kadın ya da insan bunların durumunu psikolojik olarak açıklayan kaynaklar ise daha çok doğa nesnelere coğrafi yapı, diğer canlı varlıklardır.

Memleket Hikâyeleri İçinde Duygu ve Düşüncelerin Aktarımında Kullanılan Analogi Örnekleri

Refik Halid Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* adlı eserinde yer alan Yalık Emine, Şeftali Bahçeleri, Koca Öküz, Vehbi Efendinin Kuşkusu, Sarı Bal, Şaka, Kös Ömer, Boz Eşek, Yatır, Komşu Namusu, Yıldı Bir, Sus Payı, Kuvvete Karşı, Cer Hocası, Garip Bir Hediye, Bir Saldırı, Ayşe'nin Yazgısı, Garaz günümüz Türkçesine uyarlanan eseri incelenmiştir. Refik Halid Karay'ın eseri ilk olarak 1919 yılında basılmıştır. Türk edebiyatında hikâyeciliğiyle şöhret bulmuş olan Refik Halid Karay'ın bu eseri için Nihat Sami Banarlı "Türk edebiyatında Anadolu'nun ilk hakiki hikâyeleridir" şeklinde bahsetmiştir (akt. Acar, 2008, s.121).

Edebi türlerde olaylar bir tecrübe örneği olarak bireye eğitim yoluyla kazandırılıp karşılıklarına çıkacak yaşamın çeşitli fırsatlarını değerlendirebilmek, problem çözmede bildiklerini kullanarak maddi ve manevi ziyandan kurtulmak, ihtiyaçlarını karşılamada imkânlar yakalamak kısacası sağlıklı ve mutlu bir yaşam sürebilmek için kullanılmalıdır.

Soyut Düşünme Becerileri (Analogik Örnekler)

Kısaca analogi, bilinmeyen bilgilerin öğretilmesinde öğrenilen bilgilerden yararlanılarak benzetmeler yapma şeklinde tanımlanabilir. Başka bir ifade ile analogi, kişinin bilinen bir kavramdan yararlanarak bilinmeyen bir kavrama fikirlerini transfer etmesidir. Bu süreçte bilinen kavram "kaynak", bilinmeyen kavram ise "hedef" olarak adlandırılmaktadır (Akar, 2007). Bu tanımdan hareketle eserde geçen analogi örnekleri kaynak ve hedef arasındaki ilişkiyi açıklar.

Yöreye oranla o kadar yolsuz ve yüksekti ki sanki buraya insanlar yokuşları tırmana tırmana değil, gökten serpilerek gelmişler ve inmeğe iz bulamayarak öyle, dünyaya ilgisiz bir küme halinde kalmışlardı. Haymana ovasının ortasında, en yüksek bir yerde gözcü gibi bekleyen kasaba, kerpiç evleri ve ağaçsız sokaklarıyla ne kadar zevksiz, yürek karartıcıydı. (s. 12)

Hedef: Kasaba halkı

Kaynak: Yokuşları tırmana tırmana değil, gökten serpilerek

Kadınlar ise taş gibi duygusuz, kütük kadar hareketsiz ve donuktular. (s.12)

Hedef: Kadınlar

Kaynak: Taş ve kütük gibi

Kadınlar sırtmaların tırmanamadığı, hastalıkların barınamadığı bu dağ sırtında çınarlar gibi gelişen genişleyen uzun, bıktırıcı bir ömür sürüyorlardı. (s. 13)

Hedef: Kadınlar

Kaynak: Çınarlar gibi

Kadın hiç cevap vermedi; ezile büzüle, sıska bir yavru köpek gibi duvara, kapının pervazına sürünerek dışarı çıktı. (s. 15)

Hedef: Kadın

Kaynak: Sıska bir yavru köpek gibi

Emine'nin kor gibi sıcak ama bir sıkımlık canı var. (s. 17)

Hedef: Emine

Kaynak: Kor gibi sıcak

Emine'nin duru beyaz, birbirine uygun, ufacık çehresi üstünde insanı şaşırtacak kadar kara, kapkara ve parıl parıl iki gözü vardı. İnsan gözünden ziyade bunlar kafese konmuş vahşi, yırtıcı hayvanların içleri hırs, haşinlik ve ürkeklikle dolu heybetli fakat sefil gözlerine benziyordu. (s. 17)

Hedef: Emine'nin duru beyaz, birbirine uygun, ufacık çehresi üstünde insanı şaşırtacak kadar kara, kapkara ve parıl parıl iki gözü

Kaynak: Kafese konmuş vahşi, yırtıcı hayvanların içleri hırs, haşinlik ve ürkeklikle dolu heybetli fakat sefil gözlerine benziyordu.

Emine'nin endamsız, zayıf vücudunda ısınmış bir tuğla gibi çok adi, fakat işleyici, devamlı bir sıcaklıkta vardı. (s. 18)

Hedef: Emine'nin endamsız, zayıf vücudu

Kaynak: Isınmış bir tuğla gibi

Emine'nin karşısında, yürekleri üzerine isteğin, bir kanat gibi sürünüp geçtiğini duyarlardı (s. 18)

Hedef: İstek

Kaynak: Kanat gibi

Emine'nin bohça gibi dışarı fırlatıldığı görüldü. (s. 18)

Hedef: Emine

Kaynak: Bohça gibi

Öbürleri (Başına döşemesini şöyle iğreti örtüp evinden fırlamış kadınlar ve entarilerinin etekleri sürünen çocukları), sanki bu sessiz, hareketsiz vücut onları ısıyor, sokuyormuş gibi korka korka haykırarak, mütemadiyen nalınlı ayaklarıyla vuruşturuyorlardı. (s. 19)

Hedef: Başına döşemesini şöyle iğreti örtüp evinden fırlamış kadınlar ve entarilerinin etekleri sürünen çocukları

Kaynak: Sessiz, hareketsiz vücut onları ısıyor, sokuyormuş gibi

Emine, yolda iki defa düşmüş fakat jandarmanın akıl almaz bir ahlaksızlıkla şurasına burasına attığı çizmelerin altında, kamçı zoruyla kalkan bir cılız at gibi burnundan korkunç sesler çıkarıp soluyarak kendini toparlayabilmişti. (s. 19)

Hedef: Emine

Kaynak: Kamçı zoruyla kalkan bir cılız at gibi

Dal Sabri'nin yüreği adeta burkuldu: "Sıcağa faydalıdır. Hararet keser!" Diye eczacının uzattığı zencefil likörünü bir hamlede yutup kalktı; kılıcını daha azametle adeta bir tehdit gibi şakırdatarak askerce selam verdi, çıktı. (s. 21)

Hedef: Dal Sabri'nin kılıcı

Kaynak: Adeta bir tehdit gibi

Dal Sabri, bir olaya yetişir gibi acele acele yürüyordu. (s. 21)

Hedef: Dal Sabri

Kaynak: Bir olaya yetişir gibi

Sabri'nin yüzünün gül destesi gibi ne de dalga dalga renkleri vardı. (s. 23)

Hedef: Sabri'nin yüzü

Kaynak: Gül destesi gibi

Kapının önünde Sabri döndü, tesirini duyduğu o iştahlı gözlere şimdi bir daha, kaçamaksızca baktı; sonra hiçbir şey demeden, yeni bir karar almış gibi sert, çıkıp gitti. (s. 23)

Hedef: Sabri

Kaynak: Yeni bir karar almış gibi

Gürcü gardiyan Server:

"Emine, kâseleri yakala da gel!" diye seslenir, sonra onun tabağına bir kepçe fazla dökerek:

"Ye de biraz et, can tut, yüreğim gibi kavrulup gidiyorsun be kız..." diye takılırdı. (s. 24)

Hedef: Emine

Kaynak: Gürcü gardiyanın yüreği gibi

Gürcü Server; meşe gibi sağlam, gürbüz bir delikanlıdır. (s. 27)

Hedef: Gürcü Server

Kaynak: Meşe gibi

Bir aralık söz bitti, gökteki yıldızlar gibi Emine ve Server'in gözleri de karanlığın içinde keskin bir aydınlıkla parıldaıyor, birbirlerinden alma ışıqla yanıyordu. (s. 29)

Hedef: Emine ve Server'in gözleri

Kaynak: Gökteki yıldızlar gibi

Emine bu fırsatın üzerine bir kedi gibi atılarak ... (s. 29)

Hedef: Emine

Kaynak: Bir kedi gibi

Server, Emine'ye iyi bakıyordu. Bütün kaçakçılığıyla hastane mutfağından hissesine düşen karı hep ona sarfediyor, şurada burada ne bulursa hemen çıkın yapıp gece, bir yavrulu köpek gibi duvarlara sürüne sürüne görünüşte miskin ve korkak fakat için için azılı hücumu hazır, hep ona taşıyordu. (s. 30)

Hedef: Server

Kaynak: Bir yavrulu köpek gibi

Emine;

“Alıver be kız!” diye ısrar ediyor, ara sıra da kendi kendine söylenir gibi:

“Hay gidinin oğlanı, bedenimi bere etti...” diyordu.

Bunu söylerken sanki tatlı bir şeyden söz eder gibi süzülüyor, yutkunuyordu. (s. 32)

Hedef: Emine

Kaynak: Kendi kendine söylenir gibi, tatlı bir şeyden söz eder gibi

Emine, bir şey demeden aç bir kurt gibi üstüne atılıp ısırması, parçalaması gereken bu herife karşı halâ isyan etmek isteği duymadan salına salına hükûmet avlusundan çıkıp gitti. (s. 34)

Hedef: Emine

Kaynak: Aç bir kurt gibi

Server’ in evvelce yattığı koğuştaki çavuşla arkadaşı önlerine mangalı çekmişler, karanlığında sigara içerek konuşuyorlardı; nefeslerinin buharı kömürlerinin kızıl ışığı üzerinden geçerken pembemsi bir çiçek gibi açılıyor, sonra birbirlerinin yüzlerine çarpıp dağılıyordu. (s. 36)

Hedef: Server’ in evvelce yattığı koğuştaki çavuşla arkadaşı

Kaynak: Pembemsi bir çiçek gibi

Çeşmelerden su taşıyan tek tük adamlarla birkaç ihtiyar nineden başka rast gelmemişti. Onlar da kendisine acayip bir gözle bu saatte, herkes bahçelerde iken neden buralarda dolaştığına şaşar gibi bakmışlardı. (s. 42)

Hedef: Çeşmelerden su taşıyan tek tük adamlarla birkaç ihtiyar nine

Kaynak: Şaşar gibi bakmışlardı

Zevk, safa bu adamları (memurlar) bir deniz gibi, gırtlaklarına kadar sarmıştı, içinde rahat, durgun bir balık hayatı geçiriyor, dünya ile ilgilenmiyorlardı. (s. 42)

Hedef: Zevk, safa

Kaynak: Bir deniz gibi gırtlaklarına kadar sarmıştı

Agâh Bey hoşlandı. İlle şeftali bahçelerinin arasına girip de tozdan, güneşten kurtuldukları zaman yosun gibi koyu yeşil, yarı ıslak yoncalar ve su sesi büsbütün keyfine gitti. (s. 44)

Hedef: Koyu yeşil, yarı ıslak yoncalar

Kaynak: Yosun gibi

Agâh Bey’in yüreğe fazla sıcak gibi, çarpıntılar getiren sarıcı, istekli bakışları da vardı. (s. 44)

Hedef: Agâh Bey’in bakışları

Kaynak: Yüreğe fazla sıcak gibi

Boğaziçi kin durgun gecelerinde suları döven bir şükür sesi gibi davulun gümbürtüsü, vakit vakit duyuluyordu. (s. 45)

Hedef: Davulun gümbürtüsü

Kaynak: Suları döven bir şükür sesi gibi

Evkaf memurunun evinin zemin katındaki basık bir odada iki kadın vardı. İkisi de şöhret kazanmış, güzel, dolgun kadınlardı. Biri esmer, uzun boylu, endamlıydı. Öbürü sarışın büsbütün iri

gösteriliydi. Uzun saçlarını elli altmış örgü yapıp sırtından aşağı, eşi bulunmaz bir atkı gibi koyuvermişti. (s. 47)

Hedef: Evfkafe memurunun evinde bulunan sarışın kadının saçları.

Kaynak: Eşi bulunmaz bir atkı gibi

Haziran içinde mehtaplı gibi parlak bir geceydi. Gökte aydan veya güneşten değil, kendi içinden, bir kaynak gibi yavaş yavaş taşan, süzölmüş, tatlılanmış bir aydınlık vardı; yıldızlar bunun içinde sönük, isteksiz kalıyordu. (s. 49)

Hedef: gece, aydınlık

Kaynak: mehtaplı gibi, bir kaynak gibi

Hacı Ağa'nın asıl karısı beşik, ocakbaşında, gübreler içinde, öküzler, mandalar arasında evin kaba işlerini görürken Çiçek Emine Hacı'nın dizleri yanında kötürüm olmuş bir kart kedi gibi esneye uyuya tembel tembel vakit geçirir, başında altın dizili, inci işlemeli fesi, ayağında servi, karanfil resimli çorapları, sırtında bir yolu sarı bir yolu pembe, kumaş fistanlı gelin gibi yaşardı (s. 51)

Hedef: Hacı Ağa'nın asıl karısı

Kaynak: Çiçek Emine Hacı'nın dizleri yanında kötürüm olmuş bir kart kedi gibi, kumaş fistanlı gelin gibi

Güneş vurmuş bir bakır tepsi gibi sığağın altında coşkun, keskin bir aydınlıkla parlıyor, yorgun gözler önünde gökten is gibi, yanmış kâğıt parçaları gibi birtakım gölgeler dökölüyordu. (s. 52)

Hedef: Birtakım gölgeler

Kaynak: Güneş vurmuş bir bakır tepsi gibi, is gibi, yanmış kâğıt parçaları gibi

İlle Çiçek Emine eve geleli Mustafa büsbütün çökmüştü; ara sıra sol dizine bir ağrı giriyor, ayağının parmağı filizlenmeye başlamış, yamrı yumru bir patates gibi şişiyordu. (s. 53)

Hedef: Mustafa'nın ayağı

Kaynak: Yamrı yumru bir patates gibi

Afyon mizanının köşesindeki aktar Buharalı Bekir Efendi'ye sık sık uğruyor, onun küçük bir mermer havanda dövüp yaptığı amber kokulu, ballı baharatlı haplardan kutu alıyordu. Bu ilaçlar, Çiçek Emine'ye:

“Kudurdun mu ki Hacı? Güçük gibi ne tepreşiyon?” Dedirtiyordu. (s. 54)

Hedef: Çiçek Emine (kendisi)

Kaynak: Güçük gibi

Hacı Mustafa çalışmaya gitmeyecekti; fakat ölüme hazırды, büyük bir filozof gibi başı yerde ağır ağır, gözlerinde kayıtsızlık, yürüyor... (s. 56)

Hedef: Hacı Mustafa

Kaynak: Büyük bir filozof gibi

Cuma ile bayram günleri ya balık avı için Karasu kenarına inen yahut da buz gibi kaynaklarda karpuz çatlatmak üzere kiraz yaylılarına çıkan arkadaşlarına katılmaz... (s. 57)

Hedef: Kaynaklar (su)

Kaynak: Buz gibi

Türkü sesleri içinde evi sarsan yürüyüşler, merdivenlerden atılıp inişlerle, incecik bölmenin arkasında hasta bir ördek gibi uyuklayan Vehbi Efendiyi dürtmeye çalışıyordu. (s. 58)

Hedef: Vehbi Efendi

Kaynak: Hasta bir ördek gibi

Odaya toz gibi, duman gibi tavandan döküldüğü sanılan tatlı, mavi bir aydınlık iniyordu. (s. 59)

Hedef: Tatlı, mavi bir aydınlık

Kaynak: Toz gibi, duman gibi

Beyaz bir şekil, horozunu bekleyen bir tavuk gibi, ortada hazır duruyor; hiç kımıldamıyor, bir şey söylemiyor, uçurumdan düşecek bir adam gibi elleriyle gözlerini kapamış, soluksuz bekliyordu. (s.60)

Hedef: Beyaz bir şekil

Kaynak: Horozunu bekleyen bir tavuk gibi

Ev halâ sessiz, sokak تنها idi. Ay, beyaz patiska perdeli kafessiz odayı güneş vurmuş bir deniz içi gibi, durgun bir ışıkla mavi, sakin aydınlatıyor, şimdi, ellerini yüzünden çeken Hanife'nin gözleri gölgeli yüzünün ortasında, parıl parlıyordu. (s. 61)

Hedef: Ay

Kaynak: Güneş vurmuş bir deniz içi gibi

Ta sabahleyin başlayan yüklü, dumanlı bir sıcak, kasabanın kızgın kayalar arasındaki bu çukur mahallesini ateşi çekilmiş bir fırın içi gibi kapalı bir hava ile doldurmuştu, boğmuştu. (s. 61)

Hedef: Yüklü, dumanlı bir sıcak

Kaynak: Ateşi çekilmiş bir fırın içi gibi

Hava gittikçe ısınmış, şimdi artık bir çelik gibi kızgın kiremitlerin çinkoların; çevredeki kayaların sıcaklığıyla her yer, hatta bu gölge, bu serin, sulak avlu bile yanmaya başlamıştı. (s. 63-64)

Hedef: Kızgın kiremitlerin çinkoların

Kaynak: Bir çelik gibi

Vehbi Efendi'nin bu kadar kargaşalığa, bu kadar üzüntüye tahammülü yoktu; yatakta kalıp gibi uzanmış, hareketsiz, ümitsiz yatıyor, dışarı çıkmıyordu. (s. 64)

Hedef: Vehbi Efendi

Kaynak: Kalıp gibi

Ağır, uyutucu bir havaya uydurulmuş yayık söyleyişle anlamsız bir türkü, kasabanın en seçme türküsü şimdi bu ahırın, tozlu bir eşya gibi oynatıldıkça insanın nefesini tıkayan kirli havasını sarıyordu. (s. 69)

Hedef: Bir türkü

Kaynak: Tozlu bir eşya gibi

Bal renginde tatlı saçlarını aynı renkte iri, enli bir kurdele ile sanki bir başlık gibi örtmüş, süslemişti. (s. 79)

Hedef: Bir kurdele

Kaynak: Bir başlık gibi

Güneşi çekilen ufuk şimdi lambası kısık bir abajur gibi belirsiz, toz pembe bir ışıkla sanki soluk, sönüktü. (s. 80)

Hedef: Güneşi çekilen ufuk

Kaynak: Kısık bir abajur gibi

Orada, denize bir iskele gibi sokulmuş yıkık bir ev vardı ki iri gölgesiyle önündeki suları büsbütün karartmıştı. (s. 81)

Hedef: Yıkık bir ev

Kaynak: Bir iskele gibi

Yıldızların kırıştığı denizin engini ve evsiz sahiller ışıltıyor, seçiliyordu. Fakat orası bir kuyu gibi karanlık sanki her yerden daha derin, sanki uçurumdu. (s. 81)

Hedef: Yıldızların kırıştığı denizin engini ve evsiz sahilleri

Kaynak: Kuyu gibi

Servet Efendi bir süre öyle, emir bekleyen bir köpek gibi gözleri sesin geldiği yerde, kıvıldamadan, baştan aşağı dikkat kesilerek durdu. (s. 82)

Hedef: Servet Efendi

Kaynak: Emir bekleyen bir köpek gibi

Torpil Servet karnını çekip ellerini, bacaklarını oynatmadan denizde saatlerce, bir yatak gibi rahat, güvenli, zevkli yatışı vardı ki seyredenlere istekler verirdi. (s. 82)

Hedef: Torpil Servet

Kaynak: Bir yatak gibi rahat

Servet Efendi'nin arkadaşları oraya, kayığın bordasına dayanamayıp, patlayacak bir topu bekler gibi dikkatli, açılıp kapanan ışık halkalarının oynaştığı noktaya bakıyorlardı. (Sayfa: 83)

Hedef: Servet Efendi'nin arkadaşları

Kaynak: Patlayacak bir topu bekler gibi

Bu Servet de ne yaman bir külhanbeyi ne cüretkâr ne kabına sığmaz bir adamdı; şu çapkınlık nereden de hatırına gelmişti; ne tuhaf olacaktı, suyun içinde kıskaç gibi bir şey, şöyle yakalayınca kız kim bilir nasıl haykıracak, nasıl korkacak, rıhtıma nasıl çırpınarak kaçacaktı. (s. 83)

Hedef: Servet

Kaynak: Kıskaç gibi

Nedim Bey ve Şakir Efendi, birer ürkek at gibi bastıkları yeri görmeyerek kalplerinde üzüntü, gözlerinde korku, karakola doğru koşular. (s. 84)

Hedef: Nedim Bey ve Şakir Efendi

Kaynak: Ürkek at gibi

Jandarma, "Behey mübarek adam; gece yarılarda denizin dibinde de ne arıyordun?" diye soruyor, sanki karşısında bir suçlu varmış gibi çıkışıyordu. (s. 84)

Hedef: Jandarma

Kaynak: Bir suçlu varmış gibi

Zehra'nın peştamalını çeken kadın Zehra'nın vücudu için "Kâfur gibi, dökme beyaz" demişti. (s. 85)

Hedef: Zehra

Kaynak: Kâfur gibi

Kasabanın orta caddesinden birbiri arkasına dizili kağıt katarları zahire taşıyor ve tekerleklerin hırpalayıcı gıcırtiları hep birleşerek sokaklarda, kovan ağzı gibi korkunç, ara vermez bir uğultu dolaşıyordu. (s. 86)

Hedef: Tekerleklerin hırpalayıcı gıcırtiları

Kaynak: Kovan ağzı gibi

Zehra'nın içinin sıcaklığı karşındaki pınarın serin ve ferah şıkırtısından zevk alıyor, sanki bu ses, damla damla yüzüne dökülüyor, bir serinlik yayılıyordu. (s. 87)

Hedef: Ses

Kaynak: Damla damla yüzüne dökülüyor (Su)

Zehra'nın gönlündeki eziklik, bu bayılır gibi oluş nedendi? (s. 87)

Hedef: Zehra'nın gönlündeki eziklik

Kaynak: Bayılır gibi

Zehra, Küs Ömer'i küstürmemek için nasıl yaşayacağını bir türlü kestiremeyerek sağdan sola dönüyor, göğsünü yumruklar gibi döven yüreğine taze kınalı ellerini bastırıyordu. (Sayfa: 88)

Hedef: Yüreği

Kaynak: Göğsünü yumruklar gibi döven

Zehra'nınki düşmanını görür görmez bütün tüyleri dimdik olarak silkiniyor, soluk aldırmadan, atmaca gibi atılıyordu. (s. 89)

Hedef: Zehra'nınki

Kaynak: Atmaca gibi

Buz gibi sabah suyunun yağlı tüylerden pırlı kayıp aktığı, bazen de bir kanat vuruşu ile çatlayıp gelin başından kişniş saçılır gibi dağıldığını seyreder, bakmakla doyamazdı. (s. 89)

Hedef: Sabah suyu

Kaynak: Buz gibi

Yağmur bir pus gibi kasabaya sarılmış, her yeri ıslanmış, kışı hatırlatan bir soğuk, ilk soğuk, meydanı gocuklu, şallı insanlarla doldurmuştu. (s. 90)

Hedef: Yağmur

Kaynak: Bir pus gibi

Sürülerin arasında üç arşın kalmıştı, birden aktarın kazı irkildi, silkindi; tüyleri dimdik kalkarak kayar gibi bir süratle öbür sürünün önüne geldi, durdu. (s. 91)

Hedef: Aktar'ın kazı

Kaynak: Kayar gibi bir süratle

Ömer'in kazı, hasmının bu hareketine, bir müddet gagasını çamurdan çıkarmayarak hayretle sükünetle baktı, sonra upuzun boynunu bir yılan gibi yerde sürüyerek koştu, ıslak gibi bir sesle tısladı. (s. 91)

Hedef: Kazın boynu

Kaynak: Yılan gibi

Ömer'in kazı, şimdi gagasının testeresine takılıp kalmış bir tüyle Hödük sorgulamış gibi gururlu dönüyor, iki sürünün de kaz âdetince kendiliklerinden, kazananın arkasına eklenen dişilerini peşine takmış, şadırvana doğru bir zafer alayında gibi gidiyordu. (s. 93)

Hedef: Ömer'in kazı

Kaynak: hödük sorgulamış gibi, bir zafer alayında gibi gidiyordu

Üç köylü, arızalı, uçurumlu bir patikadan ağır ağır birbiri arasından çıkıyorlardı; içlerinden biri, sakağılı at gibi, kötü kötü öksürüyordu. (s. 95)

Hedef: Üç köylüden biri

Kaynak: Sakağılı at gibi

Boz eşek, hocanın merkebine bağlı kuyruğunu oynatarak ferah, yüksüz arkada gidiyor; yeni doğan sırma telli bir güneş, palanının soluk keçesini kadife gibi parlatıyordu. (s. 98)

Hedef: yeni doğan sırma telli bir güneş

Kaynak: kadife gibi

Kısa, bir kılıç sırtı gibi parlayan ince bir dere, ayvalıklar, elmalıklar ortasında yemyeşil, sulak ve bereketli, göze gülüyordu; telgraf direklerinin sıralandığı beyaz, düzgün bir şose kıvrıla kıvrıla dönerek dağlara tırmanıyordu. (s. 98)

Hedef: Parlayan ince bir dere

Kaynak: Bir kılıç sırtı gibi

Değirmenin önünde yolcu edilirken yeni doğan güneş bu küçük topluluğun kaldırdığı tozları parlatıyor, yaldızlı bir bulut içinde yokuşa tırmanan köylüler geride kalanlara sanki yükseliyor, göklere kalkıyor gibi görünüyordu. (s. 100)

Hedef: yeni doğan güneş

Kaynak: göklere kalkıyor gibi

Yıllar yaşamış, yorgun edalı, bezgin sesli çamlar bu ıssız kabrin başına dolmuşlar, en sakin havada bile işitilen ahret fısıltılarıyla derviş gibi, durup dinlenmeden sanki dua ederdi. (s. 104)

Hedef: Yıllar yaşamış, yorgun edalı, bezgin sesli çamlar

Kaynak: Derviş gibi

Abdi Hoca, halkın selamlarına yarı buçuk cevaplar vererek ağır ağır gidiyordu. Koştu, bir şey söylemek ister gibi önünde durdu. Elleri göğsünde, gözleri yerde, korkar gibi bekliyordu. (s. 108)

Hedef: Abdi Hoca

Kaynak: Bir şey söylemek ister gibi, korkar gibi

Osman Bey, soğuk bir duş yapmaya mecbur bir adam gibi ellerini omuz başlarından bir geçirdi, sonra kollarını kavuşturdu, titrer gibi bir hayli büzüldükten sonra sonunda birden... (s. 114)

Hedef: Osman Bey

Kaynak: Soğuk bir duş yapmaya mecbur bir adam gibi, titrer gibi

Baki Efendi, bir saatte o kadar değişmiş, eski kişiliğinden o derece çıkmış, uzaklaşmıştı ki sanki bu gece bütün mutluluğunu gömdüğü uzun, felaketli bir seyahatten dönüyor, hatırasında dünkü günün bu saati, ona uzak, erişilmez görünüyordu.

(s. 116)

Hedef: Baki Efendi'nin hatırasında dünkü günün bu saati

Kaynak: Yirmi sene önceki bir mutlu gün gibi

Bir süre sonra tıknaz bir şeklin ağır ağır, komşudan evine dönen bir adam gibi sessiz, ortadan yürüdüğü görüldü. (s. 118)

Hedef: Tıknaz bir şekil

Kaynak: Komşudan evine dönen bir adam gibi

İki dağ arasına sıkışmış sulak arazinin ufacık sinekler titreyen durgun havasında bu koca kuşların şamatası değirmen ve su gürültüsünü susturarak bir hamam aksiyle taşlara çarpıyor; kulakları sabunlanmış bir adamın duyduğu uzak, fakat korkulu bir uğultu üzerinden yuvarlanan bir bakır tas gibi uzaklara koşuyordu. (s. 121)

Hedef: Koca kuşların şamatası

Kaynak: Bir hamam aksiyle, bir bakır tas gibi

Burası köylerden hayli içeride bir su değirmeniydi. Güneş sırtın arkasındaki boşluğa gömülünce sular kararır; yalnız yüksek kavakların dumanlı tepelerinde yapraklar birer renkli fener gibi bir süre aydınlık kalırdı. (s. 121)

Hedef: Yapraklar

Kaynak: Renkli fener gibi

Şimdi başıboş kalan sular, birden kesilen gürültüden kurtularak aşağı akıyor, iki yönü, sarı sudanların altında kapkara kaldığı halde köpüksüz, kırışksız ve yağ gibi parlak olan ortasında, akşamın nereden yansıdığı bilinmeyen alaca aydınlığı bir çatlak kubbe gibi göğü gösteriyordu. (s. 122)

Hedef: Başıboş kalan sular, akşamın nereden yansıdığı bilinmeyen alaca aydınlığı

Kaynak: Köpüksüz, kırışksız ve yağ gibi, çatlak kubbe gibi

Köylüler çoktan geçip gitmişti; şimdi büsbütün yalnızdı. Bekir bir zamanlar onları izlemeyi, bir haydut gibi vuruşmayı düşündü; sonra bunun tehlikesinden ürkeren en yakındaki köye doğru yürümek istedi; fakat nihayet yine her zamanki gibi beceriksiz, biçare, kapının önündeki kerevete uzandı. (s. 123)

Hedef: Bekir

Kaynak: Haydut gibi

Köylü kızların biraz yağlı ciltleri üzerinden su damlaları birer kırağı toprak gibi toparlak, yuvarlanır; birden belleriyle bacaklarının birleştiği yerde durur, orada durgun, belki de ılık bir su birikintisi teşkil ederdi. (s. 123)

Hedef: Su damlaları

Kaynak: Kırağı toprak gibi

Bekir, ömürleri yollarda geçen ve her çadır kurdukları yerde bir mal sahibi gibi davranan bu göçebe insanlar hakkında pek çok şey bilmezdi. (s. 124)

Hedef: Göçebe insanlar

Kaynak: Bir mal sahibi gibi

Elif, gerinir gibi kollarını ileri geri hareket ettirdi. Pek yorgun gibi altın gözlerini süzdü. Sonra bir yeri acıyormuş gibi dudaklarını kısıtı. (s. 125)

Hedef: Elif

Kaynak: Gerinir gibi, yorgun gibi, bir yeri acıyormuş gibi

Elif, böğürtlen toplayarak gidiyor, süslü başı çitin üzerinde iri bir kelebek gibi havanın buharı ve maviliği arasında görünmez oluyordu. (s. 126)

Hedef: Elif'in süslü başı

Kaynak: İri bir kelebek gibi

Ertesi gün Elif geldi, Bekir ile pencerelere oturdular; yeniden başlar gibi birbirlerine uzun uzun baktılar. (s. 127)

Hedef: Elif ve Bekir

Kaynak: Yeniden başlar gibi

Bu aşk bazı güzel geceler tatlı bir rüya gibi onun özlemle, istekle yanan göz kapaklarını dinlendirir, bazı zamanlar ise bir sancı gibi uykularını kaçırdı. (s. 132)

Hedef: Aşk

Kaynak: Tatlı bir rüya gibi, sancı gibi

Gene pek yakında ince endamıyla, ela gözleriyle dolaşarak karanlıklarda ona ateş gibi yanan yanaklarını uzatacak mıydı? (s. 133)

Hedef: Yanak

Kaynak: Ateş gibi

Fildar köyünün teneke damları bıçak sırtı gibi keskin yansımalarla parlıyordu. (s. 133)

Hedef: Fildar köyünün teneke damları

Kaynak: Bıçak sırtı gibi

İpekçi kızlar birer ikişer kömür tozlarıyla kirlenmiş karlara basarak fabrikaya giriyorlar, kümeslerine dönen bir ördek sürüsü gibi kalçalarını sallayarak işlerine dağılıyorlardı. (Sayfa: 134)

Hedef: İpekçi kızlar

Kaynak: Kümeslerine dönen bir ördek sürüsü gibi

Aydınlığın altında geniş bir sigara dalgası açılıyor, içinde kocaman kadın şapkaları deniz otları gibi sağa sola ağır ağır sallanıyordu. (s. 144)

Hedef: Kadın şapkaları

Kaynak: Deniz otları gibi

Birden, tramvay borularıyla araba gürültüleri içinden bir gürültü yükseldi, kapı yıkılır gibi açıldı. (s. 144)

Hedef: Gürültü

Kaynak: Kapı yıkılır gibi

Bu bağırış, durmuş çatal bıçak sesleri, susmuş dudaklar, dikilmiş gözler karşısında; korkunç ve acıklı bir inilti gibi yankılandı. (s. 145)

Hedef: Bağırış

Kaynak: Korkunç ve acıklı bir inilti gibi

Ateş gibi yanan gözlerini dinlendirmek için göz kapaklarını indirdi. (s. 153)

Hedef: Gözler

Kaynak: Ateş gibi

Akşam, gün kararırken sürüler dönüyor, inek, buzağı sesleri gurbet acısını kalbe bir hançer gibi saplıyordu. (s. 158)

Hedef: Gurbet acısı

Kaynak: Hançer gibi

Tarlalar, kar altında çok geniş sonsuz sanılıyor, telgraf telleri binlerce işaret parmağı gibi bir noktaya dikili; ona İstanbul'un, açlığın kıyıcılığın yolunu gösteriyordu. (Sayfa: 160)

Hedef: Telgraf telleri

Kaynak: İşaret parmağı gibi

Ana oğul ıslak ve iç karartıcı bir evde solucan gibi kıvrılarak ne eziyetli ne matemli bir ömür sürüyorlardı. (s. 163)

Hedef: Ana- oğul

Kaynak: Solucan gibi

Bu akşam, çarşıdan dönüşünde Feridun yoksulluğun bütün ağırlığını yüreğine bir tortu gibi çökmüş buldu... (s. 163)

Hedef: Yoksulluğun bütün ağırlığı

Kaynak: Tortu gibi

Bir haftadan beri sürüp giden bu kapanık ve yaş hava altında ahşap evler sünger gibi rutubeti çekmişler, şişip doymuşlar; artık suları ememiyorlar, dışarıya veriyorlardı. (s. 166)

Hedef: Ahşap evler

Kaynak: Sünger gibi

Yıkık yalılar, şişmiş ve çürümüş cesetler gibi suların keyfine uymuş aşağıda kıyıya vura vura, cansız ve çürük, yalpalılar görünürken yukarıda, tepedeki kara ve ufak evler, kargalar gibi simsiyah, sanki bu cesetlerin üzerine inecek zamani kolluyor ve kayalara konarak, havanın pusu içinde kabarmış, hareketsiz bekliyorlardı. (s. 166)

Hedef: Yıkık yalılar, tepedeki kara ve ufak evler

Kaynak: Şişmiş ve çürümüş cesetler gibi, kargalar gibi

Düdük; yaş gök ve ıslak hava içinde, çürük bir tülbendin yırtılışı gibi yankısız, isteksiz bir hırıltı gibi dağlarda bunaldı. (s. 167)

Hedef: Düdük

Kaynak: Çürük bir tülbendin yırtılışı gibi yankısız ve isteksiz bir hırıltı gibi

Ana kız “Abdinin köşkü” denilen bu yıkık, korkunç, yalnız kovukta bekçi gibi oturuyorlardı. (s. 171)

Hedef: Ana-kız

Kaynak: Bekçi gibi

Kazandaki su kaynadıkça kireç gibi bir renk alıyor, içindeki baloncuklar irileşerek şişiyordu. (s. 172)

Hedef: Kazandaki su

Kaynak: Kireç gibi

Her taraf ocağın içi gibi kapkara olmuştu. (s. 172)

Hedef: Her taraf

Kaynak: Ocağın içi gibi

Yağmur, saçma gibi yapraklar vuruyor; camlara serpiliyor, oluksuz damın her tarafından çarşaf gibi dökülüyordu. (s. 173)

Hedef: Yağmur

Kaynak: Saçma ve çarşaf gibi

Tahlillerin neticesinde hedef ve kaynak arasındaki ilişkinin “gibi” sözcüğü ile açıkça ortaya konulduğu görülmektedir.

En çok kullanılan sözcükler doğa unsurları olduğu kadar kültür unsurlarından da oluşmaktadır. Emine'nin sokağa fırlatılışının bohçaya benzetilmesi nesne- davranış ilişkisi, yağmurun yağmasının, damın her tarafından çarşaf gibi sarkmasının doğa-nesne ilişkisinin, düdüğün çürük bir tülbendin yırtılışı gibi ses çıkarması nesne-nesne ilişkisini, kara ve ufak evlerin kargalar gibi simsiyah oluşu nesne-varlık ilişkisini, davulun gümbürtüsünün suları döven bir şükür sesi nesne-nesne ve duygu ilişkisini, kasaba halkının ise yokuşları tırmana tırmana değil, gökten serpilerek inmesi soyut düşünmede analogi özelliklerini göstermektedir.

Analojiler sayesinde en anlaşılabilir soyut kavramlar bile kolay ve hızlı anlaşılır hale gelebilmektedir (Soncu, 2018). 17. yy'dan itibaren dilbilimde çok yönlü araştırma ve çalışmalara ağırlık verilmiştir. Dilbilimin sorunları diğer bilim dallarının sorunları ile birlikte ele alınırken öne çıkan çalışmalar ruh bilim ve dilbilim bakımından önem kazanmıştır. Dilin Maslow'un hiyerarşisindeki sadece birinci basamağı idame ettirmesinden öte insanı medeniyet basamağına çıkartabilmesi için düşünme becerisini de kazandırması gerekir. Chomsky'e göre zihinsel engellilerin bile dil dizgesini kullanarak ifade gücüne sahip oldukları görülmektedir. “Davranış bilimi” olarak düşünülen ruh bilim davranış ve davranışın kazanımı ya da denetimi ile ilgili olmuştur. Onda üretici dilbilgisinin belirlediği anlamda “edinç”e karşılık gelen herhangi bir kavram yoktur. Öğrenme kuramı, kendisini dar ve hiç kuşkusuz yetersiz olan, öğrenilen şey, yani uyaran- tepki bağlantıları dizgesi çağrışımlar ağı davranış kalemleri dağarcığı, alışkanlıklar, sıra düzeni ya da tanımlanabilir uyaran koşullarında belirli bir

biçimde tepki gösterme eğilimleri dizgesi- kavramıyla sınırlamıştır (Chomsky, 2014). İbn-i Haldun, bireyin dil yetisini doğuştan getirdiğini içine doğduğu toplumun diline göre bu yetinin şekillendiğini söyler. Bireyde doğuştan gelen dil yetisi toplum kültürüyle birlikte şekillenirken bireyin davranışlarını da öğrenme yoluyla etkiler. Dil ürünü olan edebi metinler bireye kültürle birlikte davranışta öğretir. Örneğin; Arap yarımadası coğrafyasına dayanıklı olan “deve”, dilde yerini almış daha sonra Arap kültürüne de yansımıştır. Türk toplumunun ihtiyaçlarını gideren “at” sözcüğü de Türk kültürüne aksetmiştir. Dil sadece bir iletişim dizgesi değil kültür ve kültür unsurlarını oluşturan bir düşünme becerisidir.

Dil deneyimlerimizi düzenler, derken aslında çok daha cüretkâr bir tavırla dil hayatımızı düzenler demek istiyoruz. İnsan dili kullanmadaki gücü kadar insandır. Dili kullanmadaki gücü kadar anlayabilir, anlatabilir. (LQ) Dil zekasını kavramaya harcadığı emek kadar sosyal bir varlıktır (Yılmaz, 2015).

Düşünen birçok çevrelerin on yıllardan beri baş kavramı anlam. Bitki, hayvan, davranış- hangi varlık bölgesinin deşerlerse deşsinler bilim adamları artık anlamlarla uğraşiyor. Bu deşmelerden çıkan ışının usul yaşamımızın dokusuna yayılmakta. Tek tek eylemlerimizde, kendimizi tanımada, bir araya gelişimizde, çocuklarımızı yetiştirmede, başarılarımızı değerlendirmede “anlam” ile hesaplaşma gün güne sevinilecek bir bilinç sağlıyor.

Dilbilim, sosyoloji psikoloji ve felsefe gibi pek çok alanının uzmanı Sokrates’ten bu yana insanın yaşamla ilgili çeşitli sorununu ele alarak kuramlar geliştirmiştir. Bu kuramsal çalışmalarda ilgili alanla birlikte dilde ele alınmıştır. Yukarıdaki görüşler vb. alan uzmanlarının yaklaşımları, çalışmalar arttıkça “anlamın” üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini göstermiştir. Son yapılan araştırmaların, önemi fark edilerek bireyin eğitiminde bu çalışmaların üzerinde durulmalıdır. Bireyin daha sağlıklı daha doğru daha mutlu yaşayabilmesi anlamlı bir hayat sürdürebilmesine bağlıdır. Bunu sağlaması dilini kullanma gücüne bağlıdır. Bu gücü elde etmesi içinde dil ürünü olan edebi metinleri ve bu edebi metinlerin çok yönlü çözümlenmelerini kullanabilmelidir.

Birey, iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi insan hayatını doğrudan etkileyecek bakış açısını elde edebilmesi için, yılların tecrübesini aktarabilecek, toplumun kültürünü yansıtacak en kolay ve zevkli yoldan yaşamını şekillendirecek edebi metinlerden yardım alabilir. Edebi metinlerin çözümlenmesinde önemli bir rolü olan analogi bireyin algısını kolaylaştırarak düşünme becerisini de geliştirebilir.

SONUÇ

Akademik Google arama motorunda “analogi” sözcüğü tarandığında ilk 100 makale ve tezlerde isminde taranan sözcük mevcuttur. Özellikle eğitim alanında yazılmış makaleler tarandığında fen eğitim alanında 25, matematik eğitim alanında 8, eğitim bilimleri alanında 8 çalışma bulunmaktadır. Bunların dışında mimarlık, hukuk, ilahiyat, İİBF gibi alanlarda da çok az sayıda çalışmaya olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliği alanında ihmal edildiği görülen analogik alanının da üzerinde durularak öğrencide düşünme becerisiyle birlikte dil gelişimi ve toplum kültürü ön planda tutulmalıdır.

21.yüzyıl eğitim yönelimlerine göre yapılan çalışmalarda artık bilginin kendisi için değil bilginin kullanılabilmesi önem arz etmeye başlamıştır. Bireyin ve toplumun ilerlemesi için eğitim fakültelerinde epistemolojik eğitim felsefesinin göz ardı edilmemesi gerekir.

Bütün dünya ülkelerinde gelecek çağa göre oluşturulacak modellerin başında düşünme becerisi yer almaktadır. Teknolojinin ilerlemesi ile küreselleşen dünyada günlük yaşam kolaylaşmasına rağmen rekabet artmış ihtiyaçların karşılanması zorlaşmıştır. Bu durumda eğitim; problem çözebilen, girişimci, iletişim becerisine sahip, eleştirel düşünme, sistemsel düşünme, tasarımsal düşünme, inisiyatif alma,

bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, kendini yönetme ve liderlik özelliklerine sahip olma, sosyal ve kültürler arası becerilere hâkim olma gibi ihtiyaçları karşılayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenlemenin işlevselliğinde soyut düşünme becerileri üzerinde durulmalı özellikle “tümdengelim”, “tümevarım”, “hipotetik düşünme” ve “analojik düşünme” çalışmalarda yerini almalıdır.

Soyut düşünmemin önemli becerilerinden biri olan analogi, edebi metinler üzerinde de çalışılmalıdır. Analogi; öğrencide düşünme becerisini geliştirir, kültürünü tanıtır, ifade becerisini geliştirir. Öğretirken dilini sadece “özne, nesne, yüklem” soyut ifadesinden farklı anlamları da kullanarak iletişim becerisini geliştirir.

Eğitim bireyin bilgisiyle birlikte edinilmiş tecrübelerin ve sezgisel algıların karşılığını verebilmelidir. Bu da edebi metinlerle mümkündür.

Analojik düşünme, duygu ve düşüncelerin ifadesinde kuvvetli bir anlam taşıdığı için öğrencinin konuyu daha kalıcı bir şekilde öğrenmesi sağlanır. Örneğin; çatı sözcüğü somut olarak bir yapının çatısına karşılık gelirken, fiillerde bu benzetmeyle, bağlaçlar bir köprüyle işlenebilir.

Analogi, öğrencilerin zorlandıkları bir durumla karşı karşıya gelmesiyle devreye girer. Konular üzerinde köprü görevini üstlenerek devreye giren analogi, öğrencinin bir konuyu daha iyi kavraması için farklı konular üzerinden ilişkilendirme ve karşılaştırmalar yaparak anlatılmasını sağlar

Analogi, öğrencilerin çok çeşitli düşüncelerini sağlar. Öğrenciler bilgiye farklı yolları kullanarak ulaşmaya çalışır.

Analogi, doğru bilgiyi hedefleyerek öğrencilerin işlenen konuyu daha verimli öğrenmesine yardımcı olur. Daha sonra öğrenciler çeşitli konulardan faydalanır ve bilgileri biriktirerek devam eder. Doğru bilgiyi ararken farklı konularla karşılaşılır ve bu durum öğrencilerin merak duygusunu daha da artırır.

Sonuç olarak, dilde anlama alanlarının gelişimi ortaokul dönemi öğrencilerinin soyut düşünme becerilerinin gelişiminde temel faktördür. Dil gelişiminin sağlanmasında ise edebi metinler ve bu metinlerin tahlilleri oldukça etkili bir araçtır. Bu metinlerin çeşitli yönlerden tahlilleriyle birlikte, analojik düşünmeye yönelik tahliller öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini geliştirdiği gibi, aynı zamanda öğrenmede de kalıcılığı sağlar. Soyut işlemler döneminde olan ortaokul öğrencilerinin analojik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan bu çalışmada bahsedilen yöntem ve tekniklerin Türkçe derslerinde kullanılabilmesi ve Türkçe öğretmenliği programında yer alması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ö. (2008). *“Nihat Sami Banarlı'nın Dil, Edebiyat ve Sanat Hakkındaki Görüşleri”*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aça, M. (2008). “Mitten Destana Beden”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 1(2), 39-58.
- Ağaç, G. (2013). *“8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik; Problem Çözme, Soyut Düşünme, İnanç, Öğrenilmiş Çaresizlik Puanlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Aralarındaki İlişki”*, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akar, Ü. (2007). *“Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki”*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Aksan, D. (1995). “*Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*”, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D., (1999). “*Türkçenin Gücü*”, Bilgi Yayınevi: Ankara.
- Altın, M., & Saracaloğlu, A. S. (2018). “Yaratıcı, Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme: Benzerlikler-Farklılıklar”, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Altun, G. (2004). “Konya Meram İlçesi Karadiğın Kasabası’nda Kanaviçe İşlemler”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 55-66.
- Anttila, Raimo. 1977. *Analogy*. The Hague: Mouton. DOI: [10.1075/lisl.1](https://doi.org/10.1075/lisl.1).
- Arıol, Ş. (2009). “*Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül ve Analitik Düşünme Stilllerinden Matematiksel Problem Çözme Becerileri Etkisi*”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, Ş. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Nicel, Nitel ve Karma Tasarımlar için Bir Rehber, Eğitim Yayınevi, Bölüm 3.2.1.7.Hikâye Analizi.
- Aykutlu, I., & Şen, A. İ. (2012). “Üç Aşamalı Test, Kavram Haritası ve Analoji Kullanılarak Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 37(166).
- Barıştı, H. Ö. (1995). “*Türk İşleme Sanatı Tarihi*”, Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi Yayın.
- Bayraktar, N. (2003). “Renk Adlarının Türkçenin Söz Varlığına Katkıları”, *VIII. Uluslararası KIBATEK Edebiyat Şöleni*, 16-20.
- Behramoğlu, A. (2016). “Özlem ve Yaz Foça Dörtlükleri” Tekin Yayınları.
- Best, Karl-Heinz. 1973. *Probleme der Analogieforschung*. Munich: Hueber.
- Beşoğlu, İ. (1982). “*Türk Motifleri ve İşlemeleri*”, İstanbul: Gonca Yayınevi.
- Bilaloğlu, R. G. (2006). “*Altı yaş çocuklarına bağışıklık sisteminin analoji tekniği ile öğretiminin başarı ve kalıcılığa etkisi*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilaloğlu, R. G., & ABD, O. Ö. (2005). “Erken Çocukluk Döneminde Fen Öğretiminde Analoji Tekniği”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.
- Blevins, James P., and Juliette Blevins, eds. (2009). *Analogy in grammar: Form and acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Boratav, P. N. (1983). “*Folklor ve Edebiyat-2*”, İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Can, M. (2017). “Anadolu Türk Kültüründe Kanaviçe”, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 10(20), 319-334.
- Coşkun Alemdar, M. (2006). “*Problem Çözme Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerileri ile Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini Etkisi*”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebilik, G. (2016). “Milas ve Çevresinde Bulunan Kanaviçe İşlemlerinin Tür Özellikleri”, *Vocational Education*, 11(4), 1-20.

- Çetin, A. (2010). TANRI ve ANALOJİ. Dini Araştırmalar, Temmuz- Aralık 2010, Cilt : 13 Sayı :37 ss. 63-72
- Çolakoğlu, E. (2006). “20 yy. İskenderun Merkez ve Köylerinde Bulunan Kanaviçe İşlemeleri”, Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Digilli, A. (2014). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Benzeşimler (Analojiler) Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duverger, M. (1973). “Sosyal Bilimlere Giriş: Metodoloji Açısından” (Çev: Oskay, Ü.), Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ekici, E, Ekici, F. & Aydın, F. (2007). “Fen Bilgisi Derslerinde Benzeşimlerin (Analoji) Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri ve Örnekleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 95-113.
- Erden, N. B. (2011). “Anlambilim Çerçevesinde Kelime ve Çağrışım İlişkisi”, In *1st Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 5-7.
- Eslon, P. (2005). The significance of analogy in linguistics. Tallinn University. / TLU. Institute of Digital Technologies.
- Esper, Erwin A. 1973. *Analogy and association in linguistics and psychology*. Athens, GA: Univ. Of Georgia Press.
- Fischer, O. (2019). *Analogy in Language and Linguistics*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/OBO/9780199772810-0238
- Günel, M., Memiş, E. K., & Büyükkasap, E. (2009). “Öğrenme Amaçlı Yazma Aktivitelerinin ve Analoji Kurmanın Üniversite Düzeyinde Mekanik Konularını Öğrenmeye Etkisinin İncelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 401-419.
- Helimoğlu Yavuz, M. (1999). “Masallar ve Eğitimsel İşlevleri”, Ankara: Ürün Yayınları.
- Hermann, P. (1909). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. 4th ed. Halle, Germany: Niemeyer.
- Hockett, Charles F. (1958). *A course in modern linguistics*. New York: MacMillan. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1958.tb00870.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1958.tb00870.x).
- Hulshof, H. & Verloop, N. (2002). The use of analogies in language teaching: Representing teachers' practical knowledge. *J Curriculum Stud*, Leiden University
- Itkonen, E. (2005). *Analogy as structure and process: Approaches in linguistics, cognitive psychology and philosophy of science*. Amsterdam: Benjamins. DOI: [10.1075/hcp.14](https://doi.org/10.1075/hcp.14)
- Karadüz, A. (2010). “Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme”, *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2002). “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karay, R. H. (1993) “Memleket Hikayeleri”, İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Kaya, D. (2004). “Anonim Halk Şiiri”, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kaymaz, Z. (1997). “Türkiye Türkçesi ve Ağzlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 45(1997), 251-341.
- Keleş, H., & Şahin, A. E. (2015).” Tarih Öğretiminde Analoji Yöntemi”, *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 55-65.

- Koç, A. (2010). “Hastalık İsimlerinde Örtmece”, *Türk Dünyası Araştırmaları*, 188, 77-94.
- Küçük, S. (2010). “Türkiye Türkçesinde Renk Adları ve Özellikleri”, *Journal of International Social Research*, 3(10), 420-427.
- Levins, J. P., and Blevins, J., eds. (2009). *Analogy in grammar: Form and acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Madge, J. (1965). *The Tools of Science: An Analytical Description of Social Science Techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.
- Nas, E. (2012). “Konya Yöresi El Sanatlarında Anlam Yüklü Motiflerin Halk Diline Yansıması”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/1, 1619-1633.
- Newby, T. J. ve Stepich, D. A. (1991). Instructional analogies and the learning of tangible and intangible concepts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 000).
- Orhun Dedeoğlu, B. (2009). “İlköğretim 3. sınıflarda türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 1-92.
- Ögel, B. (1993). “Türk Mitolojisi (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)”, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ören, F. Ş., Ormanlı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T., & Koparan, S. (2010). “Analoji ve Araştırma Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rehber Materyal Uygulaması ile Buna Yönelik Öğrenci Görüşleri”, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-53.
- Özerbaş, M. A. (2011). “Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Rummel, J.F. (1964). *An Introduction to Research Procedures in Education*. Second Edition. Harper and Row,
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. (2006). “Eleştirel Düşünme ve Öğretimi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt Brace.
- Soncu, A. G. (2018). Siyasal Halkla İlişkiler Açısından Analoji. Online Academic Journal of Information Technology 2018 Yaz/Summer – Cilt/Vol: 9 - Sayı/Num: 33
- Şendur, G., Toprak, M., & Pekmez, E. Ş. (2008). Buharlaştırma ve Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgılarının Önlenmesinde Analoji Yönteminin Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 37-58.
- Türk Dil Kurumu, (2019). “Türk Dil Kurumu Sözlüğü Elektronik Versiyon”, <http://tdkterim.gov.tr>.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2014). “Problem, Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-1
- Yıldırım, M. (1999). Düşünce Özgürlüğü Üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 189-193. DOI: 10.1501/Ilhfak_0000000429
- Yılmaz, O. Aktuğ, S.S Erat, S. (Ed.). (2020). *İnovasyonun Kökenleri*, Ankara 2020 s.134.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Songül Yasemin ÖZGÜN¹,  Fatma Ebru İKİZ²

GENÇLERİN UYUM PROBLEMLERİNİ ÖNLEMEDE YENİDEN ÇERÇEVELEMENİN İNCELENMESİ*

Kabul Tarihi: 20.10.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Özgün, S. Y. & İkiz, F. E. (2020). Gençlerin uyum problemlerini önlemede yeniden çerçevelemenin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 56-70.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47038>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı üniversitede öğrenim gören gençlerin yaşadıkları uyum sorunlarındaki olumsuz iç konuşmalarının ve uyum sorunlarıyla baş etmede yeniden çerçevelemelerin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 47'si kadın 20'si erkek ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma senaryolar aracılığıyla uyumsal problemlere gençlerin verdiği duygusal, düşünsel tepkileri ve bu uyumsal sorunları yeniden değerlendirme ve çerçeveleme şekillerini belirlemeyi hedeflemektedir. Senaryolara verilen yanıtlar önceden oluşturan kod tablosuna aktarılmıştır. Araştırmanın analiz aşamasında ise NVivo 12 içerik analizi programı kullanılmıştır. Araştırma bulguları, uyum sorunlarına yönelik sunulan senaryolarda “üzgün olma, çaresizlik, pişmanlık, kırgınlık, kararsızlık” kelimelerinin sık ifade edilen duygu tepkileri olduğunu göstermiştir. Uyum sorunlarına verilen düşünsel tepkilerin en sık olumlu düşünme, meli/malı düşünce, kişiselleştirme ve duygusal kararlar olduğu görülmüştür. Son olarak gençlerin çoğunun uyum sorunları karşısında yeniden çerçeveleme stratejisini tanımlayabildikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeniden çerçeveleme, uyum sorunları, olumsuz düşünceler, başa çıkma

* Bu çalışma 21. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde özet bildiri olarak sözlü olarak sunulmuştur.

¹ Öğr. Gör., İzmir Ekonomi Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı
songul.ozgun@ieu.edu.tr

² Prof Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü
ikizef@gmail.com

INVESTIGATION OF REFRAMING IN PREVENTING ADAPTATION PROBLEMS OF YOUTH

ABSTRACT

This research aimed to investigate the negative thoughts about adaptation problems experienced by university students, and their coping strategies based on reframing. The content analysis of the qualitative research model was used in the study. The research sample consisted of 44 female and 20 male students in the associate degree program. Through presenting different scenarios, it was also aimed to determine these young people's emotional and cognitional responses to adaptation problems, and their approaches to re-evaluating these problems. The responses given to the scenarios were transferred to a previously created code table. NVivo 12 content analysis program was used to analyze the data. Research findings showed that the words "sadness, helplessness, regret, anger and indecision" were the most frequently expressed emotional reactions in the adaptation problem scenarios presented. It was observed that the four most common intellectual responses to adjustment and adaptation problems were positive thinking, dichotomous thinking, personalization and emotional decisions. It was observed that most of the young people were able to adopt a reframing strategy in the face of adaptation problems.

Keywords: Reframing, adaptation problems, negative thoughts, coping strategies

GİRİŞ

Üniversite yaşamı, bireyler için yeni uyum becerileri geliştirilmesi açısından zorlu bir süreçtir. Bu nedenle üniversite yaşamına uyum çok boyutlu olarak düşünülmektedir. Bireylerin yaşadıkları zorlu durumlar karşısında gösterdikleri otomatik tepkiler, olumsuz iç konuşmaları sonucunda oluşmaktadır. Bu durum, genellikle durumların sabitlenmiş özelliklerine odaklanma ve dolayısıyla alternatif bakış açılarını görmede zorlanma olarak gündeme gelmektedir. Gençler çoğu zaman bir durum karşısında neye eğilimli olduklarının ve durum hakkında ne kodladıkları bilgisinin farkında değildirler. Genellikle bu durum gençlerin yaşamlarının birçok alanında uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir. Gençlerin yaşadıkları uyum sorunları; akademik uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, sosyal uyum ve karşı cinsle uyum olarak kategorize edilmektedir (Aladağ, Kağnıcı, Tuna ve Tezer, 2003; İkiz, Asıcı, Savcı ve Yörük, 2015). Gençlerin yaşadıkları bu uyumsuz güçlükleri ile başa çıkma stilleri ruh sağlığını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir.

Bireyler karşılaştıkları problem durumlar karşısında farklı başa çıkma stratejileri kullanabilmektedir. Başa çıkma, stres yaratan durumlarda bireyin kendi potansiyelini kullanarak gerçekleştirdiği düşünsel ve davranışsal eylemler olarak tanımlanmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). Gençler, yaşadıkları sorunlarla aktif başa çıkma gibi yapıcı ve işlevsel başa çıkma stratejisini seçebildikleri gibi, yapıcı ve işlevsel olmayan başa çıkma yollarına da başvurabilmektedir (Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2016). Zorlu yaşam olaylarını baş edilebilir olarak algılayan ve alternatif çözümler üretmeye becerisine sahip olan bireyler, aktif başa çıkma yöntemlerini daha fazla kullanmaktadır (Bedel ve Ulubey, 2015; Dennis ve Vander Wal, 2010). Çok boyutlu olarak değerlendirilen başa çıkma stratejileri (Bedel, Işık ve Hamarta, 2014), Spirito ve arkadaşları (1988) tarafından aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma olarak üç alanda kategorize edilmiştir.

Bilişsel yaklaşımlar, zorlanmalı durumlara verilen olumsuz bilişsel tepkilerin etkili bilişsel tepkilerle yer değiştirmesini amaçlamaktadır (Varol, Karakaş ve Bedel, 2015). Bilişsel terapi yaklaşımlarının etkili olarak kullandıkları yöntemlerden birisi olan yeniden çerçeveleme;

bireylerin hep ya da hiç düşünme, felaketleştirme, büyütme / küçültme, zihin okuma, aşırı genelleştirme ve meli-malı düşünme gibi kendi bilişsel hatalarını tanımalarına ve onlara meydan okumalarına yardımcı olarak (Beck, 2011), bir durumu farklı açılardan görmelerini sağlamaktadır. Yeniden çerçeveleme, olumsuz düşüncelerinin oluşmasına katkı sağlayan düşünceleri ve bilişsel hataları tanımlamayı ve bu olumsuz düşüncelere karşı kanıtları sistematik olarak değerlendirmeyi amaçlayan esneklik sağlayan bir yaklaşımdır (Leahy, 2017; Mueser, Rosenberg ve Rosenberg, 2009). Yeniden çerçeveleme yönteminde amaç, olumsuz düşünce ve varsayımlara meydan okumayı ve olumlu duygular geliştirmektir (Adegun ve Aremu, 2013; Gurjack, 2012). Böylece bireyler, bilgiyi daha doğru işleyerek, olayları farklı açılardan yorumlayabilir.

Yeniden çerçeveleme, negatif, çarpıtılmış düşünce ve inançları değiştirerek olumlu ve yapıcı düşünce ve inançları oluşturmak için kullanılan terapötik bir yöntemdir (Robson ve Troutman-Jordan, 2014). Yeniden çerçeveleme yapılandırmacı bir bakış açısı sunmaktadır. Bir başka ifadeyle, yeniden çerçevelenmeler (etiketlemeler) bir durumun kişiler arasında birçok anlam ifade edebileceğini ve herhangi bir insanın perspektifinden gelebileceğini yansıtmaktadır. Bu sayede kişiler olumsuz iç konuşmalarını keşfedebilmekte ve zorlu durumlar karşısında algısını genişletebilmektedir (Jonas, 2005; Seaward, 2006). Olumsuz düşüncelerine ilişkin farkındalık düzeyinin yüksek olması, duyguları düzenleme becerileri ve sosyal ve duygusal problemlerle baş etme üzerinde etkilidir (Depape vd., 2006; Hughes, Gourley, Madson ve Blanc, 2011). Özellikle üniversite hayatındaki uyum problemlerinin geniş yelpazede dağıldığı düşünüldüğünde, yeniden çerçeveleme becerisinin kullanılması gençlerin hayatlarını kolaylaştırabilmektedir.

Yapılan bir araştırmada, yeniden çerçeveleme ve olumsuz kendi kendine konuşma hakkında bir konuşma yapan öğrencilerle karşılaştırıldığında, yeniden çerçeveleme etkinliğe katılan öğrencilerin, olumsuz düşüncelerini ve inançlarını gözden geçirme konusunda daha fazla öneride bulunduğu görülmüştür (Hughes, Gourley, Madson ve Blanc, 2011). Buna benzer çalışmalarda yeniden çerçeveleme yöntemini çeşitli problem durumlarda kullanabilen bireylerin bilişsel hataların azaldığı görülmüştür (Dickinson ve Dickinson, 2015; Locke, McKay ve Jung, 2019). Yeniden çerçeveleme yöntemi ile ilgili literatürde genellikle deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar yapıldığı görülmekte, nitel yöntemlerle ilgili ise çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerinin uyum sorunlarına ilişkin olumlu ve olumsuz iç konuşmaları ile bu sorunlara yönelik yeniden çerçevelenmelerinin senaryo yöntemi aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların uyum sorunları karşısında verdiği duygusal tepkiler nelerdir?
2. Katılımcıların uyum sorunları karşısında verdiği düşünsel tepkiler nelerdir?
3. Katılımcıların uyum sorunları ile başa çıkmak için kullandıkları stratejiler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma gençlerin uyum sorunlarını önlemede yeniden çerçevelemenin incelenmesini amaçlayan içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Bu doğrultuda, gençlerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri problem durumları ile ilgili senaryolar oluşturulmuştur. Senaryo yaklaşımı, bireylerin karar verme sürecindeki algıları ve karar verme sürecini belirlemede kullanılan etkili bir yöntemdir. Aynı zamanda bu yaklaşım, gelecekteki

karmaşık durumların tanımlanmasında kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden birisidir (Muskat, Blackman ve Muskat, 2012). Bilişsel terapilerde de danışanların otomatik ve olumsuz düşünceleri keşfetmeleri sağlamak amacıyla sıklıkla günlük hayatta karşılaşılabilecekleri senaryolar kullanılmaktadır (Hur vd., 2018).

Mevcut araştırma senaryolar aracılığıyla uyumsuz problemlere gençlerin verdiği duygusal, düşünsel tepkileri ve bu uyumsuz sorunları yeniden değerlendirme şekillerini belirlemeyi hedeflemektedir.

Çalışma Grubu

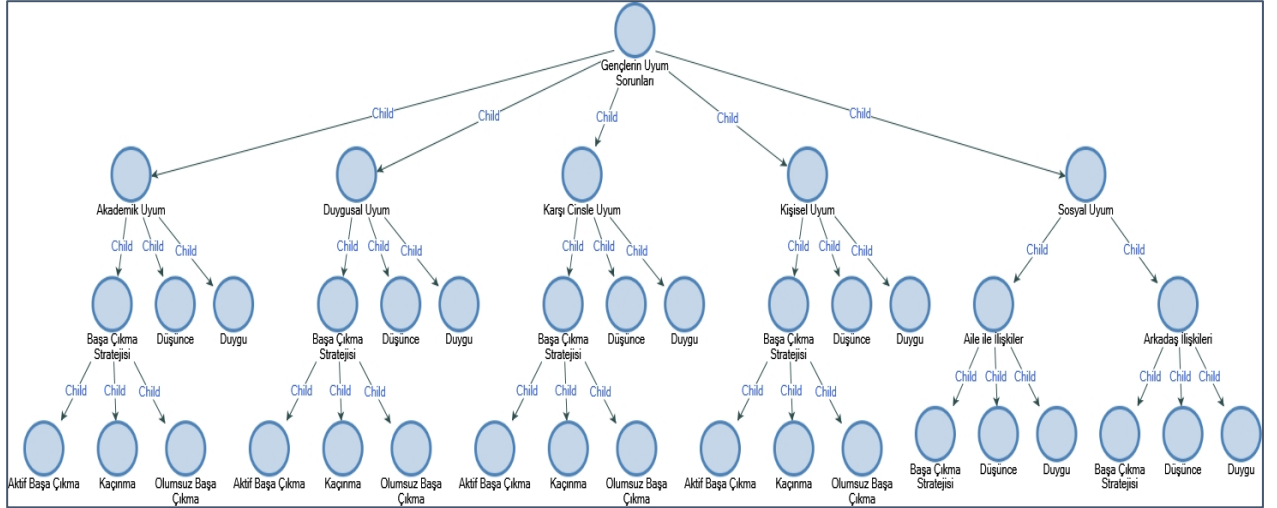
Araştırmanın çalışma grubunu İzmir Ekonomi Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcı sayısının belirlenmesinde kesin kurallar bulunmamaktadır (Patton, 2014). Katılımcı sayısının belirlenmesinde değişkenlik görülmekle birlikte, araştırmacı bulgulara yeni veriler eklenmediğini gözlemlendiğinde veriler konusunda doyum hissedebilmektedir (Merriam, 2015). Bu araştırmada, gönüllü katılım gösteren 70 öğrenciye ulaşılmış, ancak 3 öğrenci senaryolara yanıt verme sürecini tamamlayamadığından 67 öğrencinin yanıtları analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 47 kadın öğrenci ve 20 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 19,49'dur. Öğrencilerin 46'sı 1.sınıf, 21'i 2.sınıfta öğrenim görmektedir.

Verilerin Toplanması

Gençlerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri; akademik uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, sosyal uyum ve karşı cinsle uyum problemlerine ilişkin 6 senaryo araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Senaryoların geliştirilmesinde gençlerin yaşam süreçleri ve gelişim dönemlerindeki olası problemler dikkate alınmıştır. Her bir senaryonun altına bu durum karşısında, "Ne hissedersiniz?" "Neler düşünüyorsunuz?" ve "Bu durumu nasıl çözebilirsiniz?" soruları eklenmiştir. Senaryolar yazılı hale getirilerek sınıf ortamında öğrencilere sunulmuştur. Uygulama süreci yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Çalışma grubuna dâhil edilen bireylere sunulan senaryoların çözümlenmesinde ilk okuma yapılarak uygun içeriğe sahip olmayan veriler elenmiştir. Daha sonra gençlerin uyum problemlerine ilişkin veriler yazılı hale getirilmiştir. İlk değerlendirme sonucunda akademik uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, sosyal uyum ve karşı cinsle uyum olmak üzere beş genel tema belirlenmiştir. Uyum sorunları ile ilgili alt temalar kodlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda kod tablosu tekrar gözden geçirilerek QSR NVivo 12 programına aktarılmıştır. Gençlerin uyum sorunlarına ilişkin NVivo programında oluşturan genel ve alt temalara ilişkin bileşenler ve bileşenler arasındaki bağlantılar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Gençlerin Uyum Sorunlarına İlişkin Genel ve Alt Temalar

BULGULAR

Uyum Sorunlarına Verilen Duygusal Tepkilere İlişkin Bulgular

Gençlerin uyum sorunları ile ilgili senaryolara verdikleri duygu ifadelerine ilişkin bulgular, akademik uyum, sosyal, karşı cinsle uyum, duygusal uyum ve kişisel uyum problemleri başlıkları altında Tablo 1-6’da sunulmuştur.

Tablo 1. Akademik Uyum Sorunlarına İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Ağlama Hissi	3	3,41	Panik	1	1,14
Berbat	2	2,27	Pişmanlık	8	11,94
Çaresiz	7	7,95	Sinirli	2	2,27
Endişe	2	2,27	Sorumsuz	5	7,46
Kaybetmişlik	1	1,14	Stres	1	1,14
Kaygılı	1	1,14	Suçlu	1	1,14
Kızgın	2	2,27	Telaşlı	2	2,27
Korkmuş	1	1,14	Umutsuz	1	1,14
Kötü	21	23,86	Utanma	1	1,14
Moralsiz	1	1,14	Üzgün	24	35,82
Mutsuz	1	1,14	Toplam	88	100

Tablo 1’e incelendiğinde, gençlerin akademik uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; “üzgün (%35,82)”, “kötü (%23,86)”, “pişmanlık (%11,94)” ve “çaresiz (%7,95)” ifadelerinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Sosyal Uyum Sorunlarına (Aile) İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Ağlardım	3	4,11	Mahçup	2	2,74
Anlayışsız	1	1,37	Öfkeli	1	1,37
Boşvermişlik	2	2,74	Öksüz	1	1,37
Çaresiz	4	5,48	Pişman	7	9,59
Değersiz	1	1,37	Saygısız	1	1,37
Düşüncesiz	1	1,37	Sinirli	1	1,37
Eksiklik Hissi	1	1,37	Sorumsuz	4	5,48
Endişe	1	1,37	Suçlu	2	2,74
Fakir	1	1,37	Tasarruflu	1	1,37
Haklı	1	1,37	Tutarsız	1	1,37
Hatalı	1	1,37	Tutumsuz	1	1,37
Idareli	1	1,37	Üzgün Hissetmem	4	5,48
Kaygı	1	1,37	Üzgün	16	21,92
Kızgın	5	6,85	Duygu tanımlı olmayan	5	6,85
Kötü	2	2,74	Toplam	73	100

Tablo 2'ye göre gençlerin aile ile ilgili uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; "üzgün (%21,92)", pişman (%9,59), kızgın (%6,85), "çaresiz (%5,48)" ve "sorumsuz (%5,48)" ifadeleri olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sosyal Uyum Sorunlarına (Arkadaş) İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Boşluk Hissi	1	1,25	Mutsuz	5	6,25
Çaresiz	4	5	Pişmanlık	3	3,75
Duygusal	1	1,25	Sinirli	6	7,50
Hatalı	1	1,25	Suçlu	1	1,25
Huzursuz	1	1,25	Şanslı	1	1,25
Kırgın	7	8,75	Utancı	1	1,25
Kızgın	3	3,75	Üzgün	30	37,5
Kötü	11	13,75	Yalnız	4	5,00
			Toplam	80	100

Tablo 3'ye göre gençlerin arkadaş ilişkileri ile ilgili uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; "üzgün (%21,92)", kırgın (%8,75), "sinirli (%7,50)" ve "mutsuz (%6,25)" olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 4. Karşı Cinsle Uyum Sorunlarına İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Dışlanmış	1	1,27	Pişmanlık	12	15,19
Hissetmem	1	1,27	Sinirli	1	1,27
İnanması Güç	1	1,27	Suçlu	9	11,39
Kızgın	4	5,06	Şaşırmış	2	2,53
Korku	2	2,53	Umursamaz	2	2,53

Tablo 4 devamı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Kötü	17	21,52	Ütanç	6	7,59
Mutlu	1	1,27	Üzgün	17	21,52
Öfkeli	1	1,27	Yalnız	1	1,27
Özgüvenli	1	1,27	Toplam	79	100

Tablo 4’ye göre gençlerin karşı cinsle ile ilgili uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; “üzgün (%21,52)”, kötü (%21,52), pişmanlık (%15,19) ve “suçlu (%11,39)” ve olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 5. Duygusal Uyum Sorunlarına İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
İki Arada	5	6,67	Mutsuz	4	5,33
Çaresiz	10	13,33	Panik	1	1,33
Düşünceli	1	1,33	Sıkıntılı	1	1,33
Emin	1	1,33	Sinirli	1	1,33
Endişeli	1	1,33	Sorumlu	1	1,33
Hissiz	8	10,67	Şaşkın	1	1,33
Huzursuzluk	1	1,33	Telaşlı	1	1,33
İkilemde	2	2,67	Umutsuz	1	1,33
Kafa Karışıklığı	2	2,67	Üzgün	1	2,7
Karamsar	1	1,33	Üzülmem	5	6,67
Kararsız	12	16	Duygu Tanımı Olmayan	12	16,00
Kötü	1	1,33	Toplam	74	100

Tablo 5’ye göre gençlerin duygusal uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; “kararsız (%16,00)”, çaresiz (%13,33), pişmanlık (%15,19), “hissiz (%10,67)” ve “iki arada (%6,67)” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 6. Kişisel Uyum Sorunlarına İlişkin Duygu İfadeleri Dağılımı

Duygu	f	%	Duygu	f	%
Değersiz	2	3,39	Kötü	6	10,17
Hissiz	6	10,17	Mutlu	3	5,08
İyi	2	3,39	Mutsuz	5	8,47
Kararsız	1	1,69	Önemsiz	1	1,69
Duygu Karmaşası	2	3,39	Rahat	1	1,69
Kırgın	2	3,39	Saygı Duyulmamış	1	1,69
Kısıtlanmış	1	1,69	Sinirli	7	11,86
Kızgın	7	11,86	Üzgün	12	20,34
			Toplam	59	100

Tablo 6’ye göre gençlerin kişisel uyum sorunları karşısında en çok verdikleri duygu tepkilerinin; “üzgün (%20,34)”, sinirli (%11,86), kızgın (%11,86), “hissiz (%10,17)” ve “kötü (%10,17)” olarak ifade edildiği görülmektedir.

Şekil 2’de gençlerin uyum sorunlarına verdikleri duygusal tepki ifadelerine ilişkin anahtar kelimelerin (kelime bulutu) dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7. Gençlerin Uyum Sorunlarına ile İlgili Düşünce Tarzları Dağılımı

Düşünce Tarzı	Uyum Sorunları						Toplam	
	Akademik Uyum	Sosyal Uyum (Arkadaş)	Sosyal Uyum (Aile)	Karşı Cinsle Uyum	Duygusal Uyum	Kişisel Uyum	f	%
Akıl Okuma	1	4	0	4	0	0	9	2,24
Büyültme/Küçültme	0	2	0	2	0	0	4	1,00
Duygusal Kararlar	0	10	0	10	18	8	46	11,44
Etiketleme	19	0	7	0	2	3	31	7,71
Felaketleştirme	10	0	6	0	2	3	21	5,22
Hep ya da Hiç	4	0	2	0	0	0	6	1,49
Kişiselleştirme	1	13	16	13	0	18	61	15,17
Meli-Malı Düşünce	4	7	7	7	14	9	48	11,94
Olumlu Düşünme	23	26	26	26	17	9	127	31,59
Suçlama	0	0	0	0	4	0	4	1,00
Düşünce Tanımlanmamış	0	5	4	5	10	16	45	11,19

Tablo 7'e göre gençlerin tüm uyum problemleri ile ilgili düşünce tarzları dağılımının en çok; olumlu düşünme (%31,59), kişiselleştirme (%15,17), duygusal kararlar (%11,44) ve meli/malı düşünce (%11,94) alanlarında olduğu görülmektedir. Örneğin aile ile ilgili uyum sorunlarında meli/malı düşünce tarzına ilişkin “Gerçekten ellerinde olsa bana para verirlerdi. Ailem zor durumda anlayışlı olmalıyım diye düşünürüm” şeklinde bir yanıt bulunmaktadır.

Duygusal uyum sorunlarına yönelik olumlu düşünceye örnek olarak “Her iki tarafında nasıl orta yol bulacağını düşünürüm. Önce ailemle konuşup onlarla beraber olduktan sonra davete geç gitmem için izin isterim” ifadesi gösterilebilir.

Karşı cinsle uyum sorunlarına yönelik kişiselleştirme düşünce tarzına ilişkin örnek, “Bu bilgiyi benden değil de kimden öğrendiğini düşünürüm” ifadesiyle yer almaktadır.

Kişisel uyum sorunlarına yönelik duygusal kararlar düşünce tarzına ilişkin örnek, “Onları üzmem istemediğimi düşünürüm” ifadesiyle yer almaktadır.

Uyum Sorunları İle Başa Çıkma Stratejilerine İlişkin Bulgular

Gençlerin akademik uyum, sosyal uyum, karşı cinsle uyum, duygusal uyum ve kişisel uyum problemleri ile baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Gençlerin Uyum Sorunları ile İlgili Başa Çıkma Stratejilerinin Dağılımı

Uyum Sorunları	Başa Çıkma Stratejileri												Belirtilmemiş			
	Aktif Başa Çıkma (Yeniden Çerçeveleme)				Kaçınma				Olumsuz Başa Çıkma				Kadın		Erkek	
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		f	%	f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akademik Uyum	41	61,19	8	11,94	2	2,98	7	10,44	4	5,97	5	7,46	0	0	0	0

Tablo 8 devamı

Uyum Sorunları	Başa Çıkma Stratejileri												Belirtilmemiş			
	Aktif Başa Çıkma (Yeniden Çerçeveleme)				Kaçınma				Olumsuz Başa Çıkma				Kadın		Erkek	
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		f	%	f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Uyum (Arkadaş)	41	61,19	15	22,39	3	4,48	2	2,99	3	4,48	2	2,99	0	0,00	1	1,49
Sosyal Uyum (Aile)	44	65,67	14	20,90	1	1,49	3	4,48	1	1,49	1	1,49	1	1,49	2	2,99
Karşı Cinsle Uyum	37	55,22	13	19,40	1	1,49	3	4,48	7	10,45	3	4,48	2	2,99	1	1,49
Duygusal Uyum	31	46,27	9	13,43	9	13,43	7	10,45	7	10,45	3	4,48	0	0,00	1	1,49
Kişisel Uyum	33	49,25	8	11,94	5	7,46	3	4,48	8	11,94	8	11,94	0	0,00	1	1,49

Tablo 8 incelendiğinde gençlerin akademik uyum, sosyal uyum, karşı cinsle uyum, duygusal uyum ve kişisel uyum sorunlarıyla baş etmede en çok aktif başa çıkma stratejisinin belirtildiği görülmektedir. Kaçınma ve olumsuz başa çıkma stratejisi ise daha az belirtilmiştir.

Örneğin, aile ile ilgili uyum sorunlarında, «*Harçlığımın neden bittiğini anlatırım ve bir dahakine dikkatli olacağımı söylerim.*» ifadesi aktif başa çıkma stratejisine temsil gösterilebilir. Karşı cinsle uyum sorunlarına yönelik, «*Onunla konuşarak çok suçlarsa onunla iletişimi keserim*» ifadesi olumsuz başa çıkma stratejisine örnek gösterilebilir. «*Olayı akışına bırakırım.*» ifadesi ise kaçınan başa çıkma stratejisine örnek gösterilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada gençlerin uyum problemleri karşısında duygu ve düşünsel tepkileri ve başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, gençlerin karşılaşabilecekleri uyum sorunlarıyla baş etmede en çok aktif başa çıkma stratejisini kullandıkları görülmektedir. Bir başka ifadeyle, yeniden çerçeveleme yöntemi, gençler tarafından yaygın olarak tercih edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Hughes vd. (2011), yeniden çerçeveleme yöntemini kullanabilen gençlerin olumsuz düşüncelerini gözden geçirme konusunda daha fazla öneride bulunabildiklerini bulgulamışlardır. Can, Dereboy ve Eskin (2012) gerçekleştirdikleri deneysel bir çalışmada, yüksek riskli sınav kaygısını azaltmada sistematik duyarsızlaştırma ve bilişsel yeniden yapılandırma (yeniden çerçeveleme) tekniklerinin etkili olduğunu göstermiştir. Tiwari ve Galundia (2018), kırsal kesiminde yaşayan gençlerle gerçekleştirdikleri araştırmada daha çok kaçınan başa çıkma stratejisinin kullanıldığını saptamışlardır. Yapılan bir başka deneysel araştırmada yeniden çerçeveleme çalışmalarının, fiziksel egzersize yönelik bilişsel hatalar azalmasında etkili olduğu görülmüş, bununla birlikte araştırmanın sonunda katılımcılara deneyimlerini ifade edecekleri sorular yöneltilmiş ve katılımcılarının çoğunluğunun otomatik düşünceleri fark ederek bunlara meydan okuduklarını ve olumlu davranışsal adımlar attıklarını bildirilmiştir (Locke, McKay ve Jung, 2019). Üniversite

öğrencileriyle yapılan benzer bir araştırmada, uygulanan yeniden çerçeveleme yöntemi aracılığıyla öğrencilerin mükemmeliyetçiliği çok boyutlu olarak tekrar değerlendirebildikleri görülmüştür (Dickinson ve Dickinson, 2015).

Bu araştırmada en sık verilen düşünsel tepkilerin olumlu düşünme, meli/malı düşünce, kişiselleştirme ve duygusal kararlar olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin önemli bir bölümü özellikle duygusal uyum ve kişisel uyum alanlarında düşüncelerini tanımlayamamıştır. Bu durum gençlerin diğer uyum sorunlarını daha somut algılamasını ve buna yönelik daha kolay tepki verebilmesi ile açıklanabilir. Aynı zamanda gençlerin kendileri ile ilgili olan duygusal ve kişisel problemleri daha zor baş edilebilir olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Araştırmada en çok tercih edilen olumlu düşünme, araştırmamın bir diğer bulgusu olan en çok kullanılan başa çıkma strateji olarak yeniden çerçeveleme ile tutarlı görülmektedir. Bir başka ifade ile bilişsel terapilerin varsayımı olan düşüncelerin değiştirilmesi ya da olumlu yönde gelişmesinin duygu ve davranışlara da yansımaları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Kariyer seçenekleri ile ilgili negatif düşünceler konusunda yapılan araştırmalar, bilişsel yeniden çerçevelemenin fonksiyonel olmayan kariyer düşünceleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Adegun ve Aremu, 2013; Osborn, Howard ve Leierer, 2007). Yapılan araştırmalar, stresle başa çıkma eğitiminin öğrencilerin otomatik düşüncelerinin azalmasında etkili olduğunu göstermektedir (Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006; Varol, Karakaş ve Bedel, 2015). Diğer yandan gençlerin meli/malı düşünce, kişiselleştirme ve duygusal kararlar düşünsel tepkilerini sık ifade etmesi, benmerkezci düşünme, duygulara odaklanma gibi gelişimsel dönemlerinin özellikleri ile açıklanabilir.

Uyum sorunlarına yönelik sunulan senaryolarda “üzgün olma, çaresizlik, pişmanlık, kızgınlık, kararsızlık, mutsuz, suçlu” kelimelerinin sık ifade edilen duygu tepkileri olduğu göstermiştir. Gençlerin önemli bir bölümünün uyum sorunlarına yönelik düşüncelerini tanımlayamamasının aksine tüm uyum problemlerine yönelik birçok farklı duygu tepkisini verdiği görülmektedir. Bu durum, gençlerin olaylar karşısında duygu ve davranış odaklı hareket etmeleri ile açıklanabilir. Bilişsel davranışçı terapiye göre bireylerin yaşamış olduğu duygusal ve davranış sorunları, olayla ilgili hatalı düşünceleri sonucudur (Türkçapar, 2009). Ancak birçok birey olumsuz düşünceleri fark edememekte ve duygusal sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu nedenle de bilişsel terapilerde de normal yaşamı bozan duygularla sıklıkla çalışılmaktadır (Kunzendorf ve ark., 2004).

Senaryo yöntemi problemlerin somutlaştırılması açısından önemlidir. Bu araştırmada, gençlerin günlük yaşantılarında karşılaşılabilecekleri durumlar ile ilgili senaryolar oluşturulmuştur. Böylece, gençler uyum sorunları ile ilgili duygu, düşünce ve başa çıkma stillerini daha kolay ifade etmişlerdir. Bu yöntemin kullanıldığı bir araştırmada, senaryo tabanlı bilişsel davranışçı terapinin işlevsel olmayan düşüncelerin azalmasında etkili olduğu görülmüştür (Hur, Kim, Park ve Choi, 2018).

Bilişsel hataların değiştirilmesi, uyum sorunları ile ilgili doğru algılar geliştirilmesine olanak sağlayacaktır. Çalışma sonuçlarına dayalı olarak gençlere düşünce tarzlarını genişletip esnetecek, olumlu ve yapıcı başa çıkma becerilerini geliştirecek eğitimler planlanabilir. Senaryolar aracılığıyla yoğun duygusal sorunlar yaşayan bireylere bireysel danışma hizmeti verilebilir. Gençlerin birbirlerine dönüt vermesini sağlayacak akran liderli eğitimlerin etkisi incelenebilir. Bu eğitimlerde aktif başa çıkma yöntemleri genç liderlere öğretilerek okul tabanlı projeler gerçekleştirebilir. Bununla birlikte psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanında ders

veren öğretim elemanları, bu araştırmada yapıldığı gibi bilişsel yeniden yapılandırmaya yönelik senaryoları derslerin pekiştirilmesinde etkili olarak kullanabilirler.

KAYNAKÇA

- Adegun, A. O., & Aremu, O. (2013). Effectiveness of career development and cognitive reframe therapy on irrational career thoughts among secondary school students in Ogun State, Nigeria. *The African Symposium 13* (2), 94-103.
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E., & Tezer, E. (2016). Üniversite yaşamı ölçeği: ölçek geliştirme ve yapı geçerliliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20).
- Bedel, A., Işık, E., & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Bedel, A., & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(55), 291-300.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. New York: Guilford Press.
- Can, P. B., Dereboy, Ç., & Eskin, M. (2012). Comparison of the Effectiveness of Cognitive Restructuring and Systematic Desensitization in Reducing High-Stakes Test Anxiety. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23(1), 1-9.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Depape, A. M. R., Hakim-Larson, J., Voelker, S., Page, S., & Jackson, D. L. (2006). Self-talk and emotional intelligence in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 38(3), 250. Doi: [10.1037/cjbs2006012](https://doi.org/10.1037/cjbs2006012)
- Dickinson, M. J., & Dickinson, D. A. (2015). Practically perfect in every way: can reframing perfectionism for high-achieving undergraduates impact academic resilience?. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1889-1903. doi: [10.1080/03075079.2014.912625](https://doi.org/10.1080/03075079.2014.912625)
- Gurjack, D.J. (2012). *Reframing Strategies and Their Impact on Innovation and Success in Entrepreneurs*, Dissertation, Lawrence Technological University.
- Hughes, J. S., Gourley, M. K., Madson, L., & Blanc, K. L. (2011). Stress and coping activity: Reframing negative thoughts. *Teaching of Psychology*, 38(1), 36-39. Doi: [10.1177/0098628310390852](https://doi.org/10.1177/0098628310390852)
- Hur, J. W., Kim, B., Park, D., & Choi, S. W. (2018). A scenario-based cognitive behavioral therapy mobile app to reduce dysfunctional beliefs in individuals with depression: a randomized controlled trial. *Telemedicine and e-Health*, 24(9), 710-716. Doi: [10.1089/tmj.2017.0214](https://doi.org/10.1089/tmj.2017.0214)
- Ikiz, E., Asici, E., Savci, M., & Yörük, C. (2015). Problemlü İnternet Kullanımı İle Üniversite Yasamına Uyum İlişkisi*/Relations between Problematic İnternet Usage and Adaptation to College Life. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 34.

- Jonas, W. B. (2005). Dictionary of complementary and alternative medicine. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 11(4), 739-740.
- Koruklu, N. Ö., Öner, H., & Oktaylar, H. C. (2006). "Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının" sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19).
- Kunzendorf, R. G., McGlone, M., Hulihan, D., Boulia, K., Portuese, J., Dinsmore, T., & Bramhall, E. (2004). Reframing cognitive therapy to integrate recent research on emotion, imagery, and self-talk. *Imagination, Cognition and Personality*, 23(4), 309-323. Doi: 10.2190/GARP-VTW6-0K1F-NV30
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. *The handbook of behavioral medicine*, 282325.
- Leahy, R. L. (2017). *Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide*. Newyork: Guilford Publications.
- Locke, S. R., McKay, R. C., & Jung, M. E. (2019). "I'm just too busy to exercise": Reframing the negative thoughts associated with exercise-related cognitive errors. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 279-287. doi:10.1016/j.psychsport.2019.03.011
- Merriam, S. B. (2015, 3. Basımdan çeviri). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mueser, K. T., Rosenberg, S. D., & Rosenberg, H. J. (2009). *Treatment of posttraumatic stress disorder in special populations: A cognitive restructuring program*. American Psychological Association.
- Muskat, M., Blackman, D. A., & Muskat, B. (2012). Mixed methods: Combining expert interviews, cross-impact analysis and scenario development. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 10(1), 09-21.
- Osborn, D. S., Howard, D. K., & Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 365-377.
- Patton, M.Q. (2014, 3. Basımdan çeviri). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Robson Jr, J. P., & Troutman-Jordan, M. (2014). A Concept Analysis of Cognitive Reframing. *Journal of Theory Construction & Testing*, 18(2).
- Seaward, B. L. (2006). *Stress management: Principles and strategies for health and well-being* (5th ed.). Boston, MA: Jones & Bartlett.
- Spirito, A., Stark, L. J., & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of pediatric psychology*, 13(4), 555-574.
- Tiwari, G., & Galundia, R. (2018). Coping strategies among rural youth from selected states of India. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 9(6).
- Türküm, A. S., Kızıldağ, A., & Sarıyer, A. (2016). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin hedef kitesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21).

Türkçapar, H. (2009). *Bilişsel Terapi* (4. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.

Varol, C., Karakaş, S., & Bedel, A. (2015). Stresle başa çıkma eğitiminin üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarına ve otomatik düşüncelerine etkisi. *International Journal of Eurasia Social Sciences Dergisi*, 6(19), 76-91.

EXTENDED ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE REFRAMING OF PREVENTING ADAPTATION PROBLEMS OF YOUTH

Problem: Reframing is an approach to cognitive therapy that allow individuals to see a situation from different views. Individuals generally find it difficult to see alternative perspectives because they are focused on the fixated characteristics of situations. In experiencing adaptation problems, young people often attend exclusively to a single feature of the situation (event); in other words, they engage in automatic thinking. Young people have problems of academic adaptation, emotional adaptation, personal adaptation, social adaptation and adaptation to the opposite sex. Depending on the coping strategies used for these adaptation difficulties, mental health may be positively or negatively affected. In this direction, it was aimed to investigate the negative internal conversations and the reframing of the adaptation problems experienced by the university students.

Method: This is a qualitative research project that aims to examine young people's reframing in response to adaptation problems. In line with this aim, scenarios related to the relevant daily problem situations have been created. The scenario approach is an effective method used to determine individuals' perceptions in the decision-making process. The present research aims to use scenarios to determine the emotional and cognitive responses, and approaches to the re-evaluation of adaptation problems. The sample of this study consisted of 67 (44 female and 20 male) associate degree students at Izmir University of Economics Vocational School of Health Services who volunteered to participate. This research was carried out using content analysis, an established qualitative research method. The responses given to the scenarios were transferred to the code table. Nvivo content analysis program was used in the analysis of the research.

Findings: In the analysis phase of the data, scenarios were solved by making the first reading, and data without appropriate content were eliminated. Then, the data on the adaptation problems of the youth were transcribed. At the end of the first evaluation, five general themes were identified: academic adaptation, emotional adaptation, personal adaptation, social adaptation and adaptation to the opposite sex. Sub-themes related to adaptation issues were coded and presented to specialist opinion. In accordance with expert opinion, the code table was revised, and then transferred to Nvivo program. Research findings showed that the terms "sadness, helplessness, regret, anger and indecision" were the most frequently expressed emotional reactions in the scenarios presented. It was observed that the four most common intellectual responses to adjustment and adaptation problems were positive thinking (31.59 %), personalization (15.17 %), emotional decisions (11.4%), and dichotomous thinking (11.94 %). It was observed that most of the young people were able to adopt reframing strategy in the face of adaptation problems.

Conclusion: The findings of the study indicate that university students have negative internal conversations in response to the situations encountered in their life experiences. Considering that reframing is a useful method for individuals to successfully achieve their goals

and increase their self-efficacy, this study has the potential to contribute to the field by providing a means for individuals to reconsider the negative discourse attributed to their situations. Based on the results of the study, trainings can be developed that will expand and enlarge young people's thinking styles and allow the growth of positive and constructive coping skills. Through working with scenarios, individual counseling services can be provided for those who experience intense emotional problems.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Cevat EKER¹,  Sümeyra ÜNLÜ

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERS KİTABININ KÖK DEĞERLERİ İÇERMESİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 27.10.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Eker, C. & Ünlü, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 71-88.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47190>

ÖZ

Bu araştırmada, 5. Sınıf Din kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında yer alan okuma metinlerinde değerlerin yer alma durumunu incelemek ve bu değerlerin metinlere göre dağılımının nasıl olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmalar kategorisinde olan doküman analizi kullanılmıştır. Öncelikle, öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması için kök değerler olarak belirtilen “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri ile ilgili okuma metinlerinde yer alan ifadeler belirlenmiş, ardından bu ifadeler yorumlanarak ilgili değer başlığı altında verilmiştir. Araştırmanın bulguları tablo halinde sunulmuş ve frekans ile yüzde değerleri verilmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen ünitelerde en fazla yer alan kök değer “sevgi”, en az yer alan kök değer ise “dostluk ve sabır” olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçları, öğretim programında özellikle üzerinde durulan kök değerlerin 5. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı metinlerinde bulunma düzeylerini ortaya koymuştur. On kök değer arasında az yer verilen değerlerin yer aldığı ünitelere ait okuma metinlerinin tekrar düzenlenmesinin öğrencilerin değerleri edinmeleri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Ders kitabı.

¹ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, cevateker@beun.edu.tr

AN EXAMINATION OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEXTBOOK FOR INCLUSION OF ROOT VALUES

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the status of values in the reading texts in the 5th grade Religious Culture and Moral Knowledge textbook and to specify the distribution of these values through the texts. In this research, document analysis, which is in the category of qualitative research method was applied. Primarily, the expressions in the reading texts about the values of "justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness", which are stated as base values in instruction programs, were determined, interpreted and then stated under the title of the related values. The findings of the research are presented in a chart with the frequency and percentage values were given. As a result of the research, it has been observed that the most common root value is "love", as for the least root value is "friendship and patience" through the examined units. The results of the study revealed that the existence of the levels of root values, especially emphasized in the education program, in the 5th grade Religious Culture and Moral Knowledge textbook texts. It is considered that the rearrangement of the reading texts of the units contained the given values, which are given little place among the ten root values, will contribute to the students' acquisition of values.

Keywords: Values Education, Religious Culture and Morals, textbook

GİRİŞ

Bir toplumda bireyleri birleştiren ve toplumun devamlılığını güçlendiren faktörlerin en önemlisi değerlerdir. Değerler, sosyal bilimler alanında genel olarak, doğru, iyi ya da arzu edilen ve bunlara karşılık gelen eylem ve tutumların ne olduğu hakkındaki sınırları çizilmiş inançlardır (Simmons, 1999). Değer; bireylerin, diğer insanların, toplumsal olguların değerini ölçmede kullandıkları ölçütlerdir ve bu ölçütler bize neyin iyi neyin kötü, neyin güzel neyin çirkin, neyin doğru neyin yanlış olduğuna dair kararlarımızda kılavuzluk etmektedir (Ulusoy ve Arslan, 2016).

Toplumlar var olmak istiyorsa değerlerine sınımsız bağlıdır. Toplumun varlığını sürdürmede değerlerin işlevi büyüktür. Tarhan (2011) değerlerin, sonradan öğrenilebildiğini ve bu öğrenmenin sosyal öğrenme yolu ile gerçekleştiğini dile getirmiştir. İnsanların mutlu olmasında değerlerin etkin bir role sahip olduğunu ve değerlerin mutlaka öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerler eğitimi insanların kendi ahlaki tutumlarını geliştirmeleri ve diğerlerinin ahlaki durumlarıyla da ilgilenmelerini sağlamaktadır. Bunun yanında değerler eğitimi bireylerin kendi deneyimlerini düşünmelerini ve anlamını bulmalarını destekler. Bireyin öz-saygısının meydana gelmesini, dürüstlük, doğruluk, adalet vb. üstün değerlere bağlılığını da değerler eğitimi sağlamaktadır. Sosyal sorumluluk yargısı gelişimi ve kişinin kararları ve fiillerini değerlendirmesi de bireye kazandırılan değerler eğitimi neticesinde oluşur (Can, 2008). Bireylerin toplumda kurallara uyarak birbirine saygılı ve hoşgörülü bir şekilde yaşamaları için değerler eğitiminin okullarda ve derslerde sistemli bir şekilde verilmesi önemlidir. Değerler günlük yaşamda yaygın eğitim biçimleriyle öğrenilse de ancak sistematik bir eğitimle kalıcılığı artırılabilir ve geliştirilebilir. Okulun uzak hedeflerinden biri de toplumu ayakta tutacak bu değerlerin öğrencilere kazandırılması olmalıdır. Okullar öğrencileri gerçek hayata hazırlamada önemli rol oynar. Birçok ülkede değer öğretimi, gün geçtikçe daha fazla ilgi görmektedir. Değerler eğitimi, örgün eğitim içerisinde verilmesi gereken, yeni nesillerin kişilik gelişimine, toplumsallaşmasına

katkı sağlayan bir alandır. Bu çerçevede okullarda bireylerin öğrenmelerini gerçekleştirmek amacıyla öğretim programları hazırlanır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında (2018) bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Bu sebeple öğretim programında belirlenen çerçeveye göre ders kitaplarının içeriği düzenlenir. Ders kitapları hem öğrenciler için hem de öğretmenler için temel kaynak olarak görülmektedir (Kılıç ve Seven, 2011). Ders kitapları, öğretim programındaki konulara ait bilgileri düzenli ve planlı bir şekilde inceleyip açıklayan, öğrenciyi dersin hedeflerine göre yönlendiren ve bununla birlikte eğiten temel araçlardır. Aynı zamanda eğitim öğretim sürecinin tamamlayıcı ve vazgeçilmez materyalleri olarak görülmektedir. Bu denli önemli olan ders kitapları, öğrencilere sunduğu bilgilerin yanı sıra, birey ve toplum için büyük önem arz eden değerlerin eğitiminde büyük katkı sağlamaktadır (Ünsal ve Güneş, 2002). Öğrenciler özellikle din kültürü ve ahlak bilgisi dersi yoluyla bu değerleri planlanmış bir şekilde öğrenmektedirler. Değerlerin öğrencilere aktarılmasında derslerde kullanılan okuma metinlerinin etkin olarak rol oynadığı düşünülmektedir.

Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir. Bu anlayışla öğretim programında belirtilen kök değerlerimiz; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. MEB ve TTK Başkanlığı 18.10.2017’ deki basın toplantısında ‘‘ Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar’’ başlığında on kök değer ve bunlarla ilişkili tutum ve davranışların neler olduğunu şöyle belirtmişlerdir;

- **Adalet:** Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
- **Dostluk:** Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
- **Dürüstlük:** Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
- **Öz Denetim:** Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
- **Sabır:** Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
- **Saygı:** Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
- **Sevgi:** Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
- **Sorumluluk:** Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
- **Vatanseverlik:** Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...

• **Yardımseverlik:** Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Değerlerin öğrencilere aktarılmasında aile, çevre, medya gibi unsurların rolü büyüktür. Ancak bir toplumun değerlerini çocuklara aktarmada okullara büyük pay düşmektedir. Günümüzde teknoloji ne kadar gelişse de ders kitaplarının eğitim öğretimdeki önemi hep var olmaya devam etmiştir. Hatta dünyanın farklı ülkelerinde yapılan araştırmalara göre ders kitapları okullarda kullanılmaya devam edilen başlıca materyaller arasındadır (Kılıç ve Seven, 2002). Derslerde önemi büyük olan kitaplar öğretim programına bağlı olarak yazarlar tarafından ele alınmakta ve yazılmaktadır, her ders kitabı farklı yazarlar tarafından yazıldığı için kazanımların içeriğe, metinlere yansması farklı olabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin incelenmesine bakıldığında yapılan çalışmaların (Candan ve Ergen, 2014; Kaşkaya ve Duran, 2017; Yılar, 2016; Öztürk ve Özkan, 2018; Türkben, 2019; Topal, 2019; Gül, 2017; Yıldırım, Becerikli ve Demirel, 2017) Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler dersleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi açısından bakıldığında (Gümüş, 2018; Pilatin, 2018; Arıcı ve Maden, 2018; Altıntaş, 2016; Altıntaş, 2014; Arpacı, 2014; Keskin, 2014; Arpacı, 2013; Kaymakcan, ve Meydan, 2011) öğretmenlerin değer eğitimi hakkındaki görüşleri, saygı değeri, değerlerin gösterge bilimsel analizi, öğretim programında değerler eğitimi üzerine olduğu görülmektedir. Ancak Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 5. Sınıf ders kitabındaki metinlerde yer alan değerlerin incelenmesi konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Okulda değer kazanımının en önemli araçlarından birisinin ders kitapları olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak dersin hedefleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren ve eğiten temel bir kaynak olarak görülmektedir. Ders kitapları öğrenciyi eğitim ve öğretimde yön veren, çocukta farkındalık yaratan en önemli materyallerdendir (Çakır, 2013). Öğrenciler, ders kitapları sayesinde çok farklı yaşam ve kültür öğeleriyle karşılaşarak bunları kendi dünyalarında anlamlandırarak yorumlamaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi değerler eğitiminin yoğun olarak verildiği derslerden biridir. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı, 5. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında yer alan okuma metinlerinde değerlerin yer alma durumunu incelemek ve bu değerlerin metinlere göre dağılımının nasıl olduğunu tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem basılı hem elektronik materyallerin incelenmesi veya değerlendirilmesini içeren sistemli bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan 5.sınıf Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabındaki okuma metinleri incelenerek kök değerlerin metinlerde yer alma durumları doküman analiziyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Tüm nitel çalışmalarda olduğu gibi doküman analizinde de verilerin anlamlandırılması için incelenmesi ve yorumlanması önemlidir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizinde incelenen dokümanlar verinin kaynağını oluşturmaktadır. Doküman incelemesi yapılırken veriler

içerik analizi yoluyla temalar, kategoriler ve vaka örnekleri şeklinde organize edilir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırma kapsamında incelenen 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında okutulmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak bilgisi ders kitabıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'na güncellenen öğretim programında belirlenen içerik ve kazanımlara uygun olarak tüm okullarda bu kitabın okutulması kararlaştırılmıştır. Mayıs 2019 itibariyle ek Tebliğler Dergisi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle geçerli olan mevcut yeni kitap değerleri içermesi bakımından en zengin içeriğe sahip olduğundan okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bu sebeple araştırmada veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırmamızda incelenen ders kitabının üniteleri ve ünitelerde yer alan metinler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: İncelenen ders kitabı üniteleri ve ünitelerde yer alan metinler

Ünite adı	Metinler
Allah İnancı	Mevla'dan Gelir Bir Hadis Öğreniyorum Allah Bizi Götür Allah Sevgisi Aklımızda kalsın Kültürümüzden Dua Örnekleri (alt metin) Dua Nasıl Dua Etmeliyim?
Ramazan ve Oruç	Ramazan Orucu ve Önemi (alt metinler) Mani Okuyalım Yabancı Seyyahların Gözüyle Ramazan Eski Ramazanlar ve Çocukluğum
Adap ve Nezaket	Bir Hadis Öğreniyorum Bilgelik Sözler Keşke Sen de Uyusaydın! Bilgelik Sözler
Hz. Muhammed ve Aile Hayatı	Her İkisinin de Benim Gözümdeki Değerleri Birdir Bir Hadis Öğreniyorum Çözüm Bulalım Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin (alt metin)
Çevremizde Dinin İzleri	Eğri Minare ve Çocuk Türkü Dinleyelim Bilginin Yararı Bilgisizliğin Zararı Bir Kez Gönül Yıktın İse

Tablo 1 incelendiğinde, toplam beş adet ünite olduğu, bu ünitelere ait 24 okuma metni yer aldığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak toplanmıştır. Bu işlem sırasında ilgili literatürde tavsiye (Yıldırım ve Şimşek, 2016) edilen 5 aşamalı bir sıra izlenerek veriler toplanmıştır. Bu aşamalar;

1. Dokümanlara ulaşma
2. Özgünlüğün (Orijinalliğin) kontrol edilmesi
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma aşamalarıdır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programında yer alan on kök değer baz alınarak metinlerde yer alma durumu incelenmiş ve sayısal değerlerle ifade edilmiştir. Veri çözümlemesinde doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın verileri toplanırken, 2019 yılında okutulmaya başlanılan 5. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabındaki beş ünite de yer alan metinler (okuma metni, şiir, etkinlikler vb.) incelenmek için belirlenmiştir. Bu çalışmada sadece ders kitabındaki metinler kök değerleri içerdiği bakımından ele alınmıştır. Bu metinler, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4-8. Sınıflar) öğretim programında ‘‘değerlerimiz’’ başlığında yer alan on kök değere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) göre incelenmiştir. Metinlerde yer alan kök değerlerin tespit edilmesi aşamasında bir araştırmacı ile üç uzman (1 Doçent, 2 Dr. Öğr. Üyesi) değerlendirme yapmıştır. Daha sonra elde edilen sonuçlar üniteler şeklinde ayrılarak tablo haline getirilmiş ve frekans (f) ile yüzde (%) değerleri verilmiştir. Bu aşamada, her ünite de kaç tane kök değer bulunduğu ve bunun tüm ünite deki değerlere oranının kaç olduğu ünitenin konu başlığı altında detaylandırılmıştır. Ayrıca her bir kök değer için kitapta kaç tane bulunduğu ve yüzdelik olarak oranı da belirtilmiştir. Ünitelerde en fazla yer alan ve en az yer alan kök değerler belirtilmiştir. Hiçbir değer bulunmadığı üniteler de tabloda belirgin bir şekilde görülmektedir. Tablonun satır toplamı ilgili ünite de on kök değer bulunma durumunu verirken, sütun kısmında ise sadece tek bir değer tüm kitapta bulunma durumu sayısal verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar şunlardır;

5.sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabında yer alan okuma metinlerinde değerlerin yer alma durumuna ilişkin elde edilen veriler tablo 2’de verilmektedir. Tabloda ilgili ünite kendi içerisinde değerlendirilmiş ve on kök değeri bulundurma durumu toplam satır kısmında (f) ve (%) olarak verilmiştir. Tabloda yer alan diğer bir toplam ifadesi sütun bazında ifade edilmiş ve orada ise her bir kök değerin beş ünite de yer alma durumu (f) ve (%) olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2. Üniteler ve okuma metinlerinde yer alan değerler

DEĞERLER	ÜNİTELER										TOPLAM	
	Allah İnancı		Ramazan ve Oruç		Adap ve Nezaket		Hz. Muhammed ve Aile Hayatı		Çevremizde Dinin İzleri		f	%
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Adalet	-	-	-	-	-	-	50	2	-	-	2	6,06
Dostluk	-	-	-	-	-	-	-	-	16,66	1	1	3,03
Dürüstlük	15,38	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6,06
Öz denetim	7,69	1	-	-	50	2	-	-	-	-	3	9,09

Sabır	7,69	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3,03
Saygı	7,69	1	-	-	50	2	-	-	-	-	3	9,09
Sevgi	30,76	4	49,99	3	-	-	25	1	16,66	1	9	27,27
Sorumluluk	7,69	1	16,66	1	-	-	-	-	16,66	1	3	9,09
Vatanseverlik	15,38	2	33,33	2	-	-	-	-	16,66	1	4	12,12
Yardımsızlık	7,69	1	33,33	2	-	-	-	-	16,66	1	4	12,12
TOPLAM	100	13	100	6	100	4	100	4	100	6	33	100

Tablo 2. İncelendiğinde, ders kitabında yer alan okuma metinlerinde ‘‘Allah İnancı’’ adlı ünite de dürüstlük kök değeri (f=2, %15, 38), öz denetim kök değeri (f=1, %7, 69), sabır kök değeri (f=1, %7, 69), saygı kök değeri (f=1, %7, 69), sevgi kök değeri (f=4, %30, 76), sorumluluk kök değeri (f=1, %7, 69), vatanseverlik kök değeri (f=2, %15, 38), yardımsızlık kök değeri (f=1, %7, 69) bulunurken; adalet ve dostluk kök değerine rastlanmamıştır. Bu ünite de on kök değerden sekiz tanesine yer verilmiş ancak iki tanesine yer verilmemiştir. Bulunan kök değerlerin toplam frekans değeri ise on üç (f=13) olarak belirlenmiştir. Değerlerin toplam yüzdesine bakıldığında ise %30, 76 ile sevgi kök değeri en fazla yer alan değer olmuştur.

‘‘Ramazan ve Oruç’’ adlı üniteye bakıldığında sevgi kök değeri (f=3, %49, 99), sorumluluk kök değeri (f=1, %16, 66), yardımsızlık kök değeri (f=2, %33, 33) yer alırken; adalet kök değeri, dostluk kök değeri, dürüstlük kök değeri, öz denetim kök değeri, sabır kök değeri, saygı kök değeri, vatanseverlik kök değeri yer almamıştır. Bu ünite den on kök değerden üç tanesine yer verilmiş ancak yedi tanesine yer verilmemiştir. Ünite de ki metinlerde bulunan kök değerlerin toplam frekans değeri ise altı (f=6) olarak saptanmıştır. Değerlerin toplam yüzdesine bakıldığında ise %33, 33 ile yardımsızlık kök değeri en fazla yer alan değer olmuştur.

‘‘Adap ve Nezaket’’ adlı ünite incelendiğinde öz denetim kök değeri (f=2, %50) ve saygı kök değerinin (f=2, %50) bulunduğu; adalet kök değeri, dostluk kök değeri, dürüstlük kök değeri, sabır kök değeri, sevgi kök değeri, sorumluluk kök değeri, vatanseverlik kök değeri ve yardımsızlık kök değerinin bulunmadığı saptanmıştır. Bu ünite de on kök değerden sadece iki tanesi yer alırken sekiz tane kök değer yer almadığı görülmüştür. Ünite de ki metinlerde bulunan kök değerlerin toplam frekans değeri ise dört (f=4) olarak saptanmıştır. Değerlerin toplam yüzdesine bakıldığında ise %50 ile öz denetim ve saygı kök değeri yer alan değerlerden olmuştur.

‘‘Hz. Muhammed ve Aile Hayatı’’ adlı ünite de adalet kök değeri (f=2, %50), sevgi kök değeri (f=1, %25), vatanseverlik kök değeri (f=1, %25) bulunurken; dostluk kök değeri, dürüstlük kök değeri, öz denetim kök değeri, sabır kök değeri, saygı kök değeri, sorumluluk kök değeri, yardımsızlık kök değerine rastlanmamıştır. Bu ünite de on kök değerden üç tanesine yer verilmiş ancak yedi tanesine yer verilmemiştir. Bulunan kök değerlerin toplam frekans değeri ise dört (f=4) olarak saptanmıştır. Değerlerin toplam yüzdesine bakıldığında ise %50 ile adalet kök değeri en fazla yer alan değer olmuştur.

‘‘Çevremizde Dinin İzleri’’ adlı üniteye bakıldığında dostluk kök değeri (f=1, %16, 66), saygı kök değeri (f=1, %16, 66), sevgi kök değeri (f=1, %16, 66), sorumluluk kök değeri (f=1, %16, 66), vatanseverlik kök değeri (f=1, %16, 66) ve yardımsızlık (f=1, %16, 66) kök değerleri yer alırken; adalet kök değeri, dürüstlük kök değeri, öz denetim kök değeri ve sabır kök değerlerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu ünite de on kök değerden altı tanesi yer alırken dört tane kök değer bulunmadığı görülmüştür. Ünite de ki kök değerlerin toplam frekans değeri ise altı (f=6) olarak saptanmıştır. Değerlerin toplam yüzdesine bakıldığında ise %16, 66 ile dostluk,

saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerleri yer alan değerlerden olmuştur.

Tüm ünitelerde değerlendirildiğinde, on kök değerinin her birinin ayrı ayrı kitabın tamamında yer alma durumuna bakıldığında sevgi kök değerinin 9 yerde geçtiği ve %27, 27' lik bir orana sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde en az yer alan değerlerin ise sadece 1 defa kitaptaki metinlerde yer aldığı ve %3, 03' lük bir orana sahip olduğu görülmektedir. On kök değerinin kitapta en az bir defa yer aldığı tespit edilmiş ancak ünite bazında bakıldığında bazı kök değerlerin yer almadığı üniteler belirlenmiştir.

Okuma metinlerinde yer alan kök değerlere ilişkin örnekler şöyledir;

Adalet değeri:

'- Yavrucuğum, kardeşin suyu senden önce istedi. Önce kardeşine içirelim, sonra da sana içiririz, diyerek suyu Hz. Hasan' a verdi. Efendimiz, tekrar gitti. Bardağa su doldurup getirerek Hz. Hüseyin' e verdi... Peygamberimiz niçin böyle davrandığını şu şekilde açıkladı: Benim Hasan' ı savunmamın sebebi, öncelik onun hakkı olduğu içindir. Çünkü o, daha önce su istemişti. Sıraya uymak gerekir...' ('Her İkisinin de Benim Gözümdeki Değeri Birdir' adlı metin, ss. 92-93) Verilen metinde Hz. Muhammed küçük veya büyük ayrımı yapmadan önce kim istekte bulunduyorsa suyu ona vermeyi uygun görmüştür. Bu durum adil davranışa bir örnektir ve metinde 'adalet' kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

'Cahiliye dönemine kız çocuklarına eğitim verilmiyordu. Peygamberimiz, kız erkek ayrımı yapmadan tüm çocuklara iyi eğitim vermenin önemi üzerinde durmuştur...' ('Araştıralım', syf. 96) Burada hiçbir ayrım olmaksızın eşit bir şekilde eğitim imkânı sağlamanın önemi üzerinde durulmuş ve 'adalet' kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Dostluk değeri:

'Dinle sana bir nasihat edeyim,

Hatırdan, gönülden geçici olma.' ('Nasihat' adlı şiir, syf. 117) Verilen şiirde hatır ve gönül konusunda hassas olunması gerektiği vurgusu vefanın bir göstergesidir. Bu sebeple burada 'dostluk' kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Dürüstlük

'Dedesi Semih' le birlikte ağaçlar arasında yürürken Semih dedesine: Dedeciğim biz her şeyi görüyoruz. Ama Allah' ı niçin göremiyoruz, diye sordu. Dedesi: Bizim gözümüz Allah' ı görecektir şekilde yaratılmadığı için O' nu göremeyiz, dedi. Ama nasıl olur dedeciğim? Sen fotoğraf makinesi ile her şeyin... ciğerlerin, midenin de fotoğrafını çekebilir misin? ... Demek ki her ikisi de film çekemediği halde, röntgen makinesinin görüp aldığını fotoğraf makinesi çekemiyor...' ('Allah Bizi Görür' adlı metin, syf. 19) Bu metinde Semih' in sorduğu soruya dedesinin açık ve anlaşılır bir şekilde yanıt verme gayreti içinde olmasından dolayı 'dürüstlük' kök değerine yer verilmiştir.

'Yapılan araştırmalar, samimi bir şekilde dua eden kişilerin hem beden hem de psikolojik olarak rahatladığını ortaya koymuştur.' ('Aklımızda Kalsın', syf. 24) Bu kısımda samimi bir şekilde dua etmenin faydalarından bahsederek duanın doğru yani samimi sözlerle Allah' a iletilmesi vurgusu, 'dürüstlük' kök değerine yer verildiğini göstermektedir.

Öz Denetim

“...Allah’ ı anmak ve O’ na yalvarmak insanın içinden gelmeli... Aslında dua eden insanın, ne istediğini bilmesi gerek.” (“Nasıl Dua Etmeliyim?” adlı metin, syf. 29) Buradaki metinde kişinin özellikle kendi isteğiyle ve gerçekten bilinçli şekilde dua etmesi gerektiği anlatılmıştır. Aslında bunlar da özgüven sahibi bir insan olmanın ve kendi kontrolünü sağlayabilen insanların özellikleri olduğundan dolayı burada “öz denetim” kök değerine vurgu yapılmıştır.

“Birisi konuşurken, daha sözünü bitirmeden başkası onun sözünü kesip konuşmaya başlıyorsa, işte o kimse cahilliğini göstermiş olur.” (“Bilgelik Sözler”, syf, 63) Burada kişinin kendini kontrol edebilmesinin ne kadar önemli olduğu ve bunu yapamazsa cahil olarak tanınacağı anlatılmış ve “öz denetim” kök değerine vurgu yapılmıştır.

“Ayağa kalkacaksan; iyi bir iş yapmak için kalk. Konuşacaksan hikmetli konuş. Oturacağın zaman da edeple otur.” (“Bilgelik Sözler”, syf. 71) Burada kişinin, neyi yaparsa yapсын davranışlarını kontrol etmesinin gerekliliğinden bahsedilerek “öz denetim” kök değerine vurgu yapılmıştır.

“... Mutluluğa giden yol bilgi ile bulunur. Mutluluğa ulaşabilmek için sen de bilgi edin...” (“Bilginin Yararı Bilgisizliğin Zararı” adlı metin, syf. 121) Verilen metinde mutluluğa ulaşmak için yapılması gerekenler anlatılmıştır. Eğer kişi davranışlarının kontrolünü sağlayabilirse hedefine ulaşacaktır. Bu sebeple burada “öz denetim” kök değerine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

Sabır

“...Babanızdan güzel bir şey isterken,

Gönlünüze kim koyuyor ümidi?” (“Allah Sevgisi” adlı şiir, syf, 21) Şiirde ümit etmekten bahsetmiş ve babadan bir şey istendikten sonra onun olması için beklemeyi bilmek gerektiğine vurgu yapılmış ve “sabır” kök değerine yer verilmiştir.

Saygı

“Küçüklerimize merhamet etmeyen, büyüklerimize hürmet etmeyen bizden değildir.” (Bir Hadis Öğreniyorum, syf. 17) Sevgi kök değeri bulunan bu hadisin devamında, büyüklere karşı hürmet gösterilmesi gerektiği vurgulanarak “saygı” kök değerinin önemine vurgu yapılarak muhatabın konumu gözetilmiştir.

“Üç kişi bir arada olduğunuzda, iki kişi üçüncü kişiyi bırakarak kendi arasında fışıldeşmasın. Bu, onu üzer.” (“Bir hadis Öğreniyorum”, syf. 63) Verilen hadiste bulunduğu ortamda bir başkasının yanlış düşünmesine sebep olacak hareketlerin yapılmaması ve kendine davranılmasını istediğin şekilde davranmaya teşvik yapılmıştır. Burada “saygı” kök değeri bu hadisle verilmek istenmiştir.

“...- Sevgili oğlum! Başkalarının kusurunu araştıracağına keşke sen de uyusaydın!” (“Keşke Sen de Uyusaydın” adlı metin, syf. 65) Verilen metinde kusur araştırmanın yanlış olduğu, kendimiz güzel bir şey yaptığımızda alçakgönüllü olabilmeyi ve onların isteklerine saygı duymayı bilmek gerektiği anlatılmıştır. Bu sebeple bu metinde “saygı” kök değerine vurgu yapılmıştır.

“Mecliste arif ol kelamı dinle,

El iki söylerse, sen birin söyle.” (“Nasihat” adlı şiir, syf. 117) Verilen şiirde kişinin bulunduğu ortamda anlayışlı olması ve söylenenleri dinlemesi ayrıca düşünerek konuşması

tavsiye edilmiştir. Karşındaki insanların sözlerine önem verme vurgusu yapılan şiirde “saygı” kök değerine yer verilmiştir.

“*Bilgili kişi varlığını belli eder. Bilgisiz hayatta olsa bile yitik sayılır. Bildi sahibi kendi ölse de adı ölmez. Bilgisizin ise daha sağlığında bile adı unutulur...*” (“Bilginin Yararı Bilgisizliğin Zararı” adlı metin, syf. 121) Bu metinde bilginin kişiyi önemli yaptığı, onun hayatta iken de öldükten sora da saygı duyulan, varlığına önem verilen bir birey olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu sebeple metinde “saygı” kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Sevgi

“*Sevgi, şefkat, merhamet,*

Bize Mevla’ dan gelir ...” (“Mevla’dan Gelir” adlı şiir, syf. 16) Burada “sevgi” kök değeri açık bir şekilde ifade edilmiş ve merhamet gibi diğer önemli meziyetlerle birlikte öğrenciyi aktarılmak istenmiştir.

“*Küçüklerimize merhamet etmeyen, büyüklerimize hürmet etmeyen bizden değildir.*” (Bir Hadis Öğreniyorum, syf. 17) Bu bölümde verilen hadiste kullanılan merhamet ifadesi “sevgi” kök değerini içermektedir ve kişinin özellikle kendisinden küçük olanlara karşı sevgi duygusuyla yaklaşmasını tavsiye etmektedir.

“*Vatan, millet ne demektir bilmeden,*

O sevgiyi kalbinize kim verdi...” (“Allah Sevgisi” adlı şiir, syf. 21) Şiirde Allah’ ın sevgiyi kalplere yerleştirdiği ve vatanını, milletini aynı hassasiyetle sevmesinin sebebinin Allah’ ın bize verdiği bu duygu olduğuna vurgu yapılmış ve “sevgi” kök değeri üzerinde durulmuştur.

“*...Bizi sen sevgisiz, susuz, havasız,*

Ve vatansız bırakma Allah’ ım...” (“Dua” adlı şiir, syf. 28) Vatanın önemine vurgu yapılan bu şiirde sevgi yoksunluğunun olmaması için Allah’ a dua edilmektedir ve “sevgi” kök değerinin önemi bu şekilde anlatılmaktadır.

“*Oruç Müslümanların şefkat ve merhamet duygularını geliştirir...*” (syf. 41) Verilen alt metinde şefkat ve merhamet duygularının gelişiminden bahsedilmiş ve “sevgi” kök değerine yer verildiği görülmüştür.

“*...Geldi mübarek ramazan,*

Mesrur etti can- u dili...

Alem bu gece nur oldu,

Kalbimize sürür oldu...” (“Mani Okuyalım” adlı metin, syf. 49) Buradaki manide mesrur ve sürür kelimeleriyle ramazanın gelişinden dolayı duyulan sevinç anlatılmaktadır. Dolayısıyla insanın sevinçli olabilmesi için o şeye karşı sevgi besliyor olması gerekir, buradan hareketle metinde “sevgi” kök değerine yer verildiği görülmektedir.

“*Ah ramazan günlerinde gördüğüm sevgi,*

Büyük bir huzurla başlayan sabah...” (“Eski Ramazanlar ve Çocukluğum” adlı şiir, syf. 53) Verilen şiirde ramazanın sevgi dolu geçtiği ve huzur kattığı anlatılmış ve “sevgi” kök değeri aynı ifade kullanılarak verilmiştir.

“Sizin en hayırlınız, ailesi için hayırlı olan ve eşine karşı iyi davranandır.” (“Bir Hadis Öğreniyorum”, ss. 95) Bu hadiste aileye önem vermekten, eşe güzel davranmaktan bahsedilmiş ve bu özelliklerden dolayı “sevgi” kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

“...Peygamberimiz...Bunlar benim oğullarım, benim kızımın oğulları! Ey Allah'ım! Ben onları seviyorum. Senin de onları ve onları sevenleri sevmeni niyaz ediyorum.” (syf. 102) Burada peygamber torunlarına olan sevgisini dile getirmiştir. “Sevgi” kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

“Bir kez gönül yıktın ise,

Bu kıldığın namaz değil.

Yetmiş iki millet dahi,

Elin yüzün yumaz değil.” (“Bir Kez Gönül Yıktın İse” adlı şiir, syf. 122) Verilen şiirde insanlara karşı merhametli davranılması, gönülleri kırmadan davranılması gerektiği aksi takdirde ibadetlerin bile geçersiz olacağı anlatılmıştır. Gönüller ancak sevgiyle fethedilir. Bu sebeple burada “sevgi” kök değerine yer verildiği görülmüştür.

Sorumluluk

“...Ne olur dedeciğim, bana dua etmeyi öğret. Ben de senin gibi elimi Allah' a açıp O' na şükredip yalvarayım. Ama ben dua etmesini bilmiyorum. Arapça' dan hiç anlamıyorum. Bana biraz Arapça dua öğret ki ben de Allah' a dua edeyim.” (“Nasıl Dua Etmeliyim?” adlı metin, syf. 29) Verilen metinde çocuk, dedesinden doğru bir şekilde nasıl dua edileceğini öğrenmek istemiştir. Burada yapacağı duada kendine ve Allah' a karşı sorumluluk duygusuyla hareket ettiğinden “sorumluluk” kök değerine yer verildiği görülmüştür.

“...Bunun için ramazan ayında çokça iyilik yapmalı sadaka vermeli ve insanlara yardım etmeliyiz.” (syf. 39) Verilen alt metinde çevreye karşı duyarlı olmak gerektiğinden bahsedilmiş ve “sorumluluk” kök değerine vurgu yapılmıştır.

“...Eğer önlem alınmazsa dedikodular hızla yayılır. Böylece caminin adı da eğri minareli cami olarak anılmaya başlardı.” (“Eğri Minare ve Çocuk, syf.110- 111) Bu metinde sorumluluk bilinciyle hareket edildiği ve dedikoduların yayılmaması için önlem alınmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu durum metinde “sorumluluk” kök değerine vurgu yapıldığını göstermiştir.

Vatanseverlik

“Önce çalışmak sonra dua dinin esası,

Kabul olur çalışanın duası.” (“Bilgelik Sözler”, syf. 24) Bu kısımda duanın kabul olması için çalışkan olmak gerektiği ve çalışmadan yapılan duanın dinde olmadığı anlatılmıştır. Kişilerle çalışkan olmanın önemini anlatan bu bölüm “vatanseverlik” kök değerini vurgulamaktadır. Çünkü kişinin çalışkanlığı kendine, topluma, vatanına katkı sağlaması anlamına gelmektedir.

“...Kahraman bekleyen yığınlarını,

Kahramansız bırakma Allah' ım...

Bizi sen sevgisiz, susuz, havasız,

Ve vatansız bırakma Allah'ım...'' (''Dua'' adlı şiir, syf. 28) Bu şiirde vatanın öneminden, vatani korumaya her zaman gönüllü olan kahramanlardan bahsederek ''vatanseverlik'' kök değerine vurgu yapılmıştır.

''...Mimar Sinan ustalara dönerek şöyle demiş: Bu küçük çocuğun kafasındaki minarenin eğriliğini düzeltmeseydik, çocuk caminin yanından her geçtiğinde onun güzelliğini görmezdi. Eğer önlem alınmazsa dedikodular hızla yayılır. Böylece caminin adı da eğri minareli cami olarak anılmaya başlardı.'' ('' Eğri Minare ve Çocuk, syf.110- 111) Bu metinde camiyi yapan Mimar Sinan, gelecek nesillere miras olarak bıraktığı eserini yanlış anlaşılmalardan korumak istemiştir. Metinde ''vatanseverlik'' kök değerine yer verildiği görülmüştür.

Yardımseverlik

''Geçmişte esnaf teşkilatlarında da duanın ayrı bir önemi vardı. Kalfalığa veya ustalığa yeni geçenler için törenler yapılır, terfi edenlere kuşaklar bağlanır ve ardından da dua ederlerdi. Hatta esnafın ''dua kubbesi'' adı verilen yerde her sabah dükkanlarını açmadan önce toplanarak, o günün bereketli olması ve helal kazanç elde edilmesi için dua ederlerdi.'' (syf. 27) Bu alt metinde duanın birleştirici yönünden bahsederek insanların bir araya geldikleri ve birbirleri için törenler düzenlediklerinden bahsedilmiş ayrıca iş birliğinin ne kadar önemli olduğu anlatılarak ''yardımseverlik'' kök değerine vurgu yapılmıştır.

''...Bu nedenle onlara en güzel şekilde davranıp yardımcı olmalı ve onların ihtiyaçlarını gidermeliyiz.'' (syf. 39) Verilen alt metinde insanların ihtiyaçlarının giderilmesi yani paylaşma konusunda bir teşvik yapıldığından ''yardımseverlik'' kök değerine vurgu yapıldığı tespit edilmiştir.

''Bunların yanında kedi ve köpeklere de sadaka verilir. Şehzade Mehmet Camisi' nin önünde her gün ikindi zamanı aç kediler toplanır. Türkler buraya gelerek et ve küçük şişelere geçirilmiş kızarmış ciğer parçacıkları atarlar. Bu çok önemli bir sadaka yerine geçer...'' (''Yabancı Seyyahların Gözüyle Ramazan'' adlı metin, syf. 51) Verilen metinde hayvanlara karşı yapılan iyilikten, paylaşmadan bahsedilmiş ve ''yardımseverlik'' kök değerine vurgu yapılmıştır.

''Peygamberimiz, her zaman etrafındaki yoksul insanlarla ve yetim çocuklarla yakından ilgilenmiş, onlara yardım etmiş ve onları koruyup gözetmeyi tavsiye etmiştir...'' (''Çözüm Bulalım'', ss. 99) Burada peygamberin yetim çocuklarla ilgilenmesi merhametli olmaya, ayrıca yoksullara yardım konusunda herkesin titiz davranmasına bir vurgu yapılmıştır. Tüm bunlardan hareketle ''yardımseverlik'' kök değerine yer verildiği tespit edilmiştir.

'' Elinden geldikçe iyilik eyle,

Hatıra dokunup yıkıcı olma.'' (''Nasihat'' adlı şiir, syf. 117) Verilen şiirde imkan oldukça insanlara iyilik yapılması, paylaşımcı olunması gerektiği anlatılmış ve ''yardımseverlik'' kök değerine yer verilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma elde edilen bulgulara göre sonuçlar şöyledir;

Dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerine toplamda ''otuz üç'' defa yer verildiği tespit edilmiştir. İncelenen metinlerde en fazla yer verilen kök değer ''sevgi'' olurken, en az yer verilen kök değer ''dostluk ve sabır'' olmuştur. Ünitelerde yer alan okuma metinlerinde değerlerin dağılımına bakıldığında,

Allah inancı ünitesinde en fazla “sevgi” değerine yer verilirken, bu değeri sırasıyla dürüstlük, vatanseverlik, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri izlemektedir. Adalet ve dostluk değerlerine ise hiç yer verilmediği, Ramazan ve oruç ünitesinde en fazla “sevgi” değerine yer verilirken, bu değeri sırasıyla vatanseverlik, yardımseverlik ve sorumluluk değerleri izlemektedir. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır ve saygı değerlerine ise hiç yer verilmediği, adap ve nezaket ünitesinde sadece “öz denetim” ve “sabır” değerine yer verildiği, diğer değerlere yer verilmediği, Hz. Muhammed ve aile hayatı ünitesinde en fazla “adalet” değerine yer verilirken, bunu sevgi değeri izlemektedir. Dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine hiç yer verilmediği, Çevremizde dinin izleri ünitesinde “dostluk”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik” ve “yardımseverlik” kök değerlerine aynı oranda yer verildiği, adalet, dürüstlük, öz denetim ve sabır değerlerine ise hiç yer verilmediği sonuçları bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına baktığımızda 5. Sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değerler eğimine yeterince yer verilmediğini söyleyebiliriz. Bu araştırma bulguları ile benzer bir sonuç Öztürk ve Özkan (2018) yaptığı çalışmada ortaya konmuştur. Araştırma da incelenen ders kitabında en çok yer alan kök değer “sevgi” değeri olduğu bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Kaymakcan ve Meydan (2011) din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının değerler ve değerler eğitime yaklaşımını, kullanılmasını önerdiği yaklaşımları ve öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, değerler eğitiminin okullarda hak ettiği yeri bulmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dersin kendi içeriği itibari ile aslında değerlerin kendisini kapsadığı için bu alanda en faydalı çalışma bu derste olacaktır. Ancak okuma metinleri incelendiğinde bunun pek de yeterli olmadığı görülmektedir. Ortaokul dönemi değer ve inançların yapılandırıldığı soyut düşüncenin gelişim evresi olarak kabul edilmektedir. Bunu da en güzel şekilde öğrenciye aktarmak istiyorsak, onların ilgisini çeken metinleri kitaplarda göstererek hem öğrenmelerini hem eğlenmelerini hem de bunları günlük hayatlarında uygulamalarını sağlayacak özellikte metinleri seçmek gerekmektedir (Demircan, 2006).

Değerler kişilik gelişimimizi etkileyen, olayları yorumlamamızı sağlayan aynı zamanda geçmişten gelen ve geleceğe aktaracağımız kültürümüzü etkileyen önemli kavramlardır (Gül, 2017). Yazıcı’ nın (2006) değerler eğitimiyle ilgili görüşleri ortaya koymak için yaptığı çalışmasında da belirttiği gibi Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitapları eğitici olmaktan ziyade bilimsel bir metin ortaya koyuyor gibi hazırlanmaktadır. Bu şekilde de öğrencinin dikkati bir yönde toparlanamadığı için istenilen sonuçların alınması güç olacaktır. Hökelekli (2013) de değerlerin, gelecek kuşaklara aktarılmasının eğitimin amaçlarından olduğunu ve değerlerin kişiler tarafından içselleştirilmesi gerektiğini ve bunları da uygun bir şekilde öğretmek gerektiğini vurgulamıştır. Burada en büyük sorumluluk, öğrencileri geleceğe hazırlayan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içerisinde kullandıkları kitaplarda bu görevin bir kısmı kolaylıkla yerine getirilebilmektedir. Değerleri, yeterli düzeyde içeren metinler yoluyla öğrencinin bunları içselleştirmesi ve davranışlarına yansıtması daha kolay sağlanacaktır.

Literatürde bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösteren araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Candan ve Ergen’ in (2014) ve ayrıca Yılar’ ın (2016) yaptığı çalışmanın sonucunda çalışmamızla benzer şekilde incelenen kitaplarda en çok ele alınan değer “sevgi” değeri olduğu ortaya konulmuştur. Çetin’ in (2012) ise ilköğretim Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımlarının analizi amacıyla yaptığı çalışmada sevgi ve sabır kök değeriyle ilgili benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Sevgi kök değerinin en fazla, sabır kök değerinin en az

yer alan değer olduğunu belirtmiştir. Çetin (2012) Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kazanımlarında yeteri kadar dostluk değerine yer verilmediği sonucuna ulaşırken, bizim incelediğimiz 5.sınıf metinlerinde de benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Özellikle küçük yaş ortaokul öğrencilerinin iş birliği, birliktelik, yardımlaşma, sevgi gibi özelliklerini destekleyecek dostluk değerinin metinlerde az olması insani ilişkiler bakımından büyük bir eksikliği ortaya çıkarmaktadır. Keskin' in (2014) Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada, ders kitaplarıyla ilgili olarak kitapların konuları sadece bir boyutuyla ele aldığı, bu kitaplardaki okuma parçaları seçilirken özensiz davranıldığı ve hedeflenen değerleri kazandırmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılması çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çünkü ünitelerde değerlerin bulunma oranlarına bakıldığında dengeli olmayan bir dağılımın olduğu sonucu, metinlerde zaman zaman bir değer ön plana çıkarıldığını bazen ise tüm üniteye sadece bir veya iki değer az oranda yer aldığını göstermektedir. Türkben' in (2019) de çalışmasının sonucunda belirttiği gibi metinler değerleri aktarmada yetersiz kalmakta ve kazandırılması istenilen değerlerin dağılımında bir denge görülmemektedir.

Araştırmamızda sevgi değerinden sonra en fazla yer verilen saygı, vatanseverlik ve yardımlaşma değerleri olduğu görülmektedir. Kaşkaya ve Duran' in (2017) yaptığı çalışmanın sonucuna bakıldığında ders kitaplarında sevgi, yardımlaşma, vatanseverlik, saygı değerlerine çok fazla yer verildiği çalışmamızla paralellik göstermektedir. Ayrıca değerlerin ders kitaplarında dağılımının uyumlu olmadığı sonucuna ulaşılması çalışmamızla uyumludur. Arıcı ve Maden' in (2018) ilköğretim Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında yer alan saygı değerinin programın amaçlarında, öğrenme alanlarında, ünite içeriklerinde ve kazanımlarında nasıl yer aldığını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretim programında saygı değerine vurgu yapıldığı fakat bunun kazanımlara ve üniteye yeterince yansımadağı belirtmişlerdir. Arpacı (2013) öğretim programında geçen değerlere ilişkin yaptığı araştırmada sırasıyla en çok adalet, dürüstlük, haya, saygı ve güvenilirlik değerlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bizim çalışmamızla kısmen uyumaktadır.

İncelenen ünitelerde on kök değer metinlerde yer alma düzeyine bakıldığında özellikle insani ilişkilerde ve öğrencilerin birbirleriyle ilişkilerinde önemli yeri olan ve kazandırılması istenen "dostluk" ve "sabır" kök değerinin bu denli az yer alması metinlere daha fazla önem verilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Topal (2019) da yaptığı çalışmada sabır değerinin öğrencilere kısmen verildiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamıza baktığımızda metinlerde dengeli bir dağılım yapılmadığı için bazı ünitelerde yığılma olurken, bazı ünitelerde de neredeyse yok denilecek kadar az değere yer verilmesi kazandırılması istenilen hedeflere istenilen düzeyde ulaşamayacağını göstermektedir.

Araştırma bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Değer eğitiminin uygulanmasında önemli rol üstlenen ders kitaplarında bulunan metinlerin seçimi çok önemli bir husustur. Bu bağlamda seçilen metinler, öğrencilerin belirlenen değerleri kazanmalarına destek sağlamalıdır.
- Değerlerin en az yer aldığı ünitelerdeki metinler mutlaka tekrar düzenlenmeli ve uygun metinler eklenerek dengeli bir dağılım yapılmalıdır.

- Öğretim programında üzerinde özellikle durulan değerlerle ilgili daha net metinler yer almalı, her üniteye direkt ilgili bir değer adı verilerek bu içerikte bir metin konulması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, M.E. (2014). Öğretmenlerine göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Altıntaş, M.E. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde Yaptıkları İş Birlikleri- Nitel Bir Araştırma. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(15), 339- 352.
- Altıntaş, M.E. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Öğretimini Planlamaya İlişkin Durumları- Nitel Bir Araştırma. Milli Eğitim, 212, 61-79.
- Arıcı, İ. Ve Maden, K. (2018). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Saygı Değeri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 237-256.
- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. Din Bilimleri Araştırma Dergisi, 13(2), 205- 228.
- Arpacı, M. (2014). Öğretmen ve velilerin DKAB dersinde değerler ve değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. Marifet Dini Araştırmalar Dergisi, 14(2), 107-121.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative research journal, 9(2), 27-40.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Candan, D. G. Ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 134-161.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.
- Çakır, P. (2013). “Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi.” *Turkish Studies, Volume 8/1 Winter*:453-462.
- Demircan, C. (2006). Mektepli Gazetesinde Yer Alan Metinlerin İçeriğinin Çocukların Bilişsel ve Ahlaki Gelişmelerine Katkısı. Mersin Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erdoğan, İ., Demirpolat, E., Çelik, R., Acar, G. E. ve Önal, M. (2019). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5. Sınıf Ders Kitabı. Ankara: Lisans Yayınları.

- Gül, M. (2017). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1(1): 59-78
- Gümüş, S. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının (2010) Hedefleri Üzerine Bir Değerlendirme. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 2(17), 597- 618.
- Hökelekli, H. (2013). Ailede, Okulda, Toplumda, Değerler Psikolojisi ve Eğitim. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2): 417- 441.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Dergisi 9 (21), 29-55.
- Keskin, Y. (2014). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Eğitimi ve Dkab Dersinin Zorunluluğu Samsun Örneği. Milli Eğitim Dergisi, 44(203), 225-249.
- Kılıç, A. Ve Seven, S. (2011). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem Yayınları.
- MEB. (2017). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 5.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). <https://dogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/14>adresinden 5.10.2020 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019b). Tebliğler Dergisi, 82 (2740), 247- 264.
- Öztürk, T. Ve Özkan, Z, S. (2018). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Metin ve Görsellerin Değerler Açısından İncelenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6(1).
- Pilatin, U. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerin Gösterge Bilimsel Analizi. Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi. 2(2).54-71.
- Simmons, C. (1999). A comparative study of educational and cultural determinants of adolescent values. Journal of Beliefs & Values, 20 (2), 208-218.
- Tarhan, N. (2011). Güzel İnsan Modeli. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Mavi Atlas, 7(1): 245-254.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletlediği değerler açısından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 508-526.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan & K. Ulusoy, (Ed.), Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde (s. 2-5). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (3), 107- 120.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, 19, 499- 522.

- Yılar, R. (2016). İlettiği Değerler Açısından İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerinde İncelemeler. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Values education provides people to develop their own moral behaviors and being interested in the moral conditions of others. In addition to this, values education supports individuals to think about their own experiences and find its meaning. Values education provides the occurrence of individual self-esteem, and also enables commitment to superior values such as honesty, righteousness, justice, etc. The development of social responsibility judgment and the evaluation of one's decisions and actions are also constituted as a result of the values education gained to the individual (Can, 2008). Values education is an area that should be given in formal training and contributes to the personality development and socialization of the new generations. If societies want to exist, they must be firmly attached to their values. Values have a great function in maintaining the existence of society. Tarhan (2011) stated that values can be learned afterwards and this learning occurs through social learning, and expressed that values which must be learned have an effective role in making people happy. It is thought that the reading texts used in the lessons play an active role in conveying the values to the students. Students learn these values in a planned way, especially through The Education of Religion and Ethics course. It is an indisputable fact that in the curriculum (2018), The Education of Religion and Ethics course depends on the people who have embraced the values of the future of a society and embody these values with their competencies. For this reason, our education system acts with the aim of gaining the competence of each member to take appropriate moral decisions and to display them in their behavior. It is said that the education system is not only a structure that is academically successful, providing certain knowledge, skills and behaviors, but also raising individuals who have adopted those basic values. Within the context of this understanding, our base values as stated in the curriculum are; justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness.

Conveying values to students, the factors such as family, environment and media play a major role. However, schools have a great share in transmitting the values of a society to children. For this reason, examining the curriculum of the courses and the textbooks prepared according to the program regarding values education is important in terms of revealing the state of value sharing. The purpose of this study is to examine the status of values in reading texts in the 5th grade Education of Religion and Ethics course book and to determine how these values are distributed through the texts.

Methods

In this study, carried out to determine the inclusion of values in the reading texts in the 5th grade Education of Religion and Ethics course book, it was made based on the document analysis of qualitative research designs, and the obtained data were analyzed by descriptive analysis method.

Results and Recommendations

Within the context of findings obtained from the research as follows;

It has been identified that the base values of friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness are mentioned "thirty three" times in total. Within the analyzed texts, the most frequently mentioned root value was "love", while the least mentioned was "friendship and patience". Considering the distribution of values in the reading texts in the chapters,

The chapter of Faith in God includes the value of "love" the most, and it is followed by the values of honesty, patriotism, self-control, patience, respect, responsibility and helpfulness. Although the values of justice and friendship are not included at all, the value of "love" is the most used in the Ramadan and Fasting units, which is followed by patriotism, helpfulness and responsibility, respectively. While only "self-control" and "patience" are included in the Adaptation and Kindness unit, other values are not included, as for Prophet Muhammed and Family Life unit "justice" is mostly included and it is followed by the value of love.

It has been observed that the values of friendship, honesty, self-control, patience, respect, responsibility, patriotism and helpfulness are not included at all, however, "friendship", "respect", "love", "responsibility", "patriotism" and "helpfulness" are rooted in the Traces of Religion in Our Environment unit, and it was concluded that the values of justice, honesty, self-control and patience were not included at all.

Based on the findings from the research, the followings can be suggested;

- The selection of the texts in the course book which play an important role in the implementation of value education is also an important issue. Within this context, the chosed texts should support the students to gain the determined values.
- The texts in the units with the least values should be reorganized and a balanced distribution should be made by adding appropriate texts.
- In the curriculum, there should be clearer texts about the values that are especially emphasized, and it should be provided to include a text with a relevant content by giving the name of a directly related values in each unit.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Avni ÜNAL¹,  İbrahim GÜL²

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ BAĞLILIKLARI İLE İŞ DOYUMU, YAŞAM DOYUMU VE YAŞAM ANLAMI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ³

Kabul Tarihi: 18.11.2020 Yayın Tarihi: 31.12.2020

Künye (APA): Ünal, A., & Gül, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişki. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 89-107.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47690>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini Samsun ili Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerinde bulunan 191 ilkokul ve ortaokulda görev yapan 4154 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evreninden tabakalı örnekleme tekniği ile örnekleme yapılmış ve 587 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada verileri toplamak için Mesleki Bağlılık Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Hayatın Amacı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerinin *kısmen katılıyorum* düzeyinde, iş doyumlarının *beni orta düzeyde tatmin eder* düzeyinde, yaşam doyumlarının *kısmen katılıyorum* düzeyinde ve sahip oldukları yaşam anlamının ise *belirli bir anlamın varlığı* düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmada incelenen tüm değişkenler arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca yaşam doyumunu, iş doyumunu ve yaşam anlamının birlikte mesleki bağlılığı anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, mesleki bağlılık, yaşam doyumunu, iş doyumunu, yaşam anlamı.

¹ Arş. Gör. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, avniunal05@gmail.com

² Doç. Dr. Ondokuzmayıs Üniversitesi, igul@omu.edu.tr

³ Bu araştırmada kullanılan veriler, "İş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılan verilerin bir bölümüdür.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENT AND JOB SATISFACTION, LIFE SATISFACTION AND PURPOSE IN LIFE LEVELS

ABSTRACT

The aim of the study is to investigate the relationship between teachers' professional commitment and job satisfaction, life satisfaction and purpose in life levels. The research was designed as a correlational survey model. The population consists of 4154 teachers working in 191 schools in the four districts of Samsun province. 587 teachers were chosen by stratified sampling. In the study, professional commitment, job satisfaction, life satisfaction and purpose in life scales were used for collecting data. According to results, teachers' professional commitment was found *to be in agree somewhat level*, the level of job satisfaction was found *to be in average level*, the level of life satisfaction was found *to be in agree somewhat level* and the level of the purpose in life was found *to be in definite purpose level*. Among the four variables, positive correlation was found in average level. Additionally, professional commitment was predicted by three variables.

Key Words: Teacher, professional commitment, job satisfaction, life satisfaction, purpose in life

GİRİŞ

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek oluşuyla ilgili tartışmalar devam etmesine ve uygulamada sorunlar (Tekişik, 1987) olmasına rağmen; öğretmenlik, yasalarda özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle her üniversite mezunu kişinin öğretmen olamayacağı, bu işin ancak uzman olan kişiler tarafından yapılacağı belirtilmiştir. Bu durumu sağlamak üzere, öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile mümkün olduğu vurgulanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Blau'nun (1988) görüşlerine göre, bir uğraşın meslek olma şartları incelendiğinde, çalışanların işe ve mesleğe bağlılıklarının da gerekli olduğu görülmektedir. Genel bir tanım olarak bağlılık, bağlandığı şeyin hedef ve değerlerine güçlü bir şekilde inanma, kendisinden beklenenleri gönüllü bir şekilde yerine getirme, bağlanılan şeyin iyiliği için gayret gösterme ve bağlanılan şeye bağlılığını devam ettirme kararlılığında olma anlamına gelmektedir (Firestone ve Pennell, 1993: 491). Birey, günlük yaşantısının doğal bir sonucu olarak farklı nesne ve değerlere bağlılık göstermektedir. Benzer şekilde çalışanların bağlılığı da çok boyutlu olup bağlılık odakları çalışanların eğilim ve davranışlarını kestirmede önemli bir rol oynamaktadır (Celep, 2014:213).

Öğretmenlerin bağlılık odaklarının çeşitli yönlerini ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Ross ve Gray (2006) örgütsel ve mesleki bağlılık; Celep (2014) yönetime, denetmenlere, meslektaşlara ve öğrencilere bağlılık; Louis (1998) okula, okulun akademik amaçlarına, öğrencilere ve bilgi kaynağına bağlılık; Firestone ve Pennell (1993) öğretmeye, okula, öğrencilere ve meslektaşlara bağlılık; Dave ve Rajput (1998) ise mesleğe, öğrencilere, topluma ve insani değerlere bağlılık odaklarını ele almış ve incelemişlerdir.

Konuyla ilgili incelenmesi gereken önemli kavramlardan birisi de mesleki bağlılıktır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki bağlılığına ilişkin çok sayıda çalışma bulunduğu (Geer, 1966; Billingsley ve Cross, 1992; Fresko, Kfir ve Nasser, 1997; Louis, 1998; Bogler ve Somech, 2004) görülmektedir. Mesleki bağlılığa ilişkin ilk çalışmalardan birisine (Geer, 1966) göre; birey, erken yaşta seçtiği ve ileriki yaşlara kadar devam ettiği, ayrılmayı düşünmediği mesleğe karşı daha çok bağlılık göstermektedir. Greenhaus (1971), mesleki

bağlılığı, bir kariyer olarak veya bir işin, bireyin yaşamının tamamında önemli olması hali olarak tanımlanmaktadır. Blau (1985) mesleki bağlılığı, birisinin mesleğine karşı olan tutumu olarak tanımlarken, Lee, Carswell ve Allen (2000), mesleki bağlılığı yüksek bireylerin, kendilerini meslekleri ile tanımlama eğiliminde olduklarını ve mesleklerine karşı olumlu duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Meyer, Allen ve Smith (1993) daha önceden geliştirdikleri üç boyutlu örgütsel bağlılık modeline dayalı olarak benzer şekilde duygusal, normatif ve devam bağlılığı boyutları olan üç boyutlu bir mesleki bağlılık modeli ortaya koymuşlardır. Bu modele göre, mesleğe duygusal bağlılık, birisinin mesleğine karşı manevi bağlılığını; normatif bağlılık, meslekte kalmaya ilişkin mecburiyet hissini; devam bağlılığı ise meslekten ayrılmanın maliyetini hesaba katarak devam etme düşüncesini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılığının yüksek olması, sağlıklı ve çalışmaya güdüleyici bir ortamda, öğretim etkinliklerinde daha başarılı olmasına ve yüksek performans göstermesine yardım etmektedir (Celep, 2014: 318; Özgenel, 2019). Mesleki bağlılığın düşük olması ise, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına, bunun sonucunda öğrencilere daha az sempatik davranmasına, daha az tolerans göstermesine, kendisini daha sinirli ve yorgun hissetmesine, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için daha az gayret göstermesine ve neticede öğrenci başarısının azalmasına yol açacağı ifade edilmektedir (Firestone ve Pennell, 1993: 493).

Öğretmenlerin mesleki bağlılığın göstergelerinden birisi de mesleğine devam etme düşüncesidir (Meyer, Allen ve Smith, 1993). ABD ve Kanada'da da öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı ilk yıllarında meslekten ayrılmaktadır (Yıldız, 2020). Türkiye'deki durum biraz daha farklıdır. Öğretmenlik daimi çalışma garantisi olan bir meslek olması nedeniyle istifalar olmamaktadır. Ancak çalışmaya devam eden öğretmenlerden bazıları, emeklilere özgü davranışlar sergileme anlamına gelen *içsel işten ayrılma davranışı* göstermektedirler (Seçer, 2011). Bu durum Eğitim-Bir Sen (2016) tarafından yapılan bir araştırmada ortaya konmuştur. Buna göre, Türkiye'de öğretmenlerin üçte biri bugün şansı olsaydı başka mesleği seçeceğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki bağlılığını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Bogler ve Someh (2004) öğretmenlerin mesleki bağlılığı üzerinde iş doyumunu gibi değişkenlerin etkisinin incelenmesini önermişlerdir. Reyes ve Shin (1995) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin iş doyumlarının öğretmen bağlılığını belirleyen etkenlerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin bağlılığını artırmak isteyen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu yükseltmeye çalışmaları önerilmektedirler.

Mesleki bağlılıkla ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden birisi de kişinin iş ve iş dışı zamanlarda yaşama gösterdiği olumlu duygusal tepkiler (Hong ve Giannakopoulos, 1994) olarak tanımlanan yaşam doyumudur (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007). Özellikle öğretmenlik mesleği gibi insanlarla etkileşim halinde olan, hem öğrencileriyle hem de toplumla iletişim kurmak durumunda olan bireylerin yaşam doyumlarının mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu durum sadece öğretmeni değil, eğitim sisteminin tamamını olumlu yönde etkilemektedir (Recepoğlu, 2013; Sünbül, 2002).

Ariely'ye (2014) göre, birçok kişi mesleğini gurur ve anlam kaynağı olarak görmektedir. İş bölümü yoluyla emeğin hedef ve üretim süreçlerinden ayrı düşerek emeğe yabancılaşma, gösterilen çabanın nihai bir ürün veya anlama dönüşmemesi, bireyin gurur duyabileceği mesleği ile kendisi arasında derin bir çatlak oluşturacaktır. Bundan başka, bireyin çalışmasına anlam verebilecek değişik faktörler de bulunmaktadır. Örneğin, yapılan işin zorlayıcı olması, üretilen

şeye önemsenen birisi tarafından değer verilmesi, çalışmanın insanlığa fayda sağlaması bu anlamı bulmaya yardım ederken, çabaların görmezden gelinmesi ya da tahrip edildiğinin görülmesi çalışma yaşamında anlam bulmayı engelleyecektir (Ariely, 2014: 58-80).

Öğretmenlik mesleği, gelecek nesilleri yetiştirmesi yönüyle düşünüldüğünde, yaşamda anlam bulunmasına yardım edecek mesleklerin ilk sıralarındadır (Taş, 2011: 11). Zira öğretmenler yaptığı işin karşılığında nihai ürünü görebilme imkanı öğrencilerinin yaşamlarını etkileyebilme olasılığı ve emeklerinin çevre ve toplum tarafından takdir edilmesi gerçeğinden hareketle mesleklerinde anlam bulabilmektedirler (Louis, 1998). Bunun sonucunda da görevlerine canı gönülden sarılma arzusu duyabilmektedirler (Ariely, 2014: 80).

İlgili alanyazın incelendiğinde, mesleki bağlılık ve iş doyumu arasındaki (Bogler ve Nir, 2014; Pai, Yeh ve Huang, 2012); mesleki bağlılık ve yaşam doyumu arasındaki (Özdevecioğlu ve Aktaş, 2007; Recepoğlu, 2013), iş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki (Telef, 2011; Dikmen, 1995), iş doyumu ve yaşam anlamı arasındaki (Ruffin, 1982; Sargent, 1972), yaşam doyumu ve yaşam anlamı arasındaki (Bonebright, Clay ve Ankenmann, 2000; Taş, 2011) iş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı arasındaki (Duncanson, 2007) ilişkileri farklı meslekler açısından inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ancak araştırmacının ulaşabildiği kaynaklarda mesleki bağlılık ve yaşam anlamı arasındaki ilişki ile yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin mesleki bağlılık ile ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Mesleki Bağlılık

Greenhaus (1971) mesleki bağlılığı birinin yaşamının tamamında bir kariyer veya işin önemli olması olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre mesleki bağlılık, çalışan ile mesleği arasında var olan psikolojik bir ilişki ve mesleğine yönelik duygusal tepkiler olarak tanımlanmıştır (Lee vd., 2000). Baysal ve Paksoy'a göre ise (1999: 8) mesleki bağlılık kişinin sahip olduğu beceri ve uzmanlık sonunda mesleğine yaşamında ne kadar önem verdiği ve ne kadar merkezi bir yere yerleştiği ile ilgilidir.

Mesleki bağlılık, mesleki anlamda gelişme göstermeye istekli olmayı, kendi alanıyla ilgili yayınları takip etmeyi ve katkı sağlayacak eğitimlere katılmayı gerektirir (Kaya, 1993: 153). Mesleki bağlılığın göstergeleri, mesleğin hedef ve değerlerine inanma ve kabul etme, mesleğin yararına çaba gösterme ve mesleğe devam etme konusunda istekli olmadır (Aranya, Barak ve Amernic, 1981). Mesleki bağlılığın bu üç özelliği sadakat, gurur, performans motivasyonu, beklenen işte kalma süresi ve meslekten genel memnuniyet ile değerlendirilebilir (Larkin, 1992).

Bir meslek, üyelerinden maddi kazanç isteğinin ötesine geçen ve belirli değerleri benimsemesi anlamına gelen güçlü bir bağlılık bekler (Weick ve McDaniel, 1989). Özellikle okulların gevşek yapılı örgütler olması nedeniyle öğretmenleri gözlemek, performansını değerlendirmek ve onlara belirli şeyleri zorla yaptırmak çoğu zaman kolay olmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin başarılı bir öğretim yapabilmeleri için mesleki bağlılıklarının yüksek olması önem kazanmaktadır (Firestone ve Pannel, 1993).

İş Doyumu

İş doyumu, ilk olarak 1935 yılında Hoppock tarafından ileri sürülmüş bir kavram olup, ilk zamanlarda verimlilik ve performans arasındaki ilişkiler açısından ele alınmıştır (Eren, 1993:

111). Hoppock'a (1935) göre iş doyumu, çalışanların işin kendisine ve iş çevresine yönelik zihinsel ve fiziksel doyum hissetme durumudur (akt. Pai vd., 2012: 18). Locke (1976: 1300) ise iş doyumunu, bir çalışanın işle ilgili yaşantısını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı olumlu bir durum olarak tanımlamaktadır.

Örgütler belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla kurulurlar. Örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için çalışanların örgüt hedeflerini paylaşması gerekir ki bu da işinden doyum sağlayan bireylerle mümkündür. Çünkü iş doyumu yüksek bir çalışan, işini severek yapar ve o işi daha uzun süre ve daha iyi yapmak ister. Diğer taraftan işinden doyumsuzluk yaşayan bir işgören ise, işe gitmeye isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işten uzaklaşma isteği, devamsızlık ve yabancılaşma davranışları sergiler. Bu durum örgütün hedeflerinden uzaklaşmasına neden olur (Sönmezer, 2007: 65). Bu nedenle çalışanların iş doyumunun sağlanması ve bunun sonucunda performansın yükselerek hedeflere kısa sürede ve istenen düzeyde ulaşmak istenmesi iş doyumunu araştırmalarının önemini ortaya koyması bakımından önemlidir (Çevik, 2010: 29).

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, bir bütün olarak yaşamın bireysel yargılarının derecesi olarak tanımlanmıştır (Veenhoven, 1991: 10). Christopher'a (1999) göre, yaşam doyumu, bireyin iyi bir yaşama ilişkin kendi ölçütleriyle, yaşamının çeşitli bölümlerindeki kalitesini bir bütün olarak değerlendirmesidir. Yaşam doyumu, bireyin sadece belirli bir anındaki değil yaşamının her parçasındaki olumlu gelişim derecesidir.

Özdevecioğlu ve Aktaş (2007), yaşam doyumunu bireyin iş dışındaki yaşamına, hayatın geneline karşı takınılan tutum olarak tanımlamışlardır. Burada yaşam doyumunun daha çok iş dışındaki yaşamla ilişkili olduğuna ve bir tepkiden ziyade, tutum olduğuna vurgu yapılmıştır. Çünkü olay ve durumlara karşı verilen tepkiler öznel iyi oluşun duyuşsal boyutuyla ilgilidir. Halbuki yaşam doyumu öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu ifade etmektedir (Diener, 1994). Yaşam doyumunun sadece iş dışındaki yaşamla ilişkili olduğuna karşı çıkan Dikmen (1995: 117-118), yaşam doyumunu iş yaşamı ve iş dışı yaşamın toplamı olarak formüle etmiştir. İş dışı yaşamı, boş zaman ve diğer iş dışı zaman olarak ikiye ayıran yazara göre, iş dışı yaşam genellikle evlilik ya da toplumsal uyum için ayrılan zaman olarak tanımlanmıştır.

Yaşam Anlamı

Yaşamın anlamı sorusu insanlık tarihi kadar eskidir (Adler, 2014: 9). İnsan kendisini ve çevresini anlamak için güçlü bir istek duyar ve bu isteğini bilişsel ve davranışsal olarak gösterir (Steger, Kashdan, Sullivan ve Lorentz, 2008: 200). Yaşamın anlamı kavramı ilk defa psikoloji çalışmalarında yirminci yüzyılın başlarında Dilthey, Spranger, Freud ve Adler'in çalışmalarında ele alınmıştır. Daha sonra 1940'larda Victor Frankl ve Leontiev'in çalışmaları konuya olan ilgiyi artırmıştır. Ancak bu kavramın asıl aktif olarak işlendiği yıllar 1960'ların sonu ve 1970'lerin başlarıdır (Leontiev, 2005: 46). Yaşamın anlamı ile ilgili çalışmaların bu yıllara denk gelmesinde 20. yüzyılda gerçekleşen savaşların, özellikle de ikinci dünya savaşının etkisi göz ardı edilemeyecek kadar büyüktür. Savaşlar sırasında ve sonrasında insanlar dünyadaki yerlerini, dünyanın önemini ve yaşamının gerekliliğini sorgulamaya başlamışlardır (Sezer, 2012: 213).

İnsanın anlam arayışı, bireyin istek ve çabalarını devam ettirmek için sergilediği güç, niyet ve davranış olarak tanımlanabilir (Steger, vd., 2008: 200). Haz almanın hayata anlam kazandırmadığı gibi, haz almamanın da hayatın anlamını yok edemeyeceğini belirten Frankl'a

göre, benzer şekilde, mutlu olmak da yaşamın anlamı olamaz, olmamalıdır. Mutluluk da tıpkı haz gibi bir şeylerin sonucu olabilir. Tam tersine, mutluluk peşinde koşan kişinin de mutlu olamayacağı ifade edilmektedir (Frankl, 2014: 52).

Birçok kişi mesleğini gurur ve anlam kaynağı olarak görmektedir. Bu nedenle, iş bölümü yoluyla emeğin hedef ve üretim süreçlerinden ayrı düşerek emeğe yabancılaşma ve gösterilen çabanın nihai bir ürün veya anlama dönüşmemesi bireyin gurur duyabileceği mesleği ile kendisi arasında derin bir çatlak oluşturacaktır (Ariely, 2014: 80).

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bağlılıkları ile yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki bağlılık, iş doyumu, yaşam doyumu ve sahip oldukları yaşam anlamı hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumu, yaşam doyumu ve yaşam anlamı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı değişkenleri birlikte öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları üzerinde yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin etkisini ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2014: 77-81).

Bu çalışmada, üç tane bağımsız bir tane bağımlı olmak üzere dört değişken bulunmaktadır. Bağımlı değişken öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleridir. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki bağlılık, yaşam doyumu, iş doyumu ve sahip oldukları yaşam anlamı düzeyleri incelenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı düzeylerinin mesleki bağlılıklarını hangi düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Samsun ili, Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 4154 öğretmen oluşturmaktadır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012: 92-98) göre bu evrenden seçilebilecek örneklem sayısı %5 hata payı ile en az 352 kişidir.

Araştırma örneklemini belirlenirken örneklemin evreni temsil etmesi amacıyla iki aşamalı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Öncelikle evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmesini garanti altına almak amacıyla (Karasar, 2014: 100) tabakalı örnekleme yöntemi ile araştırma evreni dört ilçeye (Atakum, Canik, İlkadım, Tekkeköy) ayrılmış, daha sonra her bir ilçeden örnekleme dahil edilecek ilköğretim ve ortaokul sayısı belirlenmiştir. Evrende bulunan toplam okul

sayısı olan 191'in yaklaşık yüzde 25'i alınmış olup, örnekleme 50 okulun dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Buna göre 50 sayısı, her bir ilçeye dağıtılırken ilçelerdeki ilkokul ve ortaokul sayısının evrendeki ilkokul ve ortaokul sayısına oranı dikkate alınmıştır. İkinci aşamada ise her bir ilçede belirlenen sayıda okul basit seçkisiz yöntemle seçilmiş ve bu okullardaki öğretmenlerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonucunda 587 öğretmene ulaşılmıştır.

Örnekleme grubu incelendiğinde, öğretmenlerin 363'ünün (%62) kadın, 224'ünün (%38) erkek olduğu; 509'unun (%87) evli, 78'inin (%13) bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 353'ü (%60) branş, 234'ü (%40) sınıf öğretmeni ve 312'si (%53) ortaokulda, 275'i (%47) ilkokulda görev yapmaktadır. 132 öğretmen (%23) 1-10 yıl arası, 322 öğretmen (%55) 11-20 yıl arası ve 133 öğretmen (%23) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Mesleki Bağlılık Ölçeği (MBÖ)

Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ölçmek için Blau (1985) tarafından geliştirilen sekiz maddeli "Mesleki Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipindedir. Özgün çalışmada ölçeğin güvenirlik düzeyi ($\alpha=0.67$) olarak açıklanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Tak ve Çiftçioğlu (2008) yapmışlardır. Tak ve Çiftçioğlu'na (2008) göre, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ($\alpha=0.77$) ve madde-toplam korelasyonu 0.27'dir. Uştu'nun (2014) yaptığı analiz sonucunda ise ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0.79 olduğu, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve sekiz maddenin faktör yüklerinin (0.41) ile (0.81) arasında değiştiği ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise, mesleki bağlılık ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .821 olarak bulunmuştur.

İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek için Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen 14 maddelik "İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekteki maddelerin tümü olumlu yönde ve yarım bırakılmış cümlelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ilk olarak Silah (2002) tarafından yapılmıştır. Daha sonra bu uyarlamadan yararlanılarak Taşdan (2008) tarafından eğitim kurumları için uygun olan "İş Doyumu Ölçeği"nin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Taşdan'ın (2008) aktardığına göre, 14 maddenin faktör yük değerleri 0,69 ile 0,86 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam varyansın yüzde 63,83'ünü açıkladığı ve tek faktörlü olduğu, Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.95 olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise, iş doyum ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .909 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)

Araştırmada öğretmenlerin yaşam doyumlarını ölçmek için Diener, Emmons, Larsen ve (1985) tarafından geliştirilen 5 maddelik "Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde olup farklı yaş gruplarında kullanılabilir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Şimşek (2011) tarafından yapılmıştır. Şimşek'in (2011) aktardığına göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının $\alpha=.87$ olduğu ve güvenilir bir ölçek olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .930 olarak bulunmuştur.

Hayatın Amacı Ölçeği (HAÖ)

Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları yaşam anlamı düzeylerini ölçmek için Crumbaugh ve Maholick (1964) tarafından geliştirilen orijinal adı “Purpose in life (PIL) test” olan 20 maddeli 7’li likert tipinde olan “Hayatın Amacı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 140’tır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kıracı (2007) tarafından yapılmıştır. Kıracı’nın (2007) aktardığına göre, 461 kişilik örnekleme yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 ve yarıya bölme güvenilirliği ise .84 olarak ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise, Hayatın Amacı Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .918 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yukarıda belirtilen veri toplama araçlarıyla yapılmıştır. Araştırmacı tarafından, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra okullara bizzat gidilerek her bir okulda öğretmenler odasında ortalama iki teneffüs süresi kadar beklenmiş ve gönüllü olan öğretmenlerden ölçeği doldurmaları istenmiştir. Mümkün olduğunca kayıp verileri önleme amacıyla doldurulan ölçekler kontrol edilmiş ve eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki bağlılık, yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı düzeyleri aritmetik ortalamalarına göre yorumlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki bağlılık ve yaşam doyumlarını ölçmede kullanılan ölçekler 7’li likert tipinde, iş doyumu ölçeği 5’li likert tipinde ve yaşamın anlamı ölçeği ise 7’li ancak olumsuzdan olumluya olacak şekilde farklı bir puanlama sistemi olduğundan üç farklı değerlendirme aralık ölçütü oluşturulmuştur.

Mesleki bağlılık ve yaşam doyumu ölçeklerinin puanlanmasında şu aralıklar dikkate alınmıştır: *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) 1.00-1.85; *Katılmıyorum* (2) 1.86-2.71; *Kısmen Katılmıyorum* (3) 2.72-3.57; *Kararsızım* (4) 3.58-4.43; *Kısmen Katılıyorum* (5) 4.44-5.29; *Katılıyorum* (6) 5.30-6.15; *Kesinlikle Katılıyorum* (7) 6.16-7.00

İş Doyumu ölçeğinin değerlendirilmesinde şu puan aralıkları dikkate alınmıştır: *Beni hiç tatmin etmez* (1) 1.00-1.79; *Beni yeterince tatmin etmez* (2) 1.80-2.59; *Beni orta düzeyde tatmin eder* (3) 2.60-3.39; *Beni oldukça tatmin eder* (4) 3.40-4.19; *Beni çok tatmin eder* (5) 4.20-5.00.

Yaşam Anlamı Ölçeğinin puanlanmasında şu aralıklar dikkate alınmıştır: *Anlam ve amaç yokluğu*: 20-91; *belirsiz bir anlam varlığı*: 92-112; *belirli bir amaç ve anlam varlığı*: 113-140.

Araştırmada mesleki bağlılık bağımlı değişken, yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı bağımsız değişken olarak alınmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmıştır. Mesleki bağlılık üzerinde, yaşam doyumu, iş doyumu ve yaşam anlamı değişkenlerinin açıkladığı toplam varyansı hesaplamak amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizlerde $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara yer verilmiştir. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İş Doyumu, Yaşam Doyumu, Yaşamın Anlamı ve Mesleki Bağlılık Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 587)

Ölçekler	Madde Sayısı	\bar{X}	Ss
İş Doyumu	14	3.01	.638
Yaşam Doyumu	5	4.48	1.415
Yaşamın Anlamı	20	112.47	16.386
Mesleki Bağlılık	8	4.59	.751

Öğretmenlerin mesleki bağlılık ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (\bar{X} =4.59) *kısmen katılıyorum* düzeyinde; iş doyumu puanlarının ortalamasının (\bar{X} =3.01) *beni orta düzeyde tatmin eder* düzeyinde; öğretmenlerin yaşam doyumundan aldıkları puanların ortalamasının (\bar{X} =4.48) *kısmen katılıyorum* düzeyinde; yaşam anlamı ölçeğinden alınan puanların ortalamasının (\bar{X} =112.47) *belirli bir anlam ve amaca sahip* olma düzeyinde olduğu görülmektedir. Özetle, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin orta, mesleki bağlılık ve yaşam doyumu düzeylerinin ortanın bir basamak üstünde ve sahip oldukları yaşam anlamı düzeylerinin en üst düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Yaşamın Anlamı Ölçeği toplam puanlarına göre dağılımı aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yaşam Anlamı Ölçeği Toplam Puanlara Göre Değerlendirme Tablosu

Puan Aralığı	Değerlendirme	N	%
113-140	Belirli bir amaç ve anlam varlığı	321	54.7
92-112	Belirsiz bir anlam varlığı	202	34.4
20-91	Anlam ve amaç yokluğu	64	10.9
	Toplam	587	100

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin yüzde 54.7’sinin yaşamında belirli anlam ve amacının olduğu, yüzde 34,4’ünün yaşamının bir anlamı olduğu ancak bunun belirsiz olduğu, net olmadığı ve yüzde 10.9’unun ise yaşamında bir anlam ve amaç olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile yaşam doyumu, iş doyumu ve sahip oldukları yaşam anlamı düzeyleri arasındaki ilişki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Bağlılıkları ile Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Yaşam Anlamı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4
Mesleki Bağlılık	1			
İş Doyumu	.363*	1		
Yaşam Doyumu	.359*	.434*	1	
Yaşam Anlamı	.334*	.334*	.473*	1

*p< .01

Tablo 3’te değişkenler arasındaki ilişkiye ait basit korelasyon değerlerine yer verilmiştir. Korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2013: 31-32).

Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile iş doyumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=0.363$) anlamlı bir ilişki olduğu; mesleki bağlılık ile yaşam doyumları arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=0.359$) bir ilişki olduğu; öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile yaşam anlamı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=0.334$) bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlerin iş doyumları, yaşam doyumları ve yaşam anlamı düzeyleri mesleki bağlılıklarını etkilemekte, bu değişkenler arttıkça mesleki bağlılık da artmaktadır.

Öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam doyumları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=.434$); iş doyumları ile yaşam anlamı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=.334$); öğretmenlerin yaşam doyumları ile sahip oldukları yaşam anlamı arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($R=.473$) anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki bağlılığın yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Mesleki Bağlılığın, İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Yaşam Anlamı Tarafından Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Mesleki Bağlılık	Sabit	10.826	2.528	-	4.283	.000	-	-
	İş Doyumu	0.234	0.043	0.228	5.483	.000	0.363	0.221
	Yaşam Doyumu	0.231	0.058	0.178	4.007	.000	0.359	0.164
	Yaşam Anlamı	0.097	0.024	0.173	4.084	.000	0.334	0.167
R=0.452		R ² =0.205						
F _(3,583) =49.986, p=.000								

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumları, iş doyumları ve yaşam anlamı düzeylerinin mesleki bağlılıklarını anlamlı düzeyde ($F(3,583)=49.986$; $p<0.05$) yordadığı görülmektedir. Mesleki bağlılık ile yaşam doyumları, iş doyumları ve yaşam anlamı düzeyleri anlamlı ve orta düzeyde ($R=0.452$) ilişkiye sahiptir. Bu üç bağımsız değişken birlikte mesleki bağlılıktaki toplam varyansın yüzde 20’sini ($R^2=0.205$) açıklamaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin iş doyumları, yaşam doyumları ve sahip oldukları yaşam anlamı algıları arttıkça öğretmenlik mesleğine bağlılıkları da artmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin mesleki bağlılık üzerindeki görece önem sırası; iş doyumları, yaşam doyumları ve yaşam anlamı şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-değerleri incelendiğinde ise, bağımsız değişken olarak seçilen yordayıcıların her birinin mesleki bağlılığı anlamlı düzeyde ($p<0.05$) yordadığı görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki bağlılığın yordanmasına ilişkin matematiksel model şu şekildedir: *Mesleki Bağlılık = 10.826 + 0.234*İş Doyumu + 0.231*Yaşam Doyumu + 0.097*Yaşam Anlamı*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan ilk sonuca göre, ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları kısmen katılıyor düzeyindedir. Uştun’un yaptığı araştırmada öğretmenlerin

mesleki bağlılık düzeyleri düşük seviyede ($X=3.69$) bulunmuş olup bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bazı araştırma bulguları ise bu araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Sorensen ve McKim (2014) ile Bogler ve Nir'in (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki bağlılıkları yüksek düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının beni orta düzeyde tatmin eder düzeyinde bulunmuştur. Sorensen ve McKim (2014) ile Bogler ve Nir (2014) araştırmalarında öğretmenlerin iş doyumunun yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Şahin'in (2013) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu kısmen doyumlu, Tanrıverdi ve Paşaoğlu'nun (2014) okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, içsel doyumun yüksek, dışsal doyumun ise orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Buna göre, ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle yapılan bu araştırmanın iş doyumunu düzeylerine ait bulguları Şahin (2013), Tanrıverdi ve Paşaoğlu'nun (2014) bulgularını desteklerken, Sorensen ve McKim (2014), Bogler ve Nir'in (2014) bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Özdevecioğlu ve Aktaş (2007) turizm sektörü çalışanlarıyla yaptıkları çalışmada yaşam doyumunu orta düzeyde ($X=2.93/5$), Yılmaz ve Aslan (2013) ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada ise kısmen katılıyorum düzeyinde bulmuşlardır. Bu bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları yaşam anlamının belirli bir anlam ve amacın varlığı düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yüzde 11'inin yaşamında bir amaç ve anlamın olmadığı bulgusu üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu bulgular bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Taş'ın (2011) öğretmenlerle yaptığı çalışmada mevcut yaşam anlamının orta düzeyde, aranan yaşam anlamının ise düşük düzeyde olduğu; Ruffin'in (1982) ruh sağlığı çalışanlarıyla yaptığı çalışmada ise çalışanların belirli bir amaç ve anlamın varlığı düzeyinde anlama sahip oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları, Ruffin'in (1982) bulgularını desteklerken, Taş'ın (2011) bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki bağlılık, iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Her bir değişkenin diğer bir değişkenle ilişkisi incelendiğinde altı farklı ilişki bahsetmek mümkündür.

Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki bağlılığı arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Buna göre öğretmenlerin iş doyumunu arttıkça mesleki bağlılığı da artmaktadır. Billingsley ve Cross (2010) öğretmenler, (2010) muhasebeciler, Sorensen ve McKim (2014) öğretmenler, Galambos (2006) beş yıldan az deneyime sahip öğretmenler üzerindeki yaptıkları çalışmada iş doyumunu ile mesleki bağlılık arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuşlardır. Meyer ve diğerleri (1993), mesleki bağlılığı üç alt boyutta incelemişler ve iş doyumunu ile devam bağlılığı arasında negatif, duygusal ve normatif bağlılık arasında ise pozitif ilişki bulmuşlardır. İş doyumunu içsel ve dışsal doyum olarak iki boyutlu ele alan Bogler ve Nir (2014), içsel doyum ile bağlılık arasında orta düzeyde, dışsal doyumla bağlılık arasında ise düşük düzeyde bir ilişki olduğundan bahsetmişlerdir. Görüldüğü üzere, yazında iş doyumunu ile mesleki bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi, bu değişkenler arasında negatif ilişki olduğunu bulan çalışmalara da (Lee vd., 2000; Pai vd., 2012) rastlanmaktadır.

Mesleki bağlılık ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, Özdevecioğlu ve Aktaş'ın (2007) bulgularıyla örtüşmektedir. Recepoğlu (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile yaşam doyumu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

Mesleki bağlılık ile yaşam anlamı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonucun, Ariely'nin (2014) yaşamında anlam bulanların mesleğine bağlı olacakları görüşünü desteklediği söylenebilir.

İş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye dair birçok araştırma yer almaktadır. Henne ve Locke (1985), iş doyumunun yaşam doyumu üzerinde etkili olduğunu; Dikmen (1995), Liepa, Dudkina ve Sile (2012) ile Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) da öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Akgüdüz (2013) ve Aşan ve Erenler (2008) de iş doyumunun yaşam doyumunu etkilediğini, iş doyumunun artmasıyla yaşam doyumunun da artacağını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam anlamı düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Bektaş (2012), otomotiv sektöründe çalışan yöneticilerin mevcut yaşam anlamı ve aranan yaşam anlamı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu, Sargent (1972) konut endüstrisi çalışanları ile Ruffin (1982) ruh sağlığı çalışanları ile yaptıkları çalışmada yaşam anlamı ile iş doyumu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin yaşam doyumu ve yaşam anlamı düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular bazı araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Bonebright vd., 2000; Şahin, Aydın, Sarı, Kaya ve Pala, 2012; Taş, 2011). Diğer yandan, Dursun (2012) ise mevcut anlamın yaşam doyumunu artırdığını, ancak aranan anlamın yaşam doyumunu azalttığını bulmuştur. Dursun'un (2012), aranan yaşam anlamı ile ilgili bulgularının araştırmanın bulguları ile farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin, mesleki bağlılıklarını yordadığı bulunmuştur. ($p=.00 < .05$). Buna göre, öğretmenlerin iş doyumunun yüksek olmasının, mesleki bağlılık düzeylerini artırdığı söylenebilir ($\beta=.228$). Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu bulguları destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Aydın, 2010; Galambos, 2006; Wallace, 1995). Bu araştırmalarda iş doyumunun mesleki bağlılığı anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur. Meyer ve Allen (1991), iş doyumunun duygusal bağlılığı etkilediğini; Fresko ve diğerleri (1997), öğretmenlerin iş doyumunun mesleki bağlılıklarını doğrudan, bunun yanında yetenek, cinsiyet ve öğrenci kademesinin ise iş doyumu aracılığıyla yordadığını; Yousaf, Sanders ve Shipton (2013), öğretim elemanı ve doktorlarda proaktif kişiliğin iş doyumu aracılığıyla mesleki bağlılığı yordadığını bulmuşlardır. Canninus ve diğerleri (2012), ücret ve çalışanlar arası ilişkilerden sağlanan doyumun mesleki bağlılığı orta düzeyde yordadığını; Pai ve diğerleri (2012) ise mesleki bağlılıktaki toplam varyansın % 28.7'sinin iş doyumu tarafından açıklandığını bulmuşlardır. Bulgularına yer verilen çalışmaların tümü, bu araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir. Kısaca, bu araştırma ve alanyazındaki araştırma bulgularından öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin mesleki bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri, mesleki bağlılıklarını etkilemektedir ($p=.00 < .05$). Öğretmenlerin yaşam doyumunun yüksek olması, mesleki bağlılık düzeylerini artırmaktadır ($\beta=.178$). Özdevecioğlu ve Aktaş (2007), yaşam doyumu ile mesleki bağlılık arasında bir ilişki

olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu ilişkinin yönünün bu araştırma bulgusundan farklı olarak mesleki bağlılığın yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu şeklindedir.

Öğretmenlerin yaşam anlamına sahip olma düzeyleri, mesleki bağlılıklarını etkilemektedir ($p=.00<.05$). Öğretmenlerin yaşam anlamına sahip olma düzeylerinin yüksek olması, mesleki bağlılık düzeylerini artırmaktadır ($\beta=.173$). Ariely'nin (2014), yaşamında ve mesleğinde anlam bulanların görevlerine daha sıkı sarılacağı, mesleklerine bağlılık göstereceği görüşü araştırma bulgusu tarafından desteklenmektedir.

Bu araştırma bize öğretmenlerin iş doyumlarının orta düzeyde, mesleki bağlılık ve yaşam doyumlarının ortanın bir basamak üstü düzeyinde ve sahip oldukları yaşam anlamının en üst düzeyde olduğunu; öğretmenlerin iş doyumunu, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı düzeylerinin arttıkça mesleki bağlılıklarının da artacağını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerini iş doyumunu aracılığıyla artırmak amacıyla, maaş miktarı ve adaletlilik derecesi ile yükselme ve gelişme olanaklarını artırıcı çalışmalara önem verilmesi önerilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin mesleki bağlılıkları, yaşam doyumunu, iş doyumunu ve sahip oldukları yaşam anlamı üzerinde etkisi olan diğer değişkenlerin ortaya çıkarılması amacını taşıyan nitel ve nicel araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2014). *Yaşamın anlamı*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.
- Aranya, N., Barak, A., & Amernic, J. (1981). A test of Holland's theory in a population of accountants. *Journal of Vocational Behavior*, 15-24.
- Ariely, D. (2014). *Akıldışının mantığı* (A. H. Gül, çev.). İstanbul: Optimist Yayıncılık.
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, A. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarına etki eden faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, A. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 7-15.
- Bektaş, A. (2012). *Yöneticilerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin yaşam anlamı düzeyi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25*(4), 453-471.
- Blau, G. J. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior, 32*(3), 284-297.
- Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology, 277*-288.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 277-289.
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2014). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership, 1741143214535736*.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology, 47*(4), 469.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' Professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*(1), 115-132.
- Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development, 77*, (2), 141-153.
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of clinical psychology, 20*(2), 200-207.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dave, R. H., & Rajput J. S. (1998). *Competency based and commitment oriented teacher education for quality education*. New Delhi: NCTE, Sri Aurobindo Marg.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social indicators research, 31*(2), 103-157.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50*(03).

- Duncanson, K. M. (2007). *A comparative analysis of the nature and prediction of job satisfaction, life satisfaction, and purpose in life on organizational citizenship behavior in the banking industry: A crosscultural study*. Unpublished dissertation thesis, Jackson State University, Georgia.
- Dursun, P. (2012). *The role of meaning in life, optimism, hope and coping styles in subjective well-being*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Eğitim-Bir-Sen (2016). *Eğitime bakış 2016: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eren, E. (1993). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525.
- Frankl, V. E. (2014). *Hayatın anlamı ve psikoterapi* (V. Atayman, çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, 13(4), 429-438.
- Galambos, J. C. (2006). *Independent school teacher satisfaction: A study of commitment and intent to stay in the profession*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University, Education in TeachersCollege.
- Geer, B. (1966). Occupational commitment and the teaching profession. *The school review*, 31-47.
- Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 209-216.
- Günlük, M. (2010). *Muhasebecilerin mesleki ve örgütsel bağlılık, iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied psychology*, 60(2), 159.
- Henne, D. & Locke, E. A. (1985). Job dissatisfaction: what are the consequences? *International Journal of Psychology*, 20(2), 221-240.
- Hong, S. M., & Giannakopoulos, E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics. *The Journal of Psychology*, 128(5), 547-558.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kıraç, F. (2007). *Dindarlık eğilimi, varoluşsal kaygı ve psikolojik sağlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Larkin, J. M. (1992). Internal auditors: job satisfaction and Professional commitment. *Internal Auditing*, 9.

- Lee, K., Carswell, J. & Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person-and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5).
- Leontiev, D. A. (2005). Three facets of meaning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(6), 45-72.
- Liepa, D., Dudkina, A., & Sile, M. (2012). Self-assessment criteria of teacher's well-being. *Self*, 48, 81.
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1739 SK). (24 Haziran 1973) Resmi Gazete, 14574.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Özdevecioğlu, M. ve Aktaş, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: iş-aile çatışmasının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1-20.
- Özgenel, M. (2019). An antecedent of teacher performance: occupational commitment. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 4(7), 100-126.
- Pai, F. Y., Yeh, T. M. & Huang, K. I. (2012). Professional commitment of information technology employees under depression environments. *International Journal of Electronic Business Management*, 10(1), 17-29.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 311-326.
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of school leadership*, 5(1), 22-39.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.
- Ruffin, J.E. (1982). *The relationship between Frankl's "meaning in life" concept and job satisfaction among mental health center and psychiatric hospital professional employees*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of South Carolina.
- Sargent, G. A. (1972). *Job satisfaction, job involvement and purpose in life: a study of work and Frankl's will to meaning*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, United States International University. Graduate Faculty of the School of Human Behavior

- Seçer, B. (2011). İş güvencesizliğinin içsel işten ayrılma ve yaşam doyumuna etkisi. iş, güç: *The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 13(4).
- Sezer, S. (2012). Yaşamın anlamı konusuna kuramsal ve psikometrik çalışmalar açısından bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 209-227.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Sorensen, T. J., & McKim, A. J. (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional commitment among agriculture teachers. novice agriculture teachers' general self efficacy and sense of community connectedness. *Journal of Agricultural Education*, 55(4), 116-132.
- Sönmezer, M. G. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile milli eğitim bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A. & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: personality, cognitive style and dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 199-228.
- Sünbül, A. M. (2002). Bir meslek olarak öğretmenlik. Öğretmenlik mesleğine giriş. (Editör: Demirel, Özcan ve Kaya, Zeki) *Öğretmenlik mesleğine giriş* İçinde (s. 245-276). PegemA Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 142-167.
- Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tak, B. ve Çiftçioğlu, A. (2008). Mesleki Bağlılık ile Çalışanların Örgütte Kalma Niyeti Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Görgül Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 63(4), 156-178.
- Tanrıverdi, H. ve Paşağlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(50).
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşdan, M., (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1).
- Uştu, H. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılık, işten ayrılma niyeti ve sosyo-demografik özelliklerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Veehoven, R. (1991). *Questions on happiness: Classical topics, modern answers blind spot*. F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjectivewellbeing*, 7-26.
- Wallace, J. E. (1995). Organizational and professional commitment in professional and non professional organizations. *Administrative Science Quarterly*, 228-255.
- Weick, K. E., & McDaniel, R. R. (1989). *How professional organizations work: Implications for school organization and management*. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 331-354). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yousaf, A., Sanders, K., & Shipton, H. (2013). Proactive and politically skilled professionals: What is the relationship with affective occupational commitment? *Asia pacific journal of management*, 30(1), 211-230.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A profession expects a strong commitment from its members that goes beyond the desire for financial gain and embrace learning about it. (Weick & McDaniel, 1989). Especially because schools are loosely structured organizations, it is often not easy to observe teachers, evaluate their performance and force them to do certain things. For this reason, it is important for teachers to have high professional commitment for successful teaching. (Firestone & Pennel, 1993).

The high professional commitment of teachers helps them to be more successful and show high performance in teaching activities in a healthy and work-motivating environment. (Celep, 2014: 318; Özgenel, 2019). It is stated that low professional commitment will cause teachers to experience burnout, as a result, to be less sympathetic to students, to show less tolerance to them, to feel more angry and tired, to make less effort to increase students' academic success and consequently to decrease student success. (Firestone & Pennell, 1993: 493).

One of the indicators of teachers' professional commitment is the thought of continuing their profession. (Meyer, Allen & Smith, 1993). In the USA and Canada, about half of the teachers leave the profession in their first years (Yıldız, 2020). The situation is slightly different in Turkey. Since teaching is a profession that guarantees permanent employment, there are no resignations.

However, some of the teachers who continue to work show internal leave behavior, which means exhibiting behaviors specific to retirees. (Seçer, 2011). This situation was revealed in a study conducted by Eğitim-Bir Sen (2016). Accordingly, one third of teachers in Turkey have expressed would choose another profession had the chance today. In this respect, it is important to determine the factors that affect teachers' professional commitment.

Within the framework of the purpose of the research, the following questions were tried to be answered.

1. What is the level of teachers' professional commitment, job satisfaction, life satisfaction and purpose in life?
2. According to teachers' perception, what is the level of correlation between professional commitment, job satisfaction, life satisfaction and purpose in life?
3. According to teachers' perception, is professional commitment predicted meaningfully by job satisfaction, life satisfaction and purpose in life?

Method

This study is designed as a correlational survey model. In the study, professional commitment was taken as dependent variable; life satisfaction, job satisfaction and purpose in life as independent variables. The population consists of 4154 teachers working in 191 primary and secondary schools in the four districts of Samsun province. 587 teachers were chosen by stratified sampling. Data were collected by professional commitment scale (Blau, 1985), job satisfaction scale (Hackman & Oldham, 1975), life satisfaction scale (Diener, et.al., 1985) and purpose in life test (Crumbaugh & Maholick, 1964).

Results

According to results, teachers' professional commitment was found to be in agree somewhat level, the level of job satisfaction was found to be in average level, the level of life satisfaction was found to be in agree somewhat level and the level of the purpose in life was found to be in definite purpose level. Among the four variables, positive correlation was found in average level. Additionally, professional commitment was predicted by life satisfaction, job satisfaction and purpose in life levels. According to these results, as the job satisfaction, life satisfaction and purpose in life levels of teachers increases, their professional commitment will also increase.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Ahmet Oğuz AKÇAY¹,  Feyzanur ARDIÇ²

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KESİRLERDE PROBLEM KURMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 25.11.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Akçay, A. O., & Ardiç, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerde problem kurma becerilerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 108-119.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47919>

ÖZ

Matematikte problem çözebilme kadar problem üretebilme de aynı derecede önemli bir yetkinlik olup problem çözmeden daha ileri bir zihinsel süreci gerektirmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının verilen durum üzerinde problem kurma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına “ $\frac{5}{6} - \frac{3}{6} = ?$ ” matematik işlemi verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu işlemi yapmayı gerektiren bir problem kurmaları istenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programına kayıtlı matematik öğretimi II dersini alan 77 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Kar ve Işık (2014) belirledikleri hata türleri dikkate alınarak veriler betimsel analiz ile 10 kategoride analiz edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kurdukları problemlerde en fazla görülen hata türü işlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme, en az görülen hata türü ise çıkarma işleminde kesir sayılarına doğal sayı anlamı yükleme olarak belirlenmiştir. Kesirlerle çıkarma işlemi konusunda verilen matematiksel işleme uygun problem yazılamaması sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda kavramsal anlamda sıkıntılar yaşadıklarının göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem kurma, matematik eğitimi, sınıf öğretmenliği, kesirler

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aoguzakcay@gmail.com

² Y. Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fyznur.ardc@gmail.com

AN EXAMINATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROBLEM-POSING SKILLS IN FRACTIONS

ABSTRACT

Being able to produce problems as well as solving problems in mathematics is an equally important competence, and even it is an advanced mental process. Problem posing is an important part of mathematical development and is an activity for the essence of learning. The aim of this study was to determine the pre-service primary school teachers' problem posing skills on the given situation. Pre-service primary school teachers were asked to pose a problem that could only be solved by the $\frac{5}{6} - \frac{3}{6} = ?$ process. Seventy-seven pre-service primary school teachers participated in this study. Data were analyzed in 10 categories with descriptive analysis, taking into account the types of errors determined by Kar and Işık (2014). The most common type of error in the problems posed by pre-service teachers is the loading of natural numbers in the result of the operation, and the least common type of error is the loading of natural numbers in the fraction numbers in the subtraction. Failure to problem posed by pre-service teachers about the fraction subtraction process indicates that the primary pre-service teachers have conceptual problems in this regard.

Keywords: Problem posing, mathematics education, primary education, fractions

GİRİŞ

Matematik denildiğinde akla problem kavramı gelmektedir. Basit yaş problemlerinden karmaşık ileri düzey matematik sorularına aslında matematikte cevabı aranan her soru bir problemdir. Gündelik yaşamda sorun anlamına gelen problemi Yan ve Lianghuo (2006), cevap veya karar gerektiren durumlar olarak nitelemektedir. Ülgen (1997)'ye göre problem, kişinin bulunduğu durumla istediği durum arasında gerilime neden olan engeldir. Adair (2017) ise problemi önünüze çıkan ve size engel olan durum şeklinde tanımlamaktadır. Eğitimde ise problem sayısal dersler için çözülmesi ve çözümün sayısal ifade edilmesini gerektiren kavramlardır. Problem çözme ve problem çözmek için gereken unsurlar matematiğin ana unsuru olarak kabul görmektedir.

Problem çözme hayatın tamamını ilgilendiren bir düşünüş şeklidir bu yüzden kişiye bağımsızlık kazandırır bu da sorumluluğu ve organize şekilde düşünebilmeyi ve yaratıcılığı geliştirir. Eğitim için ise özellikle sayısal derslerde belli kurallara bağlı şekilde sayısal sonuca ulaşmak anlamına gelir (Dede ve Yaman, 2006). Matematikte başarı için iyi problem çözme yeteneği şarttır (Soylu ve Soylu, 2006). Problem çözme bir hedefe doğru yüzleşilen zorlukları yenme sürecidir, bilgi, özgünlük, hayal gücü işe koşularak çözüme ulaşmaktır. Bazı durumlarda ise problemlerin çözümü sıra dışı, bilgi ve yeteneğe dayalı kavramsal davranışlara ihtiyaç duyar (Roth, 1990 Akt: Çakmak ve Tertemiz, 2004, s. 13). Matematik öğretiminin merkezindeki problem çözebilme yetisi öğrencilerin sadece eğitim hayatını değil gündelik yaşamındaki başarısını da etkileyip yön verebilecek en önemli kazanımlardandır (İldırı, 2009). Problem çözmek sadece çözüme varmak değil, öğrencinin problem çözme sürecini anlamasını da sağlamayı gerektirmektedir (İldırı, 2009).

Matematikte problem çözebilme kadar problem üretebilme de aynı derecede önemli bir yetkinlik olup problem çözmeden daha ileri bir zihinsel süreci gerektirmektedir. Problem oluşturabilme matematiksel gelişimin önemli bir parçasıdır ve öğrenmelerin özüne yönelik bir etkinliktir (NCTM, 1991; Silver, 1994). Matematik dersinin önemli bir parçası olan problem oluşturma aynı zamanda matematik eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır (Baykul, 1999). Pirie (2002) ise problem oluşturmayı matematik yapmaktan daha fazlası olduğunu ifade etmiştir.

Bununla birlikte Akay (2006) problem oluşturmanın bir durumla ilgili incelenmesi ya da keşfedilmesi gereken soruları bununla birlikte yeni problemler üretmeyi kapsadığını vurgular. Problem oluşturma hem teorik hem de uygulamalı matematiğin önemli bir parçasıdır (Çömlekoğlu ve Ersoy, 2002). Öğrencilerden verilen problemi sadece çözüp doğru sonuca ulaşmasını istemek yerine, onlardan yeni problemler kurması istenmelidir (Korkmaz ve Gür, 2006).

Özellikle problem oluşturma soyut düşünebilme yeteneğini kullanmayı ve matematik konularına hâkim olmayı gerektiren bir aktivitedir. Kesir konusu öğrencilerin matematikte karşılaştıkları ilk soyut konudur (Booker, 2013) ve daha birçok soyut matematiksel işlemin temelini temsil ettiği için oldukça önemlidir (De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Bu yüzden de öğrenciler için anlaşılması kolay olmayan konulardandır (Dorgan, 1994). Kesir konusu hemen her sınıf düzeyi için anlaşılması zor bir konudur (Aksu, 1997; Booker, 1998). Kesir konusu somutlaştırılmadığı zaman anlaşılması zorlaşmaktadır (Carragher ve Schliemann, 2002). Ancak başlangıçtan itibaren konunun somutlaştırılarak anlatılması, model kullanımı somut işlem dönemindeki öğrenciler için konuyu daha anlaşılır kılmaktadır (Karacaoğlu ve Acar, 2010). NCTM (2000) öğretmenleri derslerinde düzenli olarak öğrencilerden çok çeşitli durumlara dayalı olarak problem oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Crespo (2003) ise öğretmenlerin oluşturduğu problemlerin öğrencilerin matematik öğrenmeleri için fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.

Özellikle kesir kavramı öğrencilerin öğrenmede güçlük yaşadıkları konuların arasında gösterilmekte (ör. Hansen, 2014; Ni, 2001; Vamvakoussi ve Vosniadou, 2010) ve öğrencilerde kesirlerin doğal sayılarda olduğu gibi tam olan miktarı göstermediği için kavram yanlışları oluşmaktadır (Sherman, Richardson ve Yardson, 2005). Bununla birlikte, kesirler sadece öğrenciler tarafından değil, aynı zamanda öğretmenler tarafından da öğretimde zorluk yaşanmaktadır (An, Kulm ve Wu, 2004; Izsak, 2008). Ayrıca Gökkurt, Şahin, Soylu ve Soylu (2013) ise sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerin öğretimde yaşadıkları sorunları alan bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklandığını söylemişlerdir. Stoddart ve diğ. (1993) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının kesirlerde işlemsel becerilerle ilgili sorular arasında %37-98 oranında doğru cevaba ulaşırken kavramsal temelli sorular arasında sadece %5-10 oranında doğruluk sergilediğini bulmuşlardır.

Alan yazın incelendiğinde kesirlerle çarpma ve bölme ile problem kurma üzerine bir çok araştırma vardır (Örn: Leung & Carbone, 2013; Aydogdu Iskenderoglu, 2018; Koichu, Harel, & Manaster, 2013). Sınıf öğretmenlerinin kesirlerle çıkarma ile ilgili problem kurma becerilerini inceleyen çok az çalışma mevcuttur. Bu çalışma matematik öğretim programında belirtilen “paydaları eşit kesirler ile toplama ve çıkarma işlemlerinin yapılması ve uygun problemlerin çözülmesi hedeflenmektedir”. amacı doğrultusunda planlanmıştır. Başka bir ifadeyle ilkökul programında yer alan kesirlerle çıkarma konusunu dikkate alınarak öğretmen adaylarının problem kurarken yapmış oldukları hataları anlamak açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu bağlamdaki eksiklikleri gidermeye yardımcı olmakla beraber aynı zamanda öğretmen eğitimine de katkı sağlayacaktır. Öğretmenler kesirlerde çıkarma işlemini kavramsal olarak bilmiyorlarsa, öğrencilerinin kesirlerde çıkarma işleminde ne gibi zorluklar yaşadığını anlamayabilirler ve öğrencilerine bu işlemleri yaparken anlamlandırmalarına yardımcı olamazlar. Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki öğrencilerini yardım edip edemeyeceklerini belirlemek için öğretmeleri gereken kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili verilen bir duruma uygun olarak kurdukları problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören 77 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, Matematik Öğretimi II dersine kayıtlı öğretmen adayları arasından seçilmiştir. Bu ders kapsamında katılımcılar problem çözme ve kesirler konusunda ders almışlardır. Katılımcıların 64'ü kız ve 13'ü erkektir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. (Büyüköztürk, 2012). Katılımcıların isimleri gizli kalacak şekilde Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö77 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Lin (2004) tarafından belirtilen problem kurma etkinliklerinden olan sayı cümlelerine yönelik problem kurma etkinlikleri bu çalışmada kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarına " $\frac{5}{6} - \frac{3}{6} = ?$ " matematik işlemi verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu işlemi yapmayı gerektiren bir problem kurmaları istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde, "elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Sözbilir, 2009). Öncelikle öğretmen adaylar tarafından kurulan problemler *problem*, *problem değil* ve *boş* kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının problem kategorisinde yer alan yanıtlarındaki hataları tespit etmek amacıyla alan yazında yaygın olarak kullanılan Kar ve Işık (2014) belirledikleri on iki hata türü dikkate alınarak analiz edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda basit kesirlerde çıkarma işlemine yönelik kurulan problemlerin analizinde Kar ve Işık (2014) belirledikleri tam sayılarla ilgili hata türleri bu çalışmada dikkate alınmamıştır (Tamsayılı kesirlerin tam kısımlarına anlam yükleyememe ve İşlem sonucunda oluşan tamsayılı kesrin kaçta kaç ifadesi ile açıklanması). Bu doğrultuda aşağıda verilen 10 hata türü doğrultusunda veriler analiz edilmiştir.

- H₁: Çıkarılan ikinci kesri bütünün kalanı üzerinden ifade etme
- H₂: Parça-bütün ilişkisini kuramama
- H₃: İşlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme
- H₄: Birim kargaşası
- H₅: Kesir sayılarına doğal sayı anlamı yükleme
- H₆: İşlemi soru köküne yansıtamama
- H₇: Bütüne değer atama
- H₈: Çıkan kesri, eksilen kesrin belli bir miktarı anlamıyla ele alma
- H₉: Mantık hatası
- H₁₀: Kesir sayılarını farklı bütünler üzerinden ifade etme

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için elde edilen veriler öncelikle araştırmacılar tarafında bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar bir araya gelerek elde edilen

sonuçlar karşılaştırılmıştır ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Araştırmacılar anlaşma birliğine varamadıkları sonuçları fikir birliğine varıncaya kadar tartışmışlardır. Araştırmak güvenilirliği için bir başka yöntem olarak veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Kurulan problemlerin Kategorilere Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin “problem”, “problem değil” ve “boş” kategorilerine göre dağılımı Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. *Kurulan problemlere ait dağılım*

	f	%
Problem	69	89,61
Problem değil	8	10,39
Boş	0	0
Katılımcı sayısı	77	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 77 öğretmen adayının %89,61’i verilen kesirlerde çıkarma işlemine göre problem kurabilmişken, %10,39’u problem cümlesi oluşturamamıştır.

Kurulan problemlerin, Hatalı ve Hatalı Değil Kategorilerine Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin “hatalı” ve “hatalı değil” kategorilerine göre dağılımı Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. *Kurulan problemlerin hata durumlarına ait dağılım*

	f	%
Hatalı	74	96,11
Hatalı değil	3	3,89
Katılımcı sayısı	77	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 77 öğretmen adayından sadece 3 kişinin kurmuş olduğu problem “hatalı değil” kategorisinde yer almaktadır. Yani bu problemlerin araştırmacı tarafından hatasız olduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride yer alan hatalı problemlerden biri aşağıda verilmiştir.

Ali ve Ayşe bir koşu yarışına katılmışlardır. Ali yolun $\frac{5}{6}$ ’inde, Ayşe ise $\frac{3}{6}$ ’ünde yarışı bırakmıştır. Ali ile Ayşe’nin arasındaki mesafe farkı yolun kaçta kaçtır?(Ö55)

Problem Kategorisinde Değerlendirilen Yanıtlardaki Hata Türlerine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının kesirlerde çıkarma işlemine yönelik kurdukları problemlerde tespit edilen hata türlerine ait dağılım Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kurulan problemlerde görülen hata türlerine ait dağılım

Hata türleri	f	%
H ₁ Çıkarılan ikinci kesri bütünü kalanı üzerinden ifade etme	6	6,89
H ₂ Parça-bütün ilişkisi kuramama	8	9,19
H ₃ İşlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme	35	40,22
H ₄ Birim kargaşası	3	3,44
H ₅ Kesir sayılarına doğal sayı anlamı yükleme	5	5,74
H ₆ İşlemi soru köküne yansıtamama	9	10,34
H ₇ Bütüne değer atama	4	4,59
H ₈ Çıkan kesri, eksilen kesrin belli bir miktarı anlamıyla ele alma	14	16,15
H ₉ Mantıksal hata	0	0
H ₁₀ Kesir sayılarını farklı bütünlere üzerinden ifade etme	3	3,44
TOPLAM	87	100

Tablo 3 verilerine göre en fazla görülen hata türü H₃ iken (35) en az görülen hata türü ise H₉(0) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının kurdukları problemlerde H₉ hata türüne rastlanılmamıştır.

Tablo 3 incelendiğinde H₁ hata türü 6 öğretmen adayının kurduğu problemlerde görülmektedir. Bu hata türünde çıkarılan ikinci kesir bütünü kalanı üzerinden ifade edilmektedir. Bu hata türüne yönelik Ö51 tarafından kurulan problem şu şekildedir;

Bir pasta vardır. Bu pastanın $\frac{5}{6}$ 'ini Gönül yedi. Elif de kalan pastanın $\frac{3}{6}$ 'ünü yedi. Gönül Elif'ten kaçta kaç fazla yemiştir?

Kurulan problemde, pastanın önce $\frac{5}{6}$ 'i Gönül tarafından yenmiştir. Devamında ise kalan pasta miktarının $\frac{3}{6}$ 'ünün Elif tarafından yendiği belirtilmektedir. Kurulan problemde çıkarılan ikinci kesir, bütün pasta üzerinden değil, kalan pasta üzerinden ifade edilmektedir. Bu durumda H₁ hata türü ortaya çıkmıştır.

Tablo 3'e göre H₂ hata türü 8 kişinin kurduğu problemlerde görülmektedir. Bu hata türüne örnek olabilecek Ö26'nın kurduğu problem aşağıda verilmiştir.

Ali bir pastanın $\frac{5}{6}$ 'ini, Veli de $\frac{3}{6}$ 'ünü yemiştir. Geriye ne kadar pasta kalmıştır?

Ö26'nın kurduğu problem incelendiğinde, H₂ hata türü net olarak göze çarpmaktadır. Probleme göre Ali bir pastanın $\frac{5}{6}$ 'ini, Veli ise aynı pastanın $\frac{3}{6}$ 'ünü yediği belirtilmiştir. Probleme göre Ali ve Veli'nin yediği toplam pasta miktarı $\frac{5}{6} + \frac{3}{6} = \frac{8}{6}$ kadardır. Bu problemde yenilen pasta miktarının, bir bütün pastadan büyük olduğu göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla parça-bütün ilişkisi kuramama (H₂) hatası tespit edilmiştir. Bununla birlikte Ö37'nin kurduğu problem ise;

Ben bir pastanın $\frac{3}{6}$ 'ünü yedim. Abim ise aynı pastanın $\frac{5}{6}$ 'ini yemiştir. Benden ne kadar fazla dilim yemiştir?

Kurulan problemler incelendiğinde Ö37'nin de Ö26 ile çok benzer problem kurduğu görülebilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde H₃ hata türü 35 kişi tarafından kurulan problemlerde tespit edilmiştir. Ö46 kişinin kurmuş olduğu problem bu hata türüne örnek oluşturmaktadır.

Ayşe'nin doğum günü pastasının $\frac{5}{6}$ 'i dolapta duruyordu. Ayşe bu pastanın $\frac{3}{6}$ 'ünü yemeye karar verdi. Bu durumda Ayşe'nin ne kadar pastası kaldı?

Verilen işlemde öğretmen adaylarının $\frac{2}{6}$ kesir sonucuna ulaşmaları beklenmektedir. Ancak Ö46 kişinin kurduğu probleme bakıldığında soru cümlesinin “ne kadar pastası kaldı?” ifadesinden oluştuğu görülmektedir. Bu ifadeye göre işlem sonucunun kesir ifadesi olması yerine bir doğal sayı olması beklenmektedir. Bu problemde işlem sonucuna doğal sayı anlamı yüklenerek H₃ hatası ortaya çıkmıştır.

Tablo 3'e göre H₄ hata türü 3 öğretmen adayının kurduğu problemlerde görülmektedir. Bu hata türüne örnek olabilecek öğretmen adayın kurmuş olduğu problem aşağıda sunulmuştur.

Bir sürahinin $\frac{5}{6}$ 'i su ile doludur. Sürahidin $\frac{3}{6}$ 'ü kadar su içilmiştir. Sürahide ne kadar su kalmıştır?

Ö43'ün kurmuş olduğu probleme bakıldığında “ $\frac{3}{6}$ kadar” ifadesinde sürahinin $\frac{3}{6}$ 'ü kadar mı su içilmiş yoksa sürahideki suyun mu $\frac{3}{6}$ 'ü içilmiş net biçimde anlaşılamamaktadır. Bu durumda bu problemde görünen hata, birimlerin anlaşılamaması yani birim kargaşası hatasıdır. Bunun yanında problemin “ne kadar su kalmıştır” ifadesiyle bitmesinden dolayı bu problemde H₃ hatası da bulunmaktadır.

Tablo 3'e göre H₅ hata türü 5 kişi tarafından kurulan problemde görülmektedir. Ö72 ve Ö73 kişilerinin kurduğu problemler bu hata türüne örnekler ve şu şekildedir;

Ali ve Ayşe'nin 6 parça pizzası vardır. Ali tabağına 5 dilim pizza almıştır. Fakat Ayşe'ye az pizza kaldığını görünce 3 dilimini ona vermiştir. Buna göre Ali kaç dilim pizza yemiştir?

Ö72 kişinin kurduğu problemde kesir sayılarına doğal sayı anlamları yüklenmiştir.

Probleme göre Ali ve Ayşe'nin 6 parça pizzası vardır. Ali'nin tabağına 5 dilim pizza alması $\frac{5}{6}$ kesri olarak, daha sonra Ayşe'ye 3 dilimini vermesi de $\frac{3}{6}$ olarak düşünüldüğü için H₅ hata türü ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu probleme “kaç dilim pizza yemiştir” ifadesi ile işlem sonucuna doğal sayı anlamı yüklenmiştir ve H₃ hata türü de tespit edilmiştir.

Bir çiftlikteki 6 yumurtadan $\frac{5}{6}$ tane yumurta aldım. Daha sonra yolda bunların $\frac{3}{6}$ 'ü kırıldı. Benim kaç yumurtam kaldı?

Ö73'ün kurduğu problemde “tane” ifadesi ile yumurta sayısı belirtilmektedir. “Tane” kelimesi bir doğal sayı belirtirken kullanılmaktadır, kesir sayısı belirtirken kullanmak uygun değildir. Bu durumda bu problemde kesir sayılarına doğal sayı anlamı yüklenerek hata yapıldığı görülmektedir. Bunun yanında bu problem, kesir sayısının birimi “tane” olarak belirtilemeyeceğinden H₄ türünden de hatalı bulunmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde H6 hata türü 9 kişinin kurduğu problemlerde görülmektedir. Ö6 kişinin kurduğu problem bu hata türüne örnektir ve şu şekildedir;

Ahmet'in doğum günüdür. Babası ona bir pasta almıştır ve Ahmet'in ailesi Ahmet'le beraber 6 kişidir. Pasta ona göre bölünecektir. Sadece 1 dilimini dışarıda olan kardeşine dokunulmamak üzere ayırmışlardır. Ahmet ve iki kardeşi de pastadan birer dilim yemiştir. Pastanın kaçta kaçı yenmiştir?

Problem incelendiğinde problem kökünde Ahmet'in doğum günü için alınan pastanın 6 kişiye göre bölüneceği ve 1 diliminin dışarıdaki kardeşi için ayrılacağı belirtilmektedir. Daha sonra Ahmet ve iki kardeşinin pastadan 1'er dilim yedikleri belirtilmiştir. Sonuçta da pastanın kaçta kaçı yendiği sorulmuştur. Bu durumda pastanın $\frac{1}{6}$ 'i Ahmet'in dışarıdaki kardeşi için ayrılmıştır. Ahmet ve iki kardeşinin yedikleri pasta miktarı $\frac{1}{6} + \frac{1}{6} + \frac{1}{6} = \frac{3}{6}$ işlemi ile bulunabilmektedir. Soruda verilen çıkarma işleminde $\frac{2}{6}$ sonucuna ulaşmak gerekmektedir. Ö6 kişinin kurmuş olduğu problem “geriye pastanın kaçta kaçı kalmıştır?” ifadesi ile bitirilmiş olsaydı istenilen sonuca ulaşılabilirdi. Bu durumda Ö6 kişisi işlemi soru köküne yansıtamamış ve H6 hatası tespit edilmiştir.

Tablo 3'e göre H7 hata türü 4 kişinin kurduğu problemlerde görülmektedir. Ö4 ve Ö67 kişilerinin kurduğu problemler bu hata türüne örnektir;

Emekli maaşı 1200 TL olan Ali amca, maaşının $\frac{1}{6}$ 'ini faturaları ödemek için harcamıştır. Geriye kalan parasının $\frac{3}{6}$ 'ünü ise mutfak giderleri için harcayacaktır. Kalan parasını ise üniversite okuyan torununa gönderecektir. Ali amca torununa maaşının kaçta kaçını göndermiştir?

Öğretmen adaylarından yalnızca verilen işleme göre problem kurmaları istenmiştir. Ancak Ö4 kişinin kurduğu problemde bütüne bir sayı değeri verilmiş ve çıkarılan kesirler bütünün bir miktarı olarak ele alınmıştır. Bu sebeple Ö4 kişinin kurduğu problem H7 türünden hatalıdır. Ayrıca çıkarılan ikinci kesir bütünün kalanı üzerinden ifade edildiği için H1 türünden de hatalı bulunmuştur.

Tavşan ve kaplumbağa uzun bir yolculuğa çıkarlar. Yol 60 km'dir. Kaplumbağa tavşana göre çok yavaştır. Tavşan yolun $\frac{5}{6}$ 'ini giderken kaplumbağa ise yolun $\frac{3}{6}$ 'ünü gitmiştir. Buna göre tavşan kaplumbağadan ne kadar fazla yol gitmiştir?

Ö67'nin kurduğu probleme göre yine bir öğretmen adayının bütüne değer atayarak H7 hatasını yaptığı görülmektedir.

Tablo 3'e göre H8 hata türü 14 kişinin kurduğu problemlerde görülmektedir. Ö56 kişinin kurduğu problem şu şekildedir;

Ali okula gitmek için her gün $\frac{5}{6}$ kadar yol yürümektedir. Bugün biraz hasta olduğu için $\frac{5}{6}$ 'lik yolun $\frac{3}{6}$ 'ünü gidebilmiştir. Okula ulaşabilmesi için kaçta kaç yolu kalmıştır?

Bu hata türüne göre çıkan kesir, eksilen kesrin belli bir miktarı anlamıyla ele alınmaktadır. Problem incelendiğinde Ali'nin her gün okula gitmek için $\frac{5}{6}$ kesri kadar yol yürüdüğü ancak

bugünlük hasta olduğu için bu yolun $\frac{3}{6}$ 'ünü gidebildiği belirtilmiştir. Buna göre $\frac{5}{6}$ kesri eksilen kesir, $\frac{3}{6}$ kesri ise eksilen kesrin belli bir miktarı yani çıkan kesir olarak ele alınmıştır. Bu durumda da H_8 hatası ortaya çıkmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde H_9 hata türüne rastlanılmadığı görülmektedir. Kar ve Işık (2014), mantık hatasını kesir sayılarının büyüklüklerinin göz ardı edilmesi ve kesir sayılarının büyüklüklerinin karşılaştırılmaması olarak belirtmişlerdir.

Tablo3' e göre H_{10} hata türü 3 öğretmen adayı tarafından kurulan problemlerde tespit edilmiştir. Ö41'ün kurduğu problem bu hata türüne örnektir;

Ali dedesinin cevizlerinin $\frac{5}{6}$ 'ini kendisine almıştır. Bunun üzerine Ayşe, anneannesinden kendisine de ceviz vermesini istemiş ve anneannesinin cevizlerinin $\frac{3}{6}$ 'ünü almıştır. Ali'nin Ayşe'den ne kadar fazla cevizi vardır?

Problemde Ali'nin, dedesinin cevizlerinin $\frac{5}{6}$ kadarını kendisine, Ayşe ise anneannesinin cevizlerinin $\frac{3}{6}$ kadarını kendisine aldıkları belirtilmiştir. Ali'nin Ayşe'den ne kadar fazla ceviz aldığı sorulmuştur. Bu durumda Ali'nin dedesinin cevizleri ve Ayşe'nin anneannesinin cevizleri olmak üzere iki farklı bütünden söz edilmektedir. Bu problemde kesir sayıları farklı bütünlükler üzerinden ifade edildiği için H_{10} hata türü tespit edilmiştir. Bunun yanında problem “ne kadar fazla cevizi vardır” ifadesiyle bitirildiği için H_3 hata türüne de örnek teşkil etmektedir.

Merve kendi pizzasının $\frac{5}{6}$ yemiş, Ayşe ise kendi pizzasının $\frac{3}{6}$ yemiş. Merve pizzadan daha fazla yediğine göre Ayşe'den ne kadar fazla yemiş?

Ö76'nın kurduğu problemde de iki farklı bütünden söz edilmiştir. Bu durumda bu problem hem H_{10} türünden hem de soru cümlesinden dolayı H_3 türünden hatalıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemi ile ilgili verilen basit kesirden basit kesir çıkarma işlemine uygun olarak kurdukları problemlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının $\frac{5}{6} - \frac{3}{6} = ?$ işlemine yönelik 77 sınıf öğretmeni adayının kurdukları problemdeki hata türleri Kar ve Işık (2014) belirledikleri hata türleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Toplam 87 hata belirlenmiştir ve sınıf öğretmeni adayı başına hata ortalamasının 1,20 çıkmıştır. Bu kapsamda sadece 3 sınıf öğretmeni adayı (kurulan problemlerin yaklaşık % 4'ü) verilen matematik işlemine uygun matematik problemi kurmuştur. Benzer şekilde Akbaba Dağ ve Kılıç Sahin (2019) yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kurdukları 74 problemin 20 tanesinin (%27) verilen işleme uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının çoğunluğu paydaları farklı olan basit kesirle çıkarma işlemi ile ilgili hatalı problemler kurmuşlardır.

Öğretmen adaylarının sembolik ifadeleri sözlü ifadelere dönüştürmede en fazla görülen hata türü H_3 (İşlem sonucuna doğal sayı anlamı yükleme) 35 kez görünmüş ve en az görülen hata türü H_5 (kesir sayılarına doğal sayı anlamı yükleme) ise 5 kez görülmüştür. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının kurdukları problemlerde H_9 (mantıksal hata) hata türüne rastlanılmamıştır. Akbaba Dağ ve Kılıç Sahin (2019) ise öğretmen adaylarının kurmuş oldukları problemlerde en az hata türü olarak “işlemi oluşturan kesir sayılarına ya da işlem sonucuna doğal sayı anlamı

yükleme”, en çok görünen hata türü olarak ise “işlemi soru köküne yansıtamama” olduğunu söylemişlerdir. Bu çalışmanın sonucu McAllister ve Beaver (2012)’in öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu kesirle problem kurma çalışması sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Katılımcıların kesirlerle problem kurmada yaşadıkları zorluklar ve özellikle işlem sonucuna doğal sayı anlamı yüklemelerinin nedenlerinden biri olarak sözel dil becerilerindeki eksikliklerinden kaynaklı olabileceği gibi ayrıca katılımcıların kesirler konusunda kavramsal bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir.

Kesirlerle çıkarma işlemi konusunda verilen matematiksel işleme uygun problem yazılamaması sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda kavramsal anlamda sıkıntılar yaşadıklarının göstergesidir. Geleceğin öğretmenlerinin kesirler konusunda kavram yanılgılarına sahip olması ve mesleğe atıldıklarında bu kavram yanılgılarının devam etmesi durumunda öğrencilerine bilgiyi doğru bir şekilde aktaramayacaklardır. Bu doğrultuda matematik öğretimi derslerinde öğretmen adaylarının problem kurma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi ve kesirler konusunda işlemsel becerileriyle birlikte kavramsal becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2017). *Karar Verme ve Problem Çözme*. (Çev. N. Kalaycı, G. Korkmaz) Ankara: Pegem Yayınları
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba Dağ, S., & Kılıç Şahin, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemine yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 12-23.
- Aksu, M. (1993). *Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Seminer Notu, TED Ankara Koleji Antalya Semineri, Antalya.
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 145–172.
- Aydogdu Iskenderoglu, T. (2018). Fraction multiplication and division word problems posed by different years of pre-service elementary mathematics teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 373-385.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Booker, G. (1998). *Children’s construction of initial fraction concepts*. In Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Stellenbosh, South Africa, 2, 128-135.
- Booker, G. (2013). Constructing mathematical conventions formed by the abstraction and generalization of earlier ideas: The development of initial fraction ideas. *In Theories of mathematical learning* (pp. 393-408). Routledge.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, Ö. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (2002). Chapter 8: Is Everyday Mathematics Truly Relevant to Mathematics Education?. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, 131-153.
- Çömlekoğlu, G. & Ersoy, Y. (2002). Matematik problemi ve problem çözme-I: Bazı düşünceler ve öneriler. *Matematikçiler Bülteni [Özel Sayı]*, 6-9.
- Dede, Y. & Yaman, S. (2006). Fen ve Matematik eğitiminde problem çözme: kuramsal bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 116-128.
- Dorgan, K. (1994). What textbooks offer for instruction in fraction concepts. *Teaching Mathematics*, 1(3), 150-155.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y., & Soylu, C. (2013). Öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili pedagojik alan bilgilerinin öğrenci hataları açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 719-735.
- Hansen, A. (2014). *Children's Errors in Mathematics*. London: Sage Publications.
- Ildırı, A. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında yer alan problemlerin incelenmesi ve bu problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Işık, C. & Kar, T. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde bölmeye yönelik kurdukları problemlerde hata analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2289-2309.
- Izsak, A. (2008). Mathematical knowledge for teaching fraction multiplication. *Cognition and Instruction*, 26(1), 95-143.
- Kar T & Işık C. (2014). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin kesirlerle çıkarma işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1223-1239.
- Kar T & Işık C. (2015). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğrencilerin kurdukları problemlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Kesirlerle toplama işlemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 30(1),122-136.
- Karacaoğlu, Ö. C. & Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 45-58.
- Koichu, B., Harel, G., & Manaster, A. (2013). Ways of thinking associated with mathematics teachers' problem posing in the context of division of fractions. *Instructional Science*, 41(4), 681-698.
- Korkmaz, E. & Gür, H. (2016). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Leung, I. K., & Carbone, R. E. (2013). Pre-service teachers' knowledge about fraction division reflected through problem posing. *The Mathematics Educator*, 14(1), 80-92.



- McAllister, C. J., & Beaver, C. (2012). Identification of error types in preservice teachers' attempts to create fraction story problems for specified operations. *School Science and Mathematics 112*(2), 88-98.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). Commission on Teaching Standards for School Mathematics. *Professional standards for teaching mathematics*.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principals and standards for school mathematics*. Reston, VA: Au
- Ni, Y. J. (2001). Semantic domains of rational numbers and the acquisition of fraction equivalence. *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 400-417.
- Önal, H. & Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *JRES, 4*(1), 98-113.
- Pirie, S. E. B. (2002). *Problem posing: What can it tell us about students' mathematical understanding*. In Proceedings of the 24th Annual Meeting North American Chapter of the International group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 925-958). GA, Athens.
- Rittle-Johnson B, & Schneider M. (2015). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics. *Oxford Handbook of Numerical Cognition, 1118-1134*.
- Sherman, H.J., Richardson, L.I. & Yard, G. (2005). *Teaching children who struggle with mathematics: A systematic approach to diagnosis and instruction*, Pearson Education Inc.
- Silver, E. A. (2004). *Posing and solving problems in open-ended investigations: authentic tasks with grade 1 children*. Association for Research in Education.
- Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(11), 97-111.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> Erişim tarihi: 25.03.2020
- Stoddart, T., Connell, M., Stofflett, R., & P eck, D. (1993). Reconstructing elementary teacher candidates' understanding of mathematics and science content. *Teaching and Teacher Education, 9*(3), 229-241.
- Tertemiz, N. İ. & Çakmak, M. (2004). *Problem çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Vamvakoussi, X., & Vosniadou, S. (2010). How many decimals are there between two fractions? Aspects of secondary school students' understanding of rational numbers and their notation. *Cognition and Instruction, 28*(2), 181-209.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fakı DANABAŞ¹,  Bayram TAY²

1968, 2005 VE 2018 SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE HAZIRLANAN DERS KİTAPLARININ KAVRAMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ³

Kabul Tarihi: 26.11.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Danabaş, F. & Tay, B. (2020). 1968, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarının kavramlar açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 120-141.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47973>

ÖZ

Türkiye’de 50 yıllık süreçte ortaya çıkan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki değişimi ve varsa gelişimi, karşılaştırmalı olarak betimleme amacıyla planlanan bu çalışmada, 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kavramları içerme durumları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Nitel araştırma modelinin benimsendiği bu çalışmada veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiş ve MAXQDA 12 programı kullanılmıştır. 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alması gereken 91 kavramdan 86 tanesi ders kitaplarının üçünde de yer almaktadır. Bunun yanı sıra “İklim” ve “İsraf” kavramlarının 1968 ve 2018’e göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer aldığı ancak 2005’e göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almadığı, “Yargı”, “Anayasa” ve “Din” kavramlarının ise sadece 1968’e göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı, Kavramlar, Sosyal Bilgiler Dersi, 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları

¹ Öğretmen, Kayseri Bünyan Fatih İlkokulu, fakidnbs@gmail.com

² Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, bayramtay@gmail.com

³ Bu çalışma birinci yazar tarafından Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

A CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS PREPARED IN LINE WITH THE SOCIAL SCIENCES CURRICULA OF 1968, 2005 AND 2018

ABSTRACT

This comparative descriptive study aims to investigate the change and possible development in terms of conceptual content in the 4th grade social studies textbooks published in Turkey over 50 years and prepared according to the 1968, 2005 and 2018 curricula. A qualitative research model was adopted. Data were collected through document analysis, and the MAXQDA 12 program was used. Of the 91 concepts that should be included in the 4th grade social studies textbooks prepared according to the 1968, 2005 and 2018 Social Studies curricula, 86 are included in all three of the textbooks. The concepts of “Climate” and “Waste” are included in the 4th grade social studies textbooks prepared according to the 1968 and 2018 curricula, but not in the 4th grade social studies textbook prepared according to 2005 curriculum, whereas the concepts of “Judiciary”, “Constitution” and “Religion” were detected only in the 4th grade social studies textbook prepared according to the 1968 curriculum.

Keywords: Textbook, Concepts, Social Studies Course, Social Studies Curricula of 1968, 2005 and 2018

GİRİŞ

Bireylere iyi bir vatandaş olma gerekliliklerini kazandırmayı amaçlayan ve bireylerin her yönüyle gelişmesine rehberlik eden derslerin başında sosyal bilgiler dersinin geldiği söylenebilir. Ülkelerin eğitim sistemlerinden beklentileri, kendi yönetim rejimlerinin devamını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple vatandaş yetiştirmek ülkeler için eğitim sistemlerinin genel amacı olmuştur (Safran, 2011, s. 5). Bu amacı gerçekleştirmek için işe koşulan programlardan biri de sosyal bilgiler programıdır. Sosyal bilgiler dersinin ana amaçlarından biri bireyin toplumla uyum içinde yaşamasını ve iyi bir vatandaş olmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Bu amaçla okul programlarında yer alan sosyal bilgiler dersinin kazanımları Cumhuriyetin ilanından 1962 yılına kadar tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi derslerle tek disiplin anlayışıyla, 1968 yılına kadar da toplum ve ülke incelemeleri dersi ile çok disiplin anlayışı ile kazandırılmaya çalışılmıştır. 1968 İlkokul Programında ise çok disiplinli anlayışın devamı olarak sosyal bilgiler adının kullanılmaya başlandığı ve bu tarihten sonra ilkokul programlarında kesintisiz fakat ortaokul programlarında 1985-1997 yıllarını kapsayan 12 yıl dışında sosyal bilgiler dersinin yer aldığı görülmektedir. 1968 yılından itibaren ilkokul ve ortaokul programlarında yer alan sosyal bilgiler dersinin öğretim programı tıpkı diğer derslerin programları gibi bilim alanlarındaki gelişmeler ve bunların eğitime yansımaları, dünyadaki siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel değişimler (Tay, 2017, s. 466) nedeniyle zamanla değiştirilmiş ve geliştirilmiştir. Programların güncellenerek yeniden oluşturulmasıyla birlikte eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçası olan ders kitaplarının da yeniden hazırlandığı görülmektedir. Ders kitabı belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan, içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynak (Gülersoy, 2013, s. 8) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla ders kitabının hazırlandığı programın çerçevesine uygun olması beklenmektedir. Bu durum tüm ders kitaplarında olduğu gibi sosyal bilgiler ders kitaplarında da geçerlidir.

Türkiye’de sosyal bilgiler için oluşturulan ilk program 1968 İlkokul Programı içinde yer almaktadır. Söz konusu sosyal bilgiler dersi öğretim programının 1968 İlkokul Programı içeriğinde yer almasından dolayı bu çalışmada 1968 İlkokul Programı ifadesi yerine 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ifadesi kullanılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitabı Türkiye’de ilk kez 1968 programı ile oluşturulduğu bilinmektedir.

1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4 başlık altında 28 amacın belirlendiği, amaçların ayrıntılı şekilde betimlendiği fakat sınıf düzeyinde amaçların belirtilmediği görülmektedir. Programda yer alan amaçlar; yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları yönünden, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri yönünden, çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden ve ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek yönünden şeklinde 4 başlık altında sıralanmıştır (MEB, 1968, s. 63-65).

1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ilk defa İlköğretim Haftası, Cumhuriyet Bayramı, Atatürk Haftası, Kitap Haftası, İnsan Hakları Haftası, Ulusal Egemenlik Haftası, Gençlik ve Spor Bayramı, Hürriyet ve Anayasa Bayramı, Mahallî Kurtuluş Günü (MEB, 1968, s. 71) adı altında belirli gün ve haftalar yer almıştır. Ayrıca söz konusu programda ders araç gereçleri arasında; tarih haritaları, eski ve yeni Türk sanat uygarlığına ait levhalar, fotoğraflar ve kesintiler, Türk büyüklerinin resimleri, Kurtuluş Savaşı'na ait levhalar, resimler ve vesikalar, yardımcı kitaplar, tarih şerit ve levhaları, yer küre, düzlem küre, Türkiye haritası, pusula, yurt coğrafyası ile ilgili levhalar ve resimler, okulun bulunduğu kasaba veya şehrin planı, termometre, yağmur ölçüsü, rüzgar fırıldığı ve oku gibi hava gözlem aletleri ve yurdumuza ait resimler ve fotoğraflar yer almaktadır (MEB, 1968, s. 80-81).

1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4. sınıflar için beş ünite oluşturulmuştur (MEB, 1968, s. 71-75). Birinci ünite olan "*İlimiz ve Bölgemiz*" de yaşanan yerleşim yerinin ve bölgenin genel özellikleri konu edinilmiştir. Ünite kapsamında yaşanan yerin konumu, doğal güzellikleri, yaşayış özellikleri, yönetimi, geçmişi ve turizmi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. İkinci ünite *Türkiye'mizdir*. Bu üniteye yurdumuzun genel özellikleri, doğal durumu ve burada yaşayan ilk insanlar konu edinilmiştir. Üçüncü ünite *Yurdumuzda Bugünkü Hayat'tır*. Bu üniteye yurdumuzun nüfusu, ekonomisi, yönetimi, sosyal işleri ve yardımcı kurumları ile yurdumuzdaki sportif faaliyetler konuları ele alınmıştır. Dördüncü ünite *İslamlık ve Türklerin İslamlığı Kabulü'* dür. Bu üniteye Hz. Muhammed'in hayatı, İslam'ın yayılışı, Türklerin Müslüman oluşu ve Türklerin İslam uygarlığına yaptığı hizmetler ele alınmıştır. Beşinci ve son ünite *Türklerin Anadolu'ya Yerleşmesidir*. Bu üniteye Büyük Selçuklu İmparatorluğu, Alparslan'ın kişiliği ve Malazgirt Savaşı, Anadolu Selçuklu Devleti ve Türklerin Özellikleri ele alınmıştır.

22 yıl boyunca kullanılan 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda 1990 ve 1998 yıllarında güncellenmiş ve 2005 yılına kadar temelde aynı anlayışla uygulanmıştır. 2005 yılında ise tüm ilköğretim derslerinde olduğu gibi 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da; bireyin edilgen olarak bilgiyi almak yerine aktif olarak sürece katıldığı, çevreyle etkileşimi sonucu kendi bilgisini ve bakış açısını oluşturduğunu savunan yapılandırmacı anlayışın tercih edildiği görülmektedir (Özsoy Sümengen, 2010, s. 33). Bu programda ders kitaplarının bir sete dönüştüğü ve bu sette öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte daha önceki programlarda tarih, coğrafya ve vatandaşlık ile ilgili konular kendi içinde organize edilerek sosyal bilgiler dersinde tarih ünitesi, coğrafya ünitesi ve vatandaşlık ünitesi şeklinde karşımıza çıkarken, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tematik anlayışın bir gereği olarak ünitelerde birden fazla sosyal bilimin birlikte disiplinlerarası yaklaşımla yer aldığı anlaşılmaktadır. Yine bu programda, kazanım ifadesinin hedef ve davranışlar yerine kullanıldığı, programın vizyonu ve kazandırılacak kavramların yer aldığı, öğrenme alanı, beceri, değer, ilişkilendirme, ara disiplinler ve yapılandırmacı değerlendirmenin yer aldığı, 2005 yılı öncesinde var olan fakat ayrıntılı olarak belirtilmeyen ders içi, diğer dersler, Atatürkçülük konuları ve ara disiplinlerle ilişkilendirmelerin bulunduğu, önceki programlarda

sadece ürünü ölçme ve değerlendirme anlayışı hakimken 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile sürece dayalı ve buna bağlı olarak alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışının programa dahil edildiği görülmektedir (Tay, 2017, s. 466-467).

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4. sınıf sosyal bilgiler dersinin konularına bakıldığında; 8 öğrenme alanının ve 8 ünite başlığının olduğu görülmektedir. Öğrenme alanları; birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler, güç, yönetim ve toplum ve küresel bağlantılar şeklindedir. Üniteler ise; kendimi tanıyorum, geçmişimi öğreniyorum, yaşadığımız yer, üretimden tüketime, iyi ki var, hep birlikte, insanlar ve yönetim, uzaktaki arkadaşlarım başlıkları adı altında yer aldığı belirlenmiştir.

Kendimi tanıyorum ünitesinde; öğrenciler bireysel farklılıklarını tanır ve kabul eder, duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder, farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder, belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar ve resmi kimlik belgesini analiz eder. Geçmiş öğreniyorum ünitesinde; öğrenciler aile tarihi oluşturur, millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder, eskiden oynanan oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye'yi betimler, Millî Mücadele'nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilanında Atatürk'ün rolünü fark eder. Yaşadığımız yer ünitesinde; öğrenciler nesnelere kendisine göre yönünü bulur, bir yerin krokisini çizer, hava olaylarını gözlemler ve bulgularını resimli grafiklere aktarır, doğal ve beşerî unsurları ayırt eder, doğal afetler karşısında hazırlıklı olur. Üretimden tüketime ünitesinde; öğrenciler istek ve ihtiyaçlarını ayırt eder, satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir, bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır, ihtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir. İyi ki var ünitesinde; öğrenciler teknolojik ürünleri kullanım alanlarına göre sınıflandırır, zaman ölçme araçlarını ve yöntemlerini tanır, teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini gösterir, teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır. Hep birlikte ünitesinde; öğrenciler çevrelerindeki sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder, belli başlı sosyal problem ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir, okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir. İnsanlar ve yönetim ünitesinde; öğrenciler yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanır, kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar ve Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir. Uzaktaki arkadaşım ünitesinde; öğrenciler dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder, kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır ve toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.

2018 yılında ise öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de program yenilenmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında; birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık ve küresel bağlantılar olmak üzere 7 başlıkta öğrenme alanı verildiği tespit edilmiştir.

Birey ve toplum öğrenme alanında resmî kimlik belgesinin incelenmesine, olayların kronolojik olarak sıralanmasına, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalarına, başka bireylerin farklı özelliklerine saygı duyulmasına yer verildiği; kültür ve miras öğrenme alanında aile tarihi çalışmasına, millî kültür öğelerine, geleneksel çocuk oyunlarına ve Millî Mücadeleye yer verildiği; insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında kroki çizimine, doğal ve beşerî unsurlara, doğal afetlere, yer şekilleri ve nüfusa, hava olaylarına yer verildiği; bilim, teknoloji ve

toplum öğrenme alanında teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımına, teknolojik ürünlerin mucitlerine, teknolojik ürünlerin kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanmaya yer verildiği; üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında istek ve ihtiyaçların aralarındaki farka, yakın çevremizdeki ekonomik faaliyetlere, bilinçli tüketici davranışlarına, kaynakların israf edilmeden kullanılmasına yer verildiği; etkin vatandaşlık öğrenme alanında çocuk haklarına, bireyin aile ve okuldaki sorumluluklarına, ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiye yer verildiği; küresel bağlantılar öğrenme alanında dünya üzerindeki çeşitli ülkelere, Türkiye'nin komşu ülkelere, farklı ülkelere ait kültürel unsurlara yer verildiği görülmektedir.

Yukarıdaki özelliklerle hazırlanan 2018 programlarının başarıya ulaştırılmasında birçok unsurun etkisi olduğu söylenebilir. Bunlar; öğretmen, öğrenme ve öğretme ortamı, materyal faktörleri olabilir. Materyal faktörü içindeki en önemli etkiye sahip olanın ders kitapları olduğu söylenebilir. Ders kitapları doğal olarak bu yenilenmeden de etkilenmiş ve kitaplar bu defa; sadece Türkçe, matematik ve İngilizce dersi için öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak hazırlanmış, diğer derslerin kitapları sadece ders kitabı olarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi için ne öğrenci kitabı ne de öğretmen kılavuz kitabı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitapları arasında yer almamıştır. Bununla birlikte 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, öğrenci çalışma kitabında yer alması beklenen bazı özelliklerin ders kitabı içine serpiştirildiği görülmüş bu durum 2019 yılında basılan sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almamıştır. Başka bir ifadeyle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabını da içerir durumda iken 2019 yılında basılan sosyal bilgiler ders kitabında bu durumun da ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Halbuki Tay'a (2005, s. 210) göre ders kitaplarının, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen ve öğrencinin ihtiyaçları farklıdır ve öğretmen için hazırlanan kitap, öğretmenin neyi ne kadar öğretebileceğini, nasıl değerlendirme yapabileceğini ve nasıl rehberlik edebileceğini gösterirken, öğrenci kitabı da öğrencinin, nasıl daha kolay öğrenebileceğine rehberlik etmelidir. Dünya var olduğu günden bugüne kadar insanlar sürekli yeni bilgiler üretmektedirler. Üretilen bilgileri saklamanın en yaygın ve güvenilir yolu ise kitaplardır. Günümüzdeki eğitim uygulamalarında da önemli bir yer tutan ders kitapları, yaygın olarak kullanılan önemli bir bilgi kaynağıdır (Keser, 2004, s. 261). Ders kitabı ilk defa Eski Mısır'da milattan önce 4000 yıllarında papirüs rulesi üzerine yazılıp çizilmiş matematik, tıp ve düzlem geometri ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır (Hızarcı, 2009, s. 23).

Geçmiş bu kadar eskiye dayanan ders kitabını Ceyhan ve Yiğit (2005, s. 16) bir derste kullanılan ve o dersin geliştirilmesine esas oluşturan kitap olarak, Gülersoy (2013, s. 8) ise belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynak şeklinde tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise ders kitabı, ders konularına ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir şekilde öğrenmeleri için kullanılmak üzere öğretim programlarına uygun bir şekilde ve özet bir maksat ile hazırlanmış yazılı bir metin, (Şahin, 2004, s. 367) şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımların yanı sıra ders kitabı, ilgili dersin öğretim programı doğrultusunda hazırlanan, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine fayda sağlayan, öğretmenlere ne öğreteceği konusunda rehber olan yazılı materyal olarak tanımlanabilir.

Vartanian'a (1962, s. 123) göre ders kitapları sanat eserleridir, ancak aynı zamanda kullanım araçları olarak da kurgulanmaktadır. Bir ders kitabı öğretmenin yorumunda zaman

kaybettirici ise fayda bakımından başarısız olur ve kötü bir sanattır. Bunun yanında bir ders kitabı öğretmeni ders süresi içinde ek fikirler geliştirmesi için kısıtlamıyorsa (serbest bıraktıkça) ders kitabının faydacı değeri artmaktadır. Dolayısıyla ders kitabı sınıfların gerçeklerini göz önünde bulundurmalı ve hazırlığı modern sınıfların heterojen karakterini dikkate almalıdır.

Bu betimlemelerden yola çıkarak bir kitabın ders kitabı niteliği taşıyabilmesi için öncelikli olarak öğretim programlarını içermesi ve bu doğrultuda hazırlanması gerektiği söylenebilir. Ders kitapları, öğrenciler için neyi ne kadar öğreneceklerini gösterdiğinden, eğitim materyalleri içinde en önemlilerinden biridir. Bu nedenle ders kitaplarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Tay, 2005, s. 223). Sosyal bilgiler çocukların kişilik gelişimlerinde önemli bir yere sahip olduğu için ders içeriğinin ve ders kitabının önemi daha da artmaktadır. Bu yüzden sosyal bilgiler ders kitaplarının oluşturulması, yazımı, seçimi, kullanılması eğitim hedeflerine ulaşmak için önemlidir (Dursun ve Eşgi, 2008, s. 22).

Öğrenci sosyal bilgiler dersi kitabının içeriğindeki tarih konuları ile geçmişini, coğrafya konuları ile yaşadığı çevreyi, psikoloji konuları ile ihtiyaçlarını ve isteklerini, sosyoloji konuları ile yaşadığı topluma uyum sağlamayı, antropoloji konuları ile kültürün hayatını nasıl şekillendirdiğini, siyaset bilimi konuları ile kendisinin diğerleri üzerinde ve diğerlerinin kendisi üzerinde yapabileceği etkiyi, ekonomi konuları ile de ekonomik açıdan nasıl desteklediğini öğrenir (Safran ve Ata, 2003, s. 339). Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitabının disiplinlerarası bir anlayış ile hazırlanması, içerdiği söz konusu disiplinlerin kavramlarını yansıtması beklenmektedir.

Kavram, insanların zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu olarak (Ülgen, 2004, s. 107) tanımlanabilmektedir. Bir başka tanımlamada kavram, ortak özellikleri veya nitelikleri bulunan nesnelere, olayların ve görüşlerin bir sözcük ile isimlendirilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Akşit, 2016, s. 10). Öktem'e (2006, s. 40) göre insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden birisi de düşünebilme, düşündüklerini ifade edebilme ve iletişim kurabilme becerisidir. Bunu da ancak kavramlar yoluyla gerçekleştirebilir. Çünkü kavramlar insanların karşılıklı anlaşmalarında ve iletişimlerinde kullandıkları zihinsel araçlardır. Bu nedenle birçok tanımlanan kavramların bazı özelliklere sahip olması gerektiği söylenebilir. Ülgen'e (2004, s. 8-116) göre kavramların özellikleri şöyledir; kavramlar, insan tecrübesine dayalı olarak zaman içinde değişirler, obje ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir, kavramın orijinali vardır, kavramların bazı özellikleri, bazen birden fazla kavramın üyesi olabilirler ve bir özellik birden fazla kavramın özelliği olabilir, kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar, kavramlar çok boyutludur, kavramlar kendi içlerinde, özelliklerine uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler, kavramlar dille ilgilidir, kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır. Farklı farklı özellikleri bulunan kavramların düşünmemizde önemli bir rolü vardır ve bireyin doğduğu andan itibaren kavramları öğrenmesi başlamaktadır (Özcan, 2010, s. 21). İnsanlar kavramlarla dünyaya geldikleri andan itibaren karşılaşılır ve yaşamları boyunca bu süreç devam eder. Bireylerin kavramları öğrenmeleri tesadüfen olabileceği gibi bir plan program dâhilinde de olabileceği söylenebilir. Plan program dâhilinde kavram öğrenme, okullarda gerçekleşmektedir. Okullarda birçok ders adı altında kavram öğretimi gerçekleşmektedir. Sosyal bilgiler dersi içeriği, sosyal bilimler temel alınarak oluşturulduğundan kavramlar açısından oldukça zengindir. Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler tarih, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi vs. ile ilgili birçok kavramla karşılaşmaktadır (Şenyurt, 2015, s. 75). Programların içerikleri ile belirlenen kavramların, sosyal bilgiler ders

kitaplarında öğrencilerin özellikleri düşünülerek yer alması gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programları incelendiğinde kavramların doğrudan verildiği iki program vardır ve bunlar 2005 ve 2015 programlarıdır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kavramlar her sınıf düzeyinde ayrı ayrı ve liste halinde verilirken 2015 programında her üniteye kazandırılacak olan kavramların neler olduğu listelenerek verilmiştir. İster listelensin ister listelenmesin kavramların sosyal bilgiler ders kitaplarında uygun bir şekilde yer alması beklenmektedir.

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili literatür taraması sonucunda; 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kavramlar açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmediği anlaşılmış ve bu konunun çözümlenmesine karar verilmiştir.

Çalışmada 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenmiştir. Sosyal bilgiler dersinin Türkiye’de ilk kez ilkokullarda 1968 yılında müfredat programına girmiş olmasından dolayı ilk hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabı olma özelliği, bir başka ifade ile sosyal bilgiler dersinin başlangıç yılı programı ve kitabı olma durumu, 2005 yılında sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden düzenlenmesi ve ders kitaplarının bir sete dönüşmüş olması durumu ve 2018 ise son hazırlanan program olmasından dolayı günümüzdeki durumunun tespitine imkan vermesi özelliği ile çalışmanın bu programlarda hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarıyla yapılmasının nedenleridir. Bu yolla Türkiye’de 50. yılını aşan sosyal bilgiler ders kitaplarının bu süreçteki başlangıç ve son programlarına göre durumu varsa değişimi ve gelişimi gözler önüne sermeye ve 50 yıllık süreçte ana değişimlerden en önemlisi olduğu düşünülen yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan programın ders kitabının süreçteki görünümü betimlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi için 1968 yılından bu yana oluşturulan programlara genel özellikleri ile bakıldığında 1968, 1990 ve 1998 programlarının davranışçı anlayış temelinde olduğu, 2005, 2015 ve 2018 programlarının yapılandırmacılık anlayışına göre hazırlandığı görülebilir. Bu bağlamda ilk olması bakımından 1968, son olması bakımından 2018 ve bu iki program arasında anlayış ve özellikleri bakımından farklı olan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları çalışmanın ana temalarını oluşturmuştur. Bu ana temalar çerçevesinde hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları kavramlar açısından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Konuyla ilgili literatür tarandığında 1968, 1998 ve 2004 programlarına göre hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının sosyal kavramlar açısından ele alındığı; 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ders programlarındaki kavramların yer alma durumunun incelendiği; 1997 ve 2004 programlarına göre yazılmış 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının milliyetçi, demokratik, ekonomik ve teknoloji ile ilgili değerler boyutu ile incelendiği; 1998 ve 2004 sosyal bilgiler öğretim programlarına göre hazırlanan 7. sınıf ders kitaplarındaki kavramların program doğrultusunda veriliş biçimlerinin incelendiği; 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarının, öğrenci çalışma kitaplarının ve öğrenci ders kitaplarının bazı kavramlar açısından incelendiği çalışmaların da (Karakuş, 2019; Kılınç, Çoban ve Akşit, 2015; Ciritci, 2012; Ünal ve Ünal, 2011; Kurtoglu, 2009; Yılmaz, 2009) yer aldığı belirlenmiştir. 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen kavramlar açısından hem birlikte hem de ayrı ayrı çalışılmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının kavramlar açısından kapsamlı bir şekilde ele alındığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu

bağlamda bu araştırmanın ders kitaplarının incelenmesi hususunda ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ders kitaplarının programlara uygun olma durumları birçok özelliğe bağlıdır. Bunlardan biri de kitabın içerdiği kavramlardır. Kavramlar, programda belirlenen kazanımların öğrenciye aktarılmasında kullanılan ve içeriğin anlamlı bir bütün oluşturmasını sağlayan unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerdikleri kavramlar boyutu ile ele alınarak her bir öğretim programına göre hazırlanan kitap boyutunda ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme biriminde yer alan ders kitaplarını inceleme, denetleme ve değerlendirme komisyonlarına; ders kitaplarının yazarlarına, üniversitelerin eğitim fakültelerindeki ilkökul ders kitapları incelemesi dersinin içeriğine ve sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kavramlar açısından durum tespiti yapmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi kavramlar, nasıl yer almaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının çeşitli ölçütlere göre karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Fraenkel ve Wallen (2006) ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmaların nitel araştırmalar olduğunu belirtmektedirler (Akt. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 252). Bu çalışmada ders materyali olan kitapların mevcut durumlarına bakıldığından nitel bir çalışma olduğu görülmektedir. Bir başka tanımlamada nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Sosyal bilgiler ders kitaplarının doküman olarak ele alındığı bu çalışmada doküman analizi işe koşulmuştur.

Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama yöntemi vardır; görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında geçen kavramlar dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri toplamada çeşitliliğin sağlanması ve konuya doğrudan yoğunlaşmaya elverişli olması sebebiyle doküman incelemesi seçilmiş ve araştırma doküman incelemesi adımlarına uygun olarak yürütülmüştür.

O'leary (2004) doküman inceleme sürecinin; planlama, toplama, gözden geçirme, sorgulama, düşün/iyileştir ve veri analizi olmak üzere altı adımda yapılmasını önermektedir (Akt. Özkan, 2020, s.5). Bu araştırmada O'leary'nin (2004) önerdiği doküman inceleme süreci adımları takip edilmiştir.

Araştırmanın birinci adımında planlama yapılmıştır. Bu planlamada araştırmanın amacı belirlenmiş ve bu amaç çerçevesinde doküman tespiti yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul 4. sınıflarda okutulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış ders kitapları oluşturmaktadır. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 197). Bu bağlamda bu çalışmada örneklem amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basımı yapılmış 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanmış olma durumudur. İncelenen 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. İncelenen 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Öğretim Programı	Basım Yılı	Basımevi
1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	1975	Millî Eğitim Yayınevi
2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	2005	Millî Eğitim Yayınevi
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	2018	Koza Yayın Dağıtım

Araştırmanın ikinci adımını toplama aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada dokümana ulaşılmıştır. Bu adımda dokümanın orijinalliği ele alınmıştır. McCulloch'a (2004'den Akt. Merriam, 2009) göre dokümanlara ulaşıldığında orijinal olup olmadıklarının mutlaka değerlendirilmesi ve yazar tarafından, dokümanın nerede ve ne zaman yazıldığı belirten ifadelerin mutlaka doğrulanması gerekmektedir. Ulaşılan kitaplar Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait olduğundan orijinallikleri bu yolla test edilmiştir.

Üçüncü, dördüncü ve beşinci adımlar gözden geçirme, sorgulama ve düşün/iyileştir adımlarıdır. Bu adımlarda önce dokümanın geçerliliği ve güvenilirliği gözden geçirilmiştir. Dokümanın hem geçerli hem de güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte dokümanın içeriği keşfedilmeye çalışılmış ve literatür incelemeleri yoluyla doküman içeriği tekrar tekrar gözden geçirilmiştir. Literatür incelemeleri yoluyla elde edilen bilgiler ışığında çalışma planı iyileştirilerek çalışmanın verilerinin analizi adımına geçilmiştir.

Verilerin analizi aşamasında dokümanların belirli bir sistem içinde ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak çözümlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 196). Bu adımda dokümanlara tek tek ve birbirleriyle karşılaştırmalı olarak veri toplama aracı ile alt problemlere göre MAXQDA 12 programı kullanılarak tespitler yapılmış ve 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında geçen kavramlar ölçüt alınmıştır. Kategorilerin belirlenmesinde ise araştırmacı, araştırmasına başlamadan önce, alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Bu durumda, kategoriler önceden oluşturulmuştur ve araştırmacının amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler veya temalar, yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 197). Bu araştırmada kapalı yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın analiz biriminin ana kategorisini; 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında geçen kavramların yer alma durumları oluşturmaktadır. Ders kitaplarında yer alan kavramların ne şekilde yer aldığını belirtmek için örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar

1968-4SBDK-Aile-13, 2005-4SBDK-Aile-134, 2018-4SBDK-Aile-34 şeklinde dokümanlara verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade yılı, ikinci ifade hangi kitap olduğunu, üçüncü ifade kavramın adını ve dördüncü ifade dokümanın sayfa numarasını göstermektedir.

BULGULAR VE YORUMLAR

1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi kavramlar nasıl yer almaktadır? Alt problemine yönelik bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Kavramlar

Kod Sistemi	1968 sosyal bilgiler ders kitabı	2005 sosyal bilgiler ders kitabı	2018 sosyal bilgiler ders kitabı
2005 Kavramları			
Yargı	■		
Din	■		
Anayasa	■		
İsraf	■		
İklim	■		
Yurttaşlık	■	■	■
Yönetim	■	■	■
Yön	■	■	■
Yerleşme	■	■	■
Yer	■	■	■
Yasa	■	■	■
Vergi	■	■	■
Vatan	■	■	■
Ürün	■	■	■
Üretim	■	■	■
Ücret	■	■	■
Ulaşım	■	■	■
Tüketim	■	■	■
Tören	■	■	■
Ticaret	■	■	■
Teşkilat	■	■	■
Temel hak ve özgürlükler	■	■	■
Teknoloji	■	■	■
Tasarruf	■	■	■
Sözleşme	■	■	■
Sosyal örgüt	■	■	■
Sosyal etkileşim	■	■	■
Sorumluluk	■	■	■
Sivil Toplum Kuruluşu	■	■	■
Seçim	■	■	■
Savaş	■	■	■
Sanat	■	■	■
Pazar	■	■	■
Para	■	■	■
Olgu	■	■	■
Nedensellik	■	■	■
Millî kültür	■	■	■
Millî egemenlik	■	■	■
Millet	■	■	■
Meslek	■	■	■
Medya	■	■	■
Liderlik	■	■	■
Kültürel öge	■	■	■
Kültür	■	■	■
Kurum	■	■	■

Kod Sistemi	<i>diğer</i>		
	1968 sosyal bilgiler ders kitabı	2005 sosyal bilgiler ders kitabı	2018 sosyal bilgiler ders kitabı
● Kronoloji	■	■	■
● Kimlik	■	■	■
● Kıta	■	■	■
● Kaynak	■	■	■
● Katılım	■	■	■
● Kanıt	■	■	■
● Kamuoyu	■	■	■
● Kamu	■	■	■
● İş bölümü	■	■	■
● İstek ve ihtiyaçlar	■	■	■
● Hoşgörü	■	■	■
● Hava olayı	■	■	■
● Hava durumu	■	■	■
● Güç	■	■	■
● Grup	■	■	■
● Giyim	■	■	■
● Gelenek	■	■	■
● Gelir ve gider	■	■	■
● Etkin yurttaş	■	■	■
● Emek	■	■	■
● Ekonomik faaliyet	■	■	■
● Ekonomi	■	■	■
● Egemenlik	■	■	■
● Düşünce	■	■	■
● Duygu	■	■	■
● Doğal ortam	■	■	■
● Dil	■	■	■
● Devlet	■	■	■
● Demokrasi	■	■	■
● Değişim ve süreklilik	■	■	■
● Değer	■	■	■
● Dayanışma	■	■	■
● Davranış	■	■	■
● Dağıtım	■	■	■
● Çevre kirliliği	■	■	■
● Çevre	■	■	■
● Cumhuriyet	■	■	■
● Bütçe	■	■	■
● Bölge	■	■	■
● Beşerî ortam	■	■	■
● Benzerlik ve farklılık	■	■	■
● Barış	■	■	■
● Bağımsızlık	■	■	■
● Akrabalık	■	■	■
● Aile	■	■	■
● Afet	■	■	■
Σ TOPLAM	91	86	88

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alması gereken kavramların tablosuna bakıldığında toplam 91 kavramdan tamamının 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında olduğu, 86 tanesinin 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında olduğu, 88 tanesinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında olduğu tespit edilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenen 91 kavramdan 86'sının üç programa göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında var olduğu, "iklim" ve "israf" kavramlarının 1968 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer aldığı ancak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almadığı; "yargı", "anayasa" ve "din" kavramlarının ise sadece 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer aldığı, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 4. sınıf ders kitaplarında yer alması gereken kavramların 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumlarına ait örneklerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

1968-4SBDK-Afet-98

Şiddetli depremlerde, birkaç saniye içinde, büyük yıkıntılar olur; yürüyenler ve ayakta duranlar, yerlere yuvarlanır. Kimi zaman, yüzlerce, hatta binlerce insan, yıkıntılar altında kalarak can verir. Yeryüzünde uzun, derin, az çok geniş çatlaklar belirir; sıcak sular fişkirir; kaynaklar doğar; kimi kaynakların suyu kesilir. Ocaklarda ve sobalarda bu-

2005-4SBDK-Afet-78

17 Ağustos 1999, MARMARA DEPREMİ

Türkiye, 17 Ağustos 1999' da merkez üssü Gölcük olan şiddetli bir depremle sarsıldı. Bu deprem İzmit ve civarında birçok insanın ölümüne ve yaralanmasına neden oldu. Binlerde bina da oturulamaz hale geldi.

2018-4SBDK-Afet-85

Merhaba, ben Esmâ. Van'da yaşıyorum. Yukarıdaki haritada gördüğünüz gibi ilimizin büyük bir kısmı birinci derece deprem kuşağında yer almaktadır. Van ve çevresinde tarih boyunca büyük depremler yaşanmıştır. Son olarak 2011 yılında ilimiz sınırları içinde meydana gelen depremler önemli can ve mal kayıplarına yol açmıştır. Bu depremlerde toplam 644

1968-4SBDK-Aile-13

Baba, anne ve çocuklar, hep birlikte bir aileyi meydana getirir. Onların birbirinden ayrılması çok acı, çok zordur. Böyle bir acı, ölünce-

2005-4SBDK-Aile-134

Aile kurmak sosyal hayatın en önemli olaylarından biridir. Düzenli bir aile yaşamını devam ettirebilmek son derece önemlidir. Ailede herkesin bir rolü vardır. Herkes

2018-4SBDK-Aile-34

Aile, kökleri geçmişe doğru uzanan toplumsal bir kurumdur.

1968-4SBDK-Hava Olayı-43

Havanın durumu, sürekli olarak değişir; sözgelişi, bir sabah uykudan uyanırsınız, güneşi göremezsiniz; çünkü hava sisli ve durgundur. Birkaç saat içinde sis, yavaş yavaş kalkar; parlak güneş ışığı yeryüzüne erişir. Rüzgâr, önce hafif eser, sonra gittikçe güçlenir. Gökyüzü, batı yandan bulutlanmaya başlar. Öğleden sonra hava tümüyle bulutlanmıştır.

2005-4SBDK-Hava Olayı-70

Eskiden atalarımız çevrelerinde sürekli değişen doğayı; yağan yağmuru ya da karı, doğan günü, yaprakların sararışını, esen rüzgârı gözlemlemişlerdi.

2018-4SBDK-Hava Olayı-73

Hava, atmosferi meydana getiren ve içinde çeşitli gazların bulunduğu maddedir. Havada meydana gelen ısınma, soğuma, rüzgâr, yağış, sis gibi değişimlere hava olayları denir. Hava olayları birkaç saat içinde değişebileceği gibi bazen bir hafta boyunca süreklilik de gösterebilir.

1968-4SBDK-Hoşgörü-140

a) Din, insanın kutsal inancıdır. Devlet veya herhangi bir kimse, kişinin inancına karışamaz. Hiç kimse, inancını değiştirmesi için zorlanamaz; inancından dolayı ayıplanamaz ve suçlu sayılamaz. Din ve dev-

2005-4SBDK-Hoşgörü-51:

Doğu Cephesi: "Arkadaşlar! Ermeniler yıllar boyunca Türklerle iç içe yaşamışlardır. Onlar dillerinde, dinlerinde ve kültürel faaliyetlerinde özgürdüler! Özellikle İngilizler

2018-4SBDK-Hoşgörü-28

Sağlıklı insan ilişkileri ancak farklılıklara saygıyla kurulabilir. Çünkü insan, farklı insanları tanıdıkça onlardan yeni şeyler öğrenerek gelişir. Farklılıkları tehlike olarak değil eksiklerini tamamlayacak zenginlikler olarak görür. Böylece kendisini

1968-4SBDK-Kronoloji-162

163'üncü sayfada bir zaman şeridi görüyorsunuz. Şeklin solundaki sayılar, yılları onar aralıklı olarak gösteriyor. Bu şerit üzerinde, otomobil biçimlerinin, ilk yapıldıktan bu yana, nasıl değiştiği canlandırılmak istenmiştir. Geçip giden yüzyıl, hiç de uzun bir zaman değildir.

2005-4SBDK-Kronoloji-30

1. Bir durumla ilgili olarak belli başlı olayların zaman sırasına dizilmesidir.

2018-4SBDK-Kronoloji-18

Olayların oluş tarihlerine göre sıraya konulmasına "kronoloji" denir. Siz de yaşamınızdaki

1968-4SBDK-Meslek-28

Belediye örgütünde, hekim, mühendis, hukukçu, teknisyenler, sağlık memuru, zabıta memurları gibi, aylıkla çalışan görevliler de bulunur.

2005-4SBDK-Meslek-101

Meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iştir.

2018-4SBDK-Meslek-129

Turizm, Antalya'daki önemli ekonomik faaliyetlerden biridir. İlimizde çeşitli meslek gruplarından pek çok insan geçimini turizmden sağlar. Otellerde çalışan aşçılar, servis elemanları, bahçıvanlar, animatörler, tur operatörleri ve şoförler turizmle ilgili meslek elemanlarından bazılarıdır. Turizmle ilgili bir diğer

1968-4SBDK-Seçim-21

Köy Muhtarı ve İhtiyar Meclisi, her köyün kadınları ve erkekleri tarafından seçilir. Bu seçim, dört yılda bir yenilenir. Seçime, 21 yaşını dolduranlar katılır. İhtiyar meclisi üyelerinin sayısı, köyün nüfusuna gö-

2005-4SBDK-Seçim-149

- Bak kızım, bu kâğıtlara oy pusulası denir. Seçmek istediğimiz muhtar adayının isminin yazılı olduğu kâğıdı zarfa koyarak

oy sandığına atarız. Seçim bittikten sonra sandıklar açılarak oylar sayılır. En fazla oyu alan aday, seçimi kazanmış olur. Böylece; muhtarımızı attığımız bu oylar sonucunda belirlemiş oluruz. Sen de on sekiz yaşına gelince bu sandıklarda oy kullanacaksın. Böylece yöneticilerini sen seçmiş olacaksın.

2018-4SBDK-Seçim-160

Ben bu eğitim öğretim yılı başında sınıf başkanlığına aday oldum. Arkadaşlarımın da desteğiyle en yüksek oyu alarak seçimi kazandım. Arkadaşlarıma başkan seçilirsem görevimi

1968-4SBDK-Sorumluluk-12

muş. Fakat bu, doğru bir düşünce değildir. Elbiseni, kundurayı, oturduğun odayı sen kirlettin. Dikkatli olsaydın daha az kirlenirdi. Niçin sen temizlemiyorsun? Sofraya yemekleri, tabakları, çatal ve kaşıkları getiremez misin? Yoksa erkek çocuklar, kız kardeşlerinden daha mı az beceriklidir? Niçin erkek çocuklar da yataklarını kendileri düzeltip havalandırmazın?...

2005-4SBDK-Sorumluluk-134

Ailede herkesin bir rolü vardır. Herkes rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirir. Böylece aile içerisinde düzen karşılıklı

2018-4SBDK-Sorumluluk-157

Bireyler sorumluluk duygusuyla ilk olarak aile ortamında tanışırlar. Ailede günlük hayatın düzenli şekilde yürümesi için bizlerin de yerine getirmemiz gereken sorumluluklarımız vardır. Okulda yiyeceğimiz yemeği paketleme, kirlenen kıyafetlerimizi

1968-4SBDK-Yön-38

mizde, güney arkamızda kalır; sağımız doğu, solumuz batıdır. Kuzey, güney, doğu ve batı, **anayönler**dir. Planlar üzerinde, kuzey ve güney yönleri bir okla gösterilir. Dört anayön arasında **arayönler** bulunur; bunlar, kuzeybatı, kuzeydoğu, güneydoğu ve güneybatı yönleridir.

2005-4SBDK-Yön-62

gerekir. Bunun için önce **yönleri** öğrenmelisiniz. Belli bir yere ya da noktaya göre bulunulan yere **yön** denir. Aklımıza ilk

2018-4SBDK-Yön-63

*Bir yerin bulunduğu yere göre konumunu ifade etmek için genellikle doğu, batı, kuzey ve güney yönlerini kullanırız. Bunlara **ana yönler** denir. Bazen de belirtmek istediğimiz yer*

1968-4SBDK-Anayasa-140

Anayasa'mıza göre, Cumhuriyet yönetimi hiç bir zaman değiştirilemez. Devlet Başkanı, yani Cumhurbaşkanı seçimle işbaşına gelir; süresi bitince yenisi seçilir.

2005-4SBDK-Anayasa

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

2018-4SBDK-Anayasa

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

1968-4SBDK-Din-209

a) Din, insanın kutsal inancıdır. Devlet veya herhangi bir kimse, kişinin inancına karışamaz. Hiç kimse, inancını değiştirmesi için zorlanamaz; inancından dolayı ayıplanamaz ve suçlu sayılamaz. Din ve dev-

2005-4SBDK-Din

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

2018-4SBDK-Din

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

1968-4SBDK-Yargı-140

Kanunları, Türk Milleti adına, Büyük Millet Meclisi yapar ve Hükümeti (Bakanlar Kurulu) uygular. Hâkimler, Türk Milleti adına hüküm verir.

2005-4SBDK-Yargı

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

2018-4SBDK-Yargı

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

1968-4SBDK-İklim-45

renizde, havaların yıl boyunca nasıl gittiğini öğrenebiliriz. Sözgelisi, "Konya'da yazlar sıcak ve yağmursuz, kışlar soğuk ve yağışlı geçer. En çok yağış ilkbaharda olur. İlkbahar sonbahardan daha serindir." Bu özellikler, Konya'da her yıl görülür; buna iklim deriz.

2005-4SBDK-İklim

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

2018-4SBDK-İklim-176

Ülkenin kuzey ve güney bölgelerinde Akdeniz iklimi görülürken geri kalanında çöl iklimi hâkimdir.

1968-4SBDK-İsraf-29

Yürümek, sağlık için yararlıdır. Yaya olarak gidilebilecek yakın yerlere, otobüsle gitmek ise zararlıdır. Çünkü, hem gereksiz yere para harcanmış hem de uzak bir yere gidecek olanlar için otobüste yer bırakılmamış olur. Belediyenin malları, bütün hemşerilerin malıdır. Onları korumak, iyi kullanıp yıpratmamak, bütün hemşerilerin görevidir.

2005-4SBDK-İsraf

Bu kavram ders kitabında yer almamaktadır.

2018-4SBDK-İsraf-143

Yukarıdaki haberde israfı önleme konulu bir yarışmadan söz ediliyor. İsraf kaynakların, ürünlerin, emeğin ve zamanın boş yere harcanmasıdır. Yiyebileceğimizden

SONUÇ VE TARTIŞMA

Kavramlar konusunda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alması gereken 91 kavramın; 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tamamının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu boyutu ile 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının bilgilendirici yönünün güçlü olduğu söylenebilir. Nitekim söz konusu kitabın yazımında kullanılan metinlere bakıldığında büyük oranda bilgilendirici metin türünün tercih edildiği ve kullanıldığı görülmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına bakıldığında 4. sınıflarda kazandırılması planlanan kavramların sayısının 91 olduğu görülmesine (MEB, 2005, s. 85) karşın 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 86 tanesinin yer aldığı belirlenmiştir. Yargı, din, anayasa, israf ve iklim kavramlarının 2005'e göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almadığı anlaşılmıştır. Kavramların eksik olması program ile belirlenen içeriğin tam olarak yansıtılmadığı anlamına gelmektedir. İçeriğin eksik olması, belirlenen kazanımlara ulaşılmasının önündeki önemli bir engel olduğu söylenebilir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise 91 kavramdan 88 tanesinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yargı, din ve anayasa kavramlarının 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almadığı anlaşılmıştır. Üç programa göre hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında "İklim" ve "İsraf" kavramlarının 1968 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer aldığı ancak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almadığı belirlenmiştir. "Yargı", "Anayasa" ve "Din" kavramlarının ise sadece 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer

aldığı, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer almadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarının yazımının 50 yıllık süreçte farklılaştığı anlaşılmaktadır. Çünkü kavramların sosyal bilgiler içeriğini sunmada, öğrencilerin içeriği anlamasında ve anlamlandırmasında belirleyici unsurlardan olduğu bilinmektedir. Kavramların eksikliği içeriğin tam olarak yansımamasına ve dolayısıyla kitabın programa uygunluğunun zayıflamasına neden olduğu anlamına gelebilir. 1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarına genel hatları ile bakıldığında içeriğin sunumunda farklılaşmanın olduğu, 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan ders kitabının, bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir olguyu, düşünceyi ya da durumu açıklayan bilgilendirici metin türüne sahip olduğu görülebilir. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ise daha çok yaşamın içinden olayları konu alan öyküleyici metin türlerinin yer aldığı anlaşılabılır.

1968, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında afet, aile, akrabalık, bağımsızlık, barış, benzerlik ve farklılık, beşerî ortam, bölge, bütçe, cumhuriyet, çevre, çevre kirliliği, dağıtım, dayanışma, davranış, değer, değişim ve süreklilik, demokrasi, devlet, dil, doğal ortam, duygu, düşünce, egemenlik, ekonomi, ekonomik faaliyet, emek, etkin yurttaş, gelenek, gelir ve gider, giyim, grup, güç, hava durumu, hava olayı, hoşgörü, istek ihtiyaçlar, iş bölümü, kamu, kamuoyu, kanıt, katılım, kaynak, kıta, kimlik, kronoloji, kurum, kültür, kültürel öge, liderlik, medya, meslek, millet, millî egemenlik, millî kültür, nedensellik, olgu, para, pazar, sanat, savaş, seçim, sivil toplum kuruluşu, sorumluluk, sosyal etkileşim, sosyal örgüt, sözleşme, tasarruf, teknoloji, temel hak ve özgürlükler, teşkilât, ticaret, tören, tüketim, ulaşım, ücret, üretim, ürün, vatan, vergi, yasa, yer, yerleşme, yön, yönetim ve yurttaşlık kavramları yer almaktadır.

Ertürk (2006) 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatan, millet, devlet, savaş, hoşgörü, sivil toplum kuruluşu, sivil toplum örgütü, seçim, üretim, ürün, tüketim, para ve teknoloji kavramlarından söz edildiğini, Kılınç, Çoban ve Akşit (2015) ise yaptıkları çalışmada 4. sınıf özel yayınevine ait ders kitabında; değer, devlet, din, dil, gelenek, hoşgörü, kanıt, kronoloji, kurum, kültür, kültürel öge, savaş ve tören kavramlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Karakuş (2019) 2015-2016 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu onaylı MEB yayınlarına ait 6. sınıf ders kitabı ile; 2014-2015 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu onaylı özel bir yayınevine ait 6. sınıf ders kitabını incelemiş ve Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait ders kitabında; afet, aile, akrabalık, bağımsızlık, barış, beşerî ortam, bölge, bütçe, cumhuriyet, çevre, çevre kirliliği, dayanışma, değer, değişim ve süreklilik, demokrasi, devlet, dil, doğal ortam, duygu, düşünce, egemenlik, ekonomi, ekonomik faaliyet, emek, gelenek, grup, hoşgörü, kamuoyu, kanıt, katılım, kaynak, kıta, kronoloji, kurum, kültür, medya, meslek, millet, millî egemenlik, millî kültür, olgu, pazar, sanat, savaş, seçim, sivil toplum kuruluşu, sorumluluk, sözleşme, tasarruf, teknoloji, ticaret, tören, tüketim, ulaşım, üretim, ürün, vatan, vergi, yasa, yerleşme, yön ve yönetim kavramlarının yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kavramları içerme boyutuyla en iyi durumda olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının hem 2005 hem de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan sosyal bilgiler kitaplarından içerik özellikleri bakımından daha doyurucu ve daha çok bilgi içeren durumda olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kavramları içerme boyutunda daha kapsamlı olduğu, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı sosyal bilgiler ders kitabı yazarlarının bu durumu dikkate alması ve programın öngördüğü kavramların tamamının ders kitaplarında yer almasını sağlamaları önerilebilir.

Bu çalışmada 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında belirlenmiş olan sosyal bilgiler dersi kavramları ölçüt olarak alınmış ve bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bazı kavramlara yer verilmediği tespit edilmiştir. Burada dikkati çeken bir husus sadece 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kavramların belirlenip programda yer verilmiş olmasıdır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında bazı kavramların yer almaması 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kavramların belirlenmemiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı hazırlanacak olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında kavramların belirlenip programda yer verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akşit, İ. (2016). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde Geçen Bazı Kavramların Öğrenilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Belirlenmesi ve Çözümüne Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ceyhan, E ve Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Anı.
- Ciritci, H., M. (2012). *Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Kavramların 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kullanılma Sıklıkları ile Giriş, Geliştirme ve Pekileştirme Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Dursun, F. ve Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretimi Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.

- Ertürk, E. (2006). *Ders Kitaplarında Toplum, Yurttaşlık, Vatanseverlik ve Ekonomi Anlayışının Dönüşümü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülersoy, E., A. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Hızarcı, H., S. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, Y. (2019). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Ders Programındaki kavramların Yer Alma Durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Kılınç, E., Çoban, O. ve Akşit, İ. (2015) Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bazı Tarihsel Kavramların Kullanımının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 633-652.
- Kurtoğlu, A. (2009). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sosyal Kavramlar Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (1968). 1968 İlkokul Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide To Design And Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Öktem, G. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Kavramları Anlama ve Kazanma Düzeyleri (Yeni Programın Pilot Uygulaması Samsun İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özcan, N. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan "Adım Adım Türkiye" Ünitesindeki Kavramların Öğrenilme Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, U. B. (2020). Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy Sümengen, F. (2010). *2007-2008 Öğretim Yılı İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Pedagojik Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. Bayram, T. ve Adem, Ö. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (2-15). Ankara: Pegem.

- Safran, M. ve Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış. C. Şahin (Der.) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz, 339-355.
- Şahin, H. (2004). Etkili Bir Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Nitelikleri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365-375.
- Şenyurt, S. (2015). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (69-92). Ankara: Pegem.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Ders Taslak Öğretim Programının Karşılaştırılması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2011). 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kavramların Karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 142-154.
- Vartanian, P. (1962). Criteria and Techniques for Textbook Evaluation. *The Social Studies*, 53(4), 123-127. DOI: 10.1080/00220973.1941.11018465.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (2009). 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Bazı Kavramların Veriliş Biçimlerinin Karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 130-152.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is possible to say that education is the most important element that helps individuals organize their life according to the characteristics of the society they live in, as well as helping them gain positive knowledge, skills, values, attitudes and habits. Despite the development of technological tools used in education, textbooks have always maintained their importance. Textbooks are indispensable part of education for both teachers and students. As in all courses, textbooks are an important element of teaching in social studies. In this study, 4th grade social studies textbooks prepared according to the 1968, 2005 and 2018 Social Studies curricula were analysed. In 1968, Social Studies was included for the first time in the primary school curriculum in Turkey, and the first textbook was published in that year. In 2005, Social Studies course was rearranged in line with the constructivist approach, and the textbooks turned into a set. The last curriculum was published in 2018. In this way, we aimed to unveil the changes and developments in Social Studies textbooks in Turkey according to the initial and final state of the curricula over 50 years, as well as to depict the appearance of the textbook prepared according to the constructivist approach, which is thought to be the most important change in this period.

Method

In this study, a qualitative research model was adopted, and the data were obtained via document analysis. Document analysis includes the document review process. In this study, documents were examined in six steps: planning, collecting, reviewing, questioning, thinking/improving and data analysis. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was employed. The criterion involves the 4th grade Social Studies textbooks published by the Ministry of National Education and the Social Studies Curricula of 1968, 2005 and 2018. In this context, the data source of the study consists of the textbooks approved by the Board of Education to be taught in the 4th grade of primary school under the Ministry of National Education. MAXQDA 12 program was used to analyse the data.

Conclusion and Discussion

From the table of concepts that should be included in the 4th grade textbooks in the 2005 Social Studies Curriculum, it is seen that all of the 91 concepts are present in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 1968 curriculum, while it was found that 86 of them were in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 2005 curriculum, and 88 of them were in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 2018 curriculum.

It is seen that 86 of the 91 concepts determined in the 2005 program exist in 4th grade Social Studies textbooks prepared according to three programs, and the concepts of “climate” and “waste” are included in the 4th grade social studies textbooks prepared according to the 1968 and 2018 curricula. However, these concepts are not included in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 2005 curriculum. It is seen that the concepts of “judiciary”, “constitution” and “religion” are only included in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 1968 curriculum and not in the 4th grade Social Studies textbooks prepared according to the 2005 and 2018 curricula. Based on these results, it is understood that the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 1968 curriculum is the best in terms of conceptual inclusion. In this respect, it can be said that the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 1968 curriculum is more satisfying and contains more information compared to the Social Studies textbooks prepared according to the curricula of 2005 and 2018.

Suggestions

In this study, it was found that the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 1968 curriculum is more comprehensive in terms of conceptual inclusion, while there are deficiencies in the 4th grade Social Studies textbooks prepared according to the curricula of 2005 and 2018. Therefore, authors of Social Studies textbooks can be recommended to take this situation into consideration and to ensure that all the concepts foreseen by the mentioned curriculum are included in textbooks.

In this study, the Social Studies concepts in the 2005 Social Studies curriculum were taken as criteria. In this context, it was found that some concepts are not included in the 4th grade Social Studies textbooks prepared according to the 2018 curriculum. A striking point here is that the concepts are predetermined and included only in the Social Studies curriculum of 2005. It is thought that the absence of some concepts in the 4th grade Social Studies textbook prepared according to the 2018 curriculum may be due to the fact that the concepts were not predetermined in that curriculum. Therefore, it is suggested that the required concepts should be determined in advance and included in the future Social Studies curricula.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Ömer Faruk SÖNMEZ¹,  Ali YURDAKUL

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YARDIMLAŞMA DEĞERİ² ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN BİR MODEL: GELENEK GÖRENEK KUTUSU

Kabul Tarihi: 02-12-2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Sönmez, Ö. F., & Yurdakul, A. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değeri öğrenimine ilişkin bir model: Gelenek görenek kutusu. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 142-157.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.48125>

ÖZ

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerine yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu etkinliğinin etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada yarı deneysel desenlerden olan eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun 4-A ve 4-B sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için öntest ve sontestten oluşan başarı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, geliştirilen yardımseverlik başarı ölçeği öntest ve sontest puanları deney ve kontrol grupları parametrik testlerden olan t testiyle analiz edilerek grupların ve testlerin karşılaştırılmaları yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, deneysel işlemden önce kontrol ve deney gruplarına uygulanan başarı öntest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilemezken deneysel işlem sonunda kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan başarı sontest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uygulanan gelenek kutusu etkinliğinin yardımseverlik değerinin kazandırılmasında öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, değerler, yardımseverlik

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, sonmez.omerfaruk@gmail.com

² İkinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to analyze the influence of the “customs and traditions box” project on primary school students’ acquisition of helpfulness value. The matching design, a kind of quasi-experimental design, has been used in the research. The study group of the research consists of students studying in the 4-A and 4-B classes of a school affiliated to the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year. In the research, the pretest-posttest achievement scale has been used to collect data. The data acquired after the research has been analyzed through SPSS for Windows 22.0 programme. In accordance with the research objective, the pretest-posttest scores of the developed helpfulness achievement scale and the control and experimental groups have been analyzed through “T” test which is one of parametric tests and the comparisons of these tests have been made.

As a result of the study, before the experimental procedure, there was no significant difference between the groups according to the success pre-test mean scores applied to the control and experimental groups, while at the end of the experimental process, a significant difference was found between the groups according to the mean scores of the control group and the experimental group. It was concluded that the tradition box activity applied in gaining the value of benevolence was more effective than the teaching methods suggested in the curriculum.

Key Words: Social studies, values, helpfulness

GİRİŞ

İnsanlar, çeşitli nedenlerden dolayı bir arada yaşamak gereksinimi duyar ve bu da onun bir sosyal varlık olmasına neden olur. Yaşamlarını bir arada sorunsuz devam ettirmelerini siyasal, toplumsal, kültürel ve ahlaki birtakım ilkeler ve kurallar sağlar. O toplumu meydana getiren fertler bu ilke ve kuralları benimseyerek uygular. Toplumunu meydana getiren insanların genelini kabul ederek benimsediği bu kuralların büyük kısmını toplumsal değerler oluşturur. Bundan dolayıdır ki değerler konusu insanlarla ilgilenen birçok disiplinin kapsamına girmekte ve bu disiplinlerin her biri değer kavramıyla ilgili çok farklı tanımlar yapmaktadır (Yanpar ve Yalar, 2011). Bu disiplinlerin yaptığı tanımların her biri birbirinden farklı da olsa buldukları belli başlı ortak noktalar vardır. Değer kavramı için yapılan tanımlar genel olarak gözden geçirildiğinde beş ortak nokta göze çarpmaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1987; akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler;

- a) İnançlar veya kavramlardır.
- b) İstenen davranışlar veya ifadeler hakkındadır.
- c) Belirli durumların daha da ötesindedirler.
- d) Olayların ve davranışların değerlendirilmesini ve seçimini yönlendirirler.
- e) Göreceli öneme göre sıralanırlar (Rokeach, 1973; akt. Yazıcı, 2006).

Kâinata birçok canlı bulunmaktadır. Bu canlılar içerisinde insan, yaşadığı çevreyi yöneten yönlendiren taraftadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliği ise düşünme yetisidir. Kâinata birçok canlı bulunmasına rağmen düşünebilen tek canlı insandır. İnsan bu yetisinin sonucu olarak değişik davranışlar geliştirmektedir. Geliştirdiği bu davranışların doğruluğu, yanlışlığı, iyiliği, kötülüğü kişiden kişiye değişebilir. Bir de tüm insanlık tarafından kabul gören doğru-yanlış, iyi-kötü vb davranış şekilleri vardır. Değerler denilen bu davranışların insanlara kazandırılması eğitimle gerçekleşmektedir. İnsanlar arasında kabul gören kültürel ve ahlaki değerlerin toplumca benimsenmesi, bireyin mensubu olduğu toplumda insanların kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları bu değerler çerçevesinde yerine getirmesi, düzgün işleyen toplum yapılarını

doğuracaktır (Güngör, 2000). Sosyal beceriler bakımından temelleri sağlam toplumlar oluşturmak için de değerlerin bireylere öğretimi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ait olduğu toplumun maddi ve manevi düzeyine direk etki eden bir iştir. Bu yüzden toplumlar eğitim sistemleri üzerine çok arayışlar gerçekleştirip büyük harcamalar yapmaktadır. Çünkü toplumların eğitiminin kalitesi o toplumun geleceğini güvence altına alırken olası bir eğitim kusurunda toplumların sosyal, kültürel, ekonomik düzenleri büyük darbe almaktadır. Devletler eğitim sistemlerini kendi toplumsal ihtiyaçlarına göre şekillendirmektedir. Sistemleri oluştururken o toplumun maddi manevi ihtiyaçları ve şartları göz önünde bulundurulmaktadır. Bunun dışında tüm toplumların ortak ihtiyacı olan bazı değerler vardır ki tüm devletler bu değerleri eğitim sistemlerinde en üst sıraya yerleştirip sistemlerini bu değerler üzerine inşa etmektedir.

UNESCO, 2004 yılında hayata geçirdiği “Yaşayan Değerler Eğitimi” programında bize “hoşgörü, iş birliği, sorumluluk, mutluluk, sadelik, özgürlük, alçakgönüllülük, dürüstlük, sevgi, saygı, barış, birlik” değerlerini merkeze almak kaydıyla birçok değere dikkat çekmiştir. Bu değerler insanları ‘değerli’ kılarak sosyal yaşamda kaliteyi artırmakta ve birlikte yaşama ihtiyacı duyan insanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzene koymaktadır. Bu değerler birbiriyle uyumlu çalışan bir sistemdir. Her biri diğerini destekleyip ve işaret etmektedir.

Geçmişten günümüze hayatımızın her anında yer alan değerlerin yeni nesillere öğretilmesinde, aktarılmasında rol alan en önemli araçlardan biri de geleneklerdir. Gelenekler toplumların kara kutularıdır. Toplumların tarih boyunca yaşamından izleri barındırır gelenekler. Bir milleti millet yapan unsurlardan en önemlisi ortak kültürdür ve gelenekler de bu ortak kültürün en önemli unsurlarındandır. Geleneklerin unutulması kültüre zarar verir, kültürlerin yok olması da milletlerin tarihten silinmesine neden olmaktadır. Bu yüzden devletler eğitim sistemlerini oluştururken kültürel mirasın önemli bir parçası olan gelenekleri de göz ardı etmemelidir.

Hazırlanmış olan bu tezde ilkökul öğrencilerine uygulanan “Gelenek Görenek Kutusu” etkinliğinin, öğrencilerin yardımseverlik temalı geleneklerimizi öğrenmeleri konusunda nasıl bir etki oluşturacağına bakılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerini öğrenmeleri konusunda uygulanan “gelenek görenek kutusu” etkinliğinin etkisini tespit etme amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmamızın bu aşamasında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili analizler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

4. sınıf öğrencilerine yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu uygulamasının etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel bir araştırma modeli olan öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırmamız kapsamında 4. sınıf öğrencilerine yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu uygulamasının etkisi tespit edilmeye çalışılmış bu kapsamda öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesinden sonra ulaşılan sonuçlar ise ilgili bölümde paylaşılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Sivas ili Yıldızeli ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda öğrenim gören 4.Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okulun 4-A sınıf öğrencileri deney grubunu, 4-B sınıfı öğrencileri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu için toplam 40 öğrenci seçilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	19	47,5
Erkek	21	52,5
Toplam	40	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %47,5'inin kız; %52,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun toplam 40 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Kontrol grubu içerisinde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı

Grup	Cinsiyet	f	%
Kontrol grubu	Kız	10	50,0
	Erkek	10	50,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun %50,0'sinin kız; %50,0'sinin erkek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun toplam 20 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Deney grubu içerisinde yer alan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Cinsiyet Dağılımı

Grup	Cinsiyet	f	%
Deney grubu	Kız	9	45,0
	Erkek	11	55,0
	Toplam	20	100,0

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun %45,0'inin kız; %55'inin erkek olduğu görülmektedir. Deney grubunun toplam 20 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla yardımseverlik değeriyle ilgili literatür taraması yapılarak ve konuyla ilgili uzman görüşü alınarak 12 sorudan meydana gelen çoktan seçmeli başarı ölçeği hazırlanmıştır.

Yardımseverlik başarı ölçeğinin taslak formu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun 4. Sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen 20 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler kullanılarak madde analizi SPSS analiz programı ile gerçekleştirilmiş ve madde güçlük katsayısı (Pj) kontrol edilmiştir.

Madde güçlük katsayısı (Pj) 0 ile 1 arasında değişen değerler almaktadır. Bire yakın değerler, maddenin kolay olduğunu ve öğrencilerin büyük bir oranının ilgili maddeyi doğru cevaplandığını göstermektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007).

Testte yer alan bazı maddeler, analiz sonuçları dikkate alınarak düzeltilmiştir. Madde analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Başarı Testinin Madde Güçlük Katsayıları

Soru No	Madde Güçlüğü (Pj)	Soru No	Madde Güçlüğü (Pj)
S1	0,35	S7	0,50
S2	0,55	S8	0,70
S3	0,50	S9	0,50
S4	0,75	S10	0,60
S5	0,75	S11	0,70
S6	0,80	S12	0,65

Tablo 4 incelendiğinde, başarı testinde yer alan maddelerin güçlük katsayılarının 1'e en yakın değer 0.80 ile 6. soru olduğu, 0'a en yakın değer ise 0.35 ile 1. soru olduğu görülmektedir.

Başarı testinin güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri "0" ile "1" arasında değişmektedir. Alfa değeri 0.60 ile 0.80 arasında olduğunda güvenilirliğin iyi; 0.80 ile 1.00 arasında olduğunda ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Araştırmanın amaçlarına uygun veri toplamak için oluşturulan başarı testinin Cronbach alfa katsayısı 0.62'dir. Bu değer başarı testinin güvenilirliğinin iyi düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan yardımseverlik başarı ölçeği, madde analizleri sonucunda uygulamaya hazır hale geldikten sonra uygulama yapılacak okullarda okul idaresinden gerekli izinler alınarak uygulama süreci başlamıştır. Araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön testler uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahale olmadan öğretim programına uygun olarak ders işlenmeye devam etmiştir.

Deney grubuna ise gelenek görenek kutusu etkinliği uygulanmıştır. Proje bir yıllık eğitim öğretim süresince devam etmiştir. Deney grubuna gelenek görenek kutusu etkinliği detaylıca anlatılmış ve deney grubundaki deneklerin, ödüllendirme yöntemiyle projeye aktif katılımları sağlanmıştır. Gelenek görenek kutusu etkinliği sona erdiğinde kontrol ve deney grubuna sontest uygulanmış ve veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler SPSS for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, geliştirilen yardımseverlik başarı ölçeği öntest ve sontest puanları deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenmesi için başarı testinden elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım tespiti için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Uygulanan testlerin bulguları tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Normallik Testi Sonuçları

Test	Grup	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Değer	N	p	Değer	N	p
Öntest	Kontrol Grubu	0,13	20	0,20	0,90	20	0,04
	Deney Grubu	0,22	20	0,01	0,92	20	0,09
Sontest	Kontrol Grubu	0,16	20	0,19	0,95	20	0,33
	Deney Grubu	0,15	20	0,20	0,95	20	0,38

Tablo 5 incelendiğinde, başarı öntest deney grubu ile başarı sontest kontrol ve deney grubundan elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>0,05$). Başarı öntest kontrol grubundan elde edilen puanlar normal dağılım göstermemektedir. Bu durumun sağlanmasını yapmak için kontrol grubuna Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve dağılımın normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen puanlar normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden olan t testiyle analiz edilerek grupların ve testlerin karşılaştırılmaları yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılımı sağlanan kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilere uygulanan başarı öntest ve sontest sonuçları analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sürecinde; kontrol ve deney gruplarının başarı öntest ve sontestlerinden almış oldukları puanların karşılaştırılması için parametrik testlerden olan t-testi ve grupların başarı öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması için wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolara dönüştürülmüş ve açıklanmıştır.

Deney grubuna gelenek görenek kutusu etkinliği uygulanmadan önce kontrol ve deney grubuna öntest uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının başarı öntestten almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması ve grupların almış oldukları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için t testi uygulanmıştır. Uygulanan bu testle araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney grubu ile kontrol grubunun yardımseverlik değeri ile ilgili öntest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının başarı öntestten almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest t Testi Verileri

Test	Grup	X	Ss	t	p
Öntest	Kontrol Grubu	0.55	0.15	0.95	0.35
	Deney Grubu	0.51	0.16	0.95	

$p>0.05$

Tablo 6 incelendiğinde gelenek görenek kutusu etkinliği uygulanmadan önce kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan başarı öntest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$). Kontrol grubunun puanlarının ortalaması 0.55 ± 0.15 ; deney grubunun puanlarının ortalaması ise 0.51 ± 0.16 'dır. Her iki grupta deneysel işlem öncesi başarı öntestinden birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir.

Deney grubuna gelenek görenek kutusu etkinliği uygulandıktan sonra kontrol ve deney grubuna sontest uygulanmıştır. Uygulanan bu testle araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubu ile kontrol grubunun yardımseverlik değeri ile ilgili sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının başarı sontestten almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kontrol ve Deney Gruplarının Sontest t Testi Verileri

Test	Grup	X	Ss	t	p
	Kontrol Grubu	0.58	0.16		
Sontest				-4.60	0.00*
	Deney Grubu	0.78	0.11		

* $p<0.01$

Tablo 7 incelendiğinde gelenek görenek kutusu etkinliği uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan başarı sontest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.01$). Kontrol grubunun puanlarının ortalaması 0.58 ± 0.16 ; deney grubunun puanlarının ortalaması ise 0.78 ± 0.11 'dir. Deney grubunun sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney grubuna uygulanan gelenek görenek kutusu etkinliğinin yardımseverlik değerinin kazandırılmasında öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Kontrol grubuna deneysel işlem sürecinde her hangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğretim programında yer alan öğretim yöntemleriyle yardımseverlik değeri kazandırılmaya çalışılmıştır. Kontrol grubunun deneysel işlem öncesi ve sonrası uygulanan başarı öntest ve sontestinden almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmayla araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Kontrol grubunun yardımseverlik değeri ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Kontrol grubunun başarı öntest ve sontestten almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest t Testi Verileri

Grup	Test	X	Ss	t	p
	Öntest	0.55	0.15		
Kontrol Grubu				-0.51	0.61
	Sontest	0.58	0.16		

$p>0.05$

Tablo 8 incelendiğinde deneysel işlem öncesi ve sonrasında kontrol grubuna uygulanan başarı öntest ve sontestlerinin puan ortalamalarına göre testler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0.05$). Kontrol grubunun öntest puanlarının ortalaması 0.55 ± 0.15 ; sontest puanlarının ortalaması ise 0.58 ± 0.16 'dır. Kontrol grubu her iki başarı testinden birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Bu durum yardımseverlik değerinin kazandırılmasında öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinin yeterince etkili olmadığını göstermiştir.

Deney grubuna deneysel işlem sürecinde gelenek görenek kutusu etkinliği uygulanarak yardımseverlik değeri kazandırılmaya çalışılmıştır. Deney grubunun gelenek görenek kutusu etkinliği öncesi ve sonrası uygulanan başarı öntest ve sontestinden almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bu karşılaştırmayla araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubunun yardımseverlik değeri ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Deney grubunun başarı öntest ve sontestten almış oldukları puanların ortalamalarının karşılaştırılması tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Öntest ve Sontest t Testi Verileri

Grup	Test	X	Ss	t	p
	Öntest	0.51	0.16		
Deney Grubu				-6.32	0.00*
	Sontest	0.78	0.11		

* $p<0.01$

Tablo 9 incelendiğinde gelenek görenek kutusu etkinliği öncesi ve sonrası deney grubuna uygulanan başarı öntest ve sontestlerinin puan ortalamalarına göre testler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.01$). Deney grubunun öntest puanlarının ortalaması 0.51 ± 0.16 ; sontest puanlarının ortalaması ise 0.78 ± 0.11 'dir. Deney grubunun sontest puan ortalamasının öntest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu etkinliğinin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA

Aktepe (2016), ilkokullarda okutulmakta olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yaptığı araştırmasında katılımcıların drama etkinlikleri, tartışma yönteminin çeşitli teknikleri, beyin fırtınası, örnek olaylar, açık uçlu sorular, grup çalışmaları, somut materyaller ve bilişim araçları gibi yöntemleri çok fazla kullanarak değerler eğitiminde öğrencileri aktif kılan yöntemlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaptığımız araştırmada da öğrencilerin klasik yöntemlerden farklı bir uygulama olan gelenek görenek kutusuyla hedefe daha fazla ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca Aktepe (2016), değerler eğitiminde işbirliğinin önemine ait görüşleri belirlemek için katılımcılara sunduğu maddelerden, katılımcıların değerler eğitiminin öğrencide davranış farklılıkları oluşturabilmesi amacıyla aile ve farklı meslek gruplarıyla oluşturulacak işbirliğinin önemli olacağı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Yetim (2015), sosyal bilgiler dersi programında yer alan yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada değerler eğitiminin soyut kavramlardan oluşan bir yapıda olduğu, dolayısıyla bu soyut kavramları öğrencilerin içselleştirmelerinin zor olduğu sorununa değinmiştir. Bu sorundan yola çıkarak gerçekleştirdiği araştırması sonucunda değerlerin hikâyeler, önemli şahsiyetler, örnek olaylar, geziler, kazandırılacak olan değerle ilgili filmler vb. kullanılarak etkinlik temelli eğitimle kazandırılması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu etkinliklerin kullanılması, her biri birer soyut kavram olan değerlerin somutlaştırılmasını sağlayacağını ve bu şekilde çocuğun bu değerleri öğrenmesinin daha kolaylaşacağını belirtmektedir. Yaptığımız araştırmada da yardımseverlik değeri “gelenek görenek kutusu” etkinliğiyle öğrencilere aktarılıp olumlu sonuçlar edildiğini gözlemledik.

Ateş (2014), değerler eğitimi ve uygulamaları üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmasında, değerler eğitiminin çok önemli bir ihtiyaç olduğu, ailelerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmakta yetersiz kaldıkları, medyanın, STK’ların, sosyal paylaşım sitelerinin, sokağın desteği olmadan verilecek bir değerler eğitiminde okulun da tek başına yetersiz kalacağı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında mevcut eğitim sistemde değerler eğitimi uygulamalarının daha çok kâğıt üzerinde kaldığı, değerler eğitimi konularının öğrencinin başarısı üzerinde etkisinin olmadığından dolayı öğrenci ve veli nazarında ağırlığının olmadığı, değerler eğitimi konuları okulda, sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ateş (2014) yapmış olduğu araştırmada değerler eğitiminin gerekliliğini çalışmıştır. Bu araştırmada ise yardımseverlik değerinin kazandırılması için gelenek görenek kutusu etkinliğinin etkisi araştırılmıştır.

Tahiroğlu (2013), yardımseverlik değerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında, deney grubundaki öğrencilerin performans görevi boyunca arkadaşlarına yardımcı olmaktan haz aldıkları, yardımlaşmayı önemsedikleri ve bu çalışmadan sonra da insanlarla yardımlaşmayı sürdürmeyi istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu etkinliğinin etkisi araştırılmış ve deney grubunun başarı sonucunda artış gözlenmiştir. Tahiroğlu (2013) çalışmasında deney grubunun yardımseverlik değerinde artış gözlemlemiştir. Bu yönüyle araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yalar (2010), değerler eğitimi ve öğretmenlere yönelik model üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında, televizyon ve internet gibi şiddet içerikli görsellerle dolu kitle iletişim araçlarının ve aile içindeki kötü örnekler değerler eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri olduğu, öğretmenlerin lisans döneminde değerler eğitimi almasının değerlerin kazandırılmasında daha etkili olacağı, okullarda yeterli düzeyde işitsel ve görsel dokümanların bulunmasının ve uygulamalı drama etkinliğinin etkili bir değerler eğitimi için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da değerlerin kazandırılmasında uygulamalı öğretim etkinliklerine yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Aktepe (2010), yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretim üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmasında, etkinlik temelli öğretimin deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarını yükselttiğini tespit edilmiş, ailelerin gelir durumları ve cinsiyetlerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yardımseverlik değerinin öğrencilere kazandırılmasında etkinlik temelli öğretimin süreci somutlaştırarak etkisinin arttığını gözlemlemiştir. Bu araştırmada da yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek

kutusu etkinliğinin etkisi araştırılmıştır. Bu yönüyle benzerlik göstermektedir. Araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Can (2008), sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamaları üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmasında, sorumluluk sahibi olma değeri üzerinde fazla durulduğu, ahlaki muhakeme ve değerler analizi gibi yöntemlerin yeteri kadar kullanmadığı, en fazla işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerinin kullanıldığı, öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını tespit etmek için gözlem yolunun yanı sıra örnek olay, soru-cevap, gözlem, tartışma ve velilerle görüşme yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında değerler eğitimiyle ilgili yapılan uygulamalarla ilgili okulların başarı yüzdelerinin arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu araştırmada da yardımseverlik değerinin kazandırılması için uygulamalı bir yöntem olan gelenek görenek kutusu etkinliğinin etkisi araştırılmıştır. Can (2008) yapmış olduğu çalışma da farklı öğretim yöntemlerinin değerleri kazandırmadaki farklılığını ortaya koymuştur. Araştırmamızda da uygulanan yöntemin değeri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş alt problemlerin sırasına göre veriler incelenmiş ve bulgulara dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular incelendiğinde; gelenek görenek kutusu etkinliği uygulanmadan önce kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan başarı öntest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubu ve deney grubu deneysel işlem öncesi başarı öntestinden birbirine yakın puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir.

Deneysel işlem sürecinde deney grubuna gelenek görenek kutusu etkinliği uygulandıktan sonra kontrol grubu ile deney grubuna uygulanan başarı sontest puan ortalamalarına göre gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalamasının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubuna uygulanan gelenek görenek kutusu etkinliğinin yardımseverlik değerinin kazandırılmasında öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlem öncesi ve sonrasında kontrol grubuna uygulanan başarı öntest ve sontestlerinin puan ortalamalarına göre testler arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubu her iki başarı testinden birbirine yakın puanlar elde etmişlerdir. Yardımseverlik değerinin kazandırılmasında öğretim programında önerilen öğretim yöntemlerinin etkisinin az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde gelenek görenek kutusu etkinliği öncesi ve sonrası deney grubuna uygulanan başarı öntest ve sontestlerinin puan ortalamalarına göre testler arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Deney grubunun sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Yardımseverlik değerinin kazandırılmasında gelenek görenek kutusu etkinliğinin yüksek düzeyde etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. Yardımseverlik değerinin kazandırılmasında uygulamalı öğretim etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

2. Öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında öğrencilerin öğretim etkinliklerine aktif katılımları sağlanabilir.
3. Öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında öğretim etkinliklerinin çeşitliliği artırılabilir.
4. Öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasında en etkin rolü oynayan öğretmenlerin uygulamalı öğretim etkinliklerini arttırmaları için teşvik edici model geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktepe, G. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ateş, F. (2014). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kuşdil, M., Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 45, 59–76.
- Tahiroğlu, M. (2013). İlkokul sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1843-1862.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yanpar, Y. T., Yalar, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 38, 79-98.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yetim, B. N. (2015). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik ve dayanışma değerlerinin öğretiminde kullanılan örnek olay ve drama yöntemlerinin etkililiğinin*

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the most important tools in teaching and transferring the values that take place in every moment of our lives from past to present to new generations is tradition. Traditions are the black boxes of societies. Traditions contain traces of the life of societies throughout history.

Common culture is the most important factor that makes a nation a nation, and traditions are one of the most important elements of this common culture. Forgetting traditions damages culture, and the disappearance of cultures causes nations to be erased from history. Therefore, states should not ignore the traditions that are an important part of the cultural heritage while creating their education systems.

In this thesis, it will be examined how the "Tradition Custom Box" activity applied to primary school students will have an effect on students' learning about our charity-themed traditions.

Research Model

A quantitative research model, pretest - posttest, quasi-experimental design with control group was used in this study, in which the effect of the custom box application on gaining benevolence value to 4th grade students was examined.

Within the scope of our research, it was tried to determine the effect of custom box practice on giving 4th grade students the value of benevolence. Pretest-posttest paired control group pattern was used. The results obtained after the analysis of the data collected as a result of the research are shared in the relevant section.

Working group

The study group consists of 4th grade students studying in a primary school affiliated to the Ministry of National Education in Sivas province Yıldızeli district in the academic year of 2018-2019. The 4-A class students of the school are the experimental group, and the 4-B class students are the control group. A total of 40 students were selected for the experimental and control groups.

Data Collection Tools

Within the scope of the research, a multiple-choice achievement scale consisting of 12 questions was prepared by scanning the literature on the value of benevolence and obtaining expert opinion on the subject in order to collect data.

The draft form of the benevolence achievement scale was applied to 20 randomly selected 4th grade students of a school affiliated with the Ministry of National Education. Using the data obtained as a result of the application, item analysis was carried out with the SPSS analysis program and the difficulty coefficient (P_j) of the item was checked.

Item difficulty coefficient (P_j) takes values varying between 0 and 1. Values close to one show that the item is easy and most of the students answered the item correctly (Atılgan, Kan, & Doğan, 2007).

Some of the items in the test were corrected by considering the analysis results. The findings obtained as a result of item analysis are shown in Table 4.

Table 4. Item Difficulty index of Achievement Test

Question number	Item Difficulty (P_j)	Question number	Item Difficulty (P_j)
S1	0,35	S7	0,50
S2	0,55	S8	0,70
S3	0,50	S9	0,50
S4	0,75	S10	0,60
S5	0,75	S11	0,70
S6	0,80	S12	0,65

Data Collection Process

After the benevolence success scale, which will be used in the research, became ready to be applied as a result of item analysis, the application process started with the necessary permissions from the school administration in the schools where the application would be made. Before starting the research, pre-tests were applied to the experimental and control groups. The course continued to be taught in accordance with the curriculum without any intervention to the control group.

The tradition box activity was applied to the experimental group. The project continued for a year of education. The tradition box activity was explained to the experimental group in detail, and the subjects in the experimental group were actively involved in the project with the awarding method. When the custom box activity ended, a posttest was applied to the control and experimental groups and the data were obtained.

Data Analysis

The data obtained as a result of the research were analyzed by using SPSS for Windows 22.0 program. In line with the purpose of the study, the pretest and posttest scores of the developed benevolence achievement scale were compared according to the experimental and control groups. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were applied to determine the normal distribution of the data obtained from the success test in order to determine the tests to be used in the analysis of the data.

Findings

The comparison of the average scores of the control and experimental groups in the pretest success is shown in Table 6.

Table 6. Pretest t Test Data of Control and Experimental Groups

Test	Group	X	Ss	t	p
	Control Group	0.55	0.15	0.95	

Pre-test				0.35
	Experimental Group	0.51	0.16	0.95

$p > 0.05$

When Table 6 is examined, no significant difference was found between the groups according to the pre-test mean scores applied to the control group and the experimental group before the custom box activity was applied ($p > 0.05$). The mean score of the control group is 0.55 ± 0.15 ; The average of the scores of the experimental group is 0.51 ± 0.16 . Both groups obtained similar scores in pretest achievement before the experimental procedure.

The comparison of the average scores of the control and experimental groups in the posttest success is shown in Table 7.

Table 7. Posttest t Test Data of Control and Experimental Groups

Test	Group	X	Ss	t	p
	Control Group	0.58	0.16		
Post-test				-4.60	0.00*
	Experimental Group	0.78	0.11		

* $p < 0.01$

When Table 7 is examined, a significant difference was found between the groups according to the mean achievement posttest scores applied to the control group and the experimental group after the custom box activity was applied ($p < 0.01$). The average score of the control group is 0.58 ± 0.16 ; The average of the scores of the experimental group is 0.78 ± 0.11 . It was determined that the average posttest score of the experimental group was higher. This situation showed that the tradition box activity applied to the experimental group was more effective than the teaching methods suggested in the curriculum in gaining the value of benevolence.

The comparison of the mean scores of the control group from the success pre-test and post-test is shown in Table 8.

Table 8. Pretest and Posttest t Test Data of the Control Group

Group	Test	X	Ss	t	p
	Pre-test	0.55	0.15		
Control Group				-0.51	0.61
	Post-test	0.58	0.16		

$p > 0.05$

When Table 8 is examined, no significant difference was found between the tests according to the mean scores of the success pre-test and post-test applied to the control group before and after the experimental procedure ($p > 0.05$). The average of the pre-test scores of the control group was 0.55 ± 0.15 ; The average of the posttest scores is 0.58 ± 0.16 . The control group obtained

similar scores from both achievement tests. This situation showed that the teaching methods suggested in the curriculum are not effective enough in gaining the value of benevolence.

The comparison of the average scores of the experimental group from the success pre-test and post-test is shown in Table 9.

Table 9. Pretest and Posttest t Test Data of Experimental Group

Group	Test	X	Ss	t	p
	Pre-test	0.51	0.16		
Experimental Group				-6.32	0.00*
	Post-test	0.78	0.11		

* $p < 0.01$

When Table 9 is examined, a significant difference was found between the tests according to the mean scores of the pre-test and post-test scores applied to the experimental group before and after the custom box activity ($p < 0.01$). The average of the pretest scores of the experimental group was 0.51 ± 0.16 ; The average of posttest scores is 0.78 ± 0.11 . It was determined that the mean posttest score of the experimental group was higher than the pretest mean score. This situation showed that the tradition box activity was highly effective in gaining benevolence value.

Conclusion and suggestions

In this part of the study, the findings obtained as a result of the research were evaluated, the data were examined according to the order of the sub-problems and suggestions were made based on the findings.

Results

When the findings obtained during the research process are examined; There was no significant difference between the groups according to the pre-test mean scores applied to the control group and the experimental group before the custom box activity was applied. It was determined that the control group and the experimental group obtained similar scores from the pretest success before the experimental procedure.

During the experimental process, after the custom box activity was applied to the experimental group, a significant difference was found between the groups according to the success posttest mean scores applied to the control group and the experimental group. It was determined that the average posttest score of the experimental group was higher. It was concluded that the custom box activity applied to the experimental group was more effective than the teaching methods suggested in the curriculum in gaining the value of benevolence.

No significant difference was found between the tests according to the mean scores of the achievement pretest and posttests applied to the control group before and after the experimental procedure. The control group obtained similar scores from both achievement tests. It was concluded that the teaching methods suggested in the curriculum had little effect on gaining the value of benevolence.

During the experimental process, a significant difference was found between the tests according to the average scores of the success pretest and posttests applied to the experimental

group before and after the custom box activity. The posttest mean score of the experimental group was higher than the pretest mean score. It was concluded that the tradition box activity was highly effective in gaining benevolence value.

Suggestions

1. Applied teaching activities can be given more place in gaining the value of benevolence.
2. Active participation of students in teaching activities can be provided to gain the values in the curriculum.
3. The variety of teaching activities can be increased in gaining the values in the curriculum.
4. An incentive model can be developed for teachers, who play the most effective role in gaining the values in the curriculum, to increase their practical teaching activities.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Nezaket Bilge UZUN,  Cenk AKAY,  Ramazan KARATEPE¹

THE MEDIATION ROLE OF PRE-SERVICE TEACHERS' TECHNOLOGY PERCEPTIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL INTEREST, PROFESSIONAL APTITUDE, AND CONSTRUCTING KNOWLEDGE

Kabul Tarihi: 06.11.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Uzun, N. B., Akay, C., & Karatepe, R. (2020). The mediation role of pre-service teachers' technology perceptions in the relationship between professional interest, professional aptitude, and constructing knowledge. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 158-177.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.48192>

ABSTRACT

This study aims to investigate whether 'getting computer technologies used' has a mediating role in the relationship between professional interest, professional aptitude, and constructing knowledge in line with individual differences. The study group consists of 943 pre-services teachers. Mediation analysis was used to test the hypothesis. The result is that 'getting computer technologies used' maintains a mediator role in the relationship between the pre-service teachers' construction of knowledge according to individual differences and the professional interest.

Key Words: Mediation, Technology Perception, Teachers

¹ Mersin Üniversitesi, rkaratepe@gmail.com

INTRODUCTION

Teaching is accepted today as a profession that makes it easier for students to access and construct knowledge supported by the undeniable power of technology in this era. Just like other professions, the professional training of teachers has an important place in the performance of the teaching. For this reason, the education faculties aim to provide education in a way that increases and supports the professional sensitivity of prospective teachers with the mission it carries in the process of teacher training. Thus, the success of educational change inevitably depends on the quality and performance of teachers (Balyer, 2014). Teachers are often considered the backbone of schools; without them, there would be no school, and understanding teachers' roles is key to understanding the educational system (Ingersoll and Perda, 2008). Teachers, schools, and teacher education institutions struggle to meet the challenges of conflicting needs, expectations, and accountability in the dynamic global village and educators can no longer rely on replicating what they remember of their school experience in designing and implementing instruction (Kissock and Richardson, 2010). Thus, the professional sensitiveness of pre-service teachers is one of the elements that will form the basis for developing and using the functional professional skills required by teaching.

Profession is explained as a type of job that needs special training or skill, especially one that needs a high level of education (Oxford Dictionary, 2020). Teachers possess highly-specialized knowledge that continually transforms as new knowledge emerges from practice and research or is shared through professional communities (Guerriero and Deligiannidi, 2017). As teachers are socialized into the norms of the profession, their beliefs, attitudes, and actions are expected to evidence a strong sense of accountability to the shared mission of service to students and their families (Tschannen-Moran, 2009). On the most basic level, the definition of "professional teacher" refers to the status of a person who is paid to teach. It can also, on a higher level, refer to teachers who represent the best in the profession and set the highest standard for best practice (Tichenor and Tichenor, 2005). Teachers' proficiency depends on the attitude she possesses for the profession. The positive attitude helps teacher to develop a conducive learner-friendly environment in the classroom, which also casts a fruitful effect on the learning of the students (Bhargava, 2014).

As can be understood from the definitions above, teaching is a devotional profession. And in this dedication, sensitivity to the profession is one of the important factors. According to Uygun, Şahin, and Okur (2010) if the individuals who properly recognize themselves, it could be argued that they have professional sensitivity which refers to aptitude to the profession and aptitude can be explained by such notions as interest in the profession, eagerness, and professional prestige. However, pedagogical belief system and technology integration self-efficacy perceptions of the teachers may direct the aptitudes constructing the teaching professional sensitivity. Although there is an interconnection, there is also a difference between subject matter and pedagogy, between what is taught and how it is taught (Buijs, 2005). Today beliefs about what preparation teachers need for teaching have significantly changed. Yes, the teachers need to know the content they are to teach, but they must also have knowledge of teaching and learning that content, the pedagogy of teaching (Niess, 2008). Therefore, the pedagogical beliefs that prospective teachers will acquire in the education faculty will play an important role in their profession. Otherwise, if a pre-service teacher has a pedagogical belief that knowledge is transferred from more to less knowledge, his in-class teaching practices will be a direct presentation of content to the students and, in addition, these beliefs will affect not only the

classroom decision-making and action-taking processes of the teacher, but also a wide range of educational activities (Soysal, Radmard, and Kutluca, 2018).

Considering that especially the students of the Z generation are in the school desks, the teacher candidates should not only use the technology effectively in their educational activities, but they should do this with a professional sensitivity and enhance their pedagogical beliefs. As a result, one of the important elements in the regulation of the relationship between pre-service teachers' professional sensitivity and pedagogical beliefs is their ability to use technology. Ertmer (2005) states that skills of using technology are unlikely to be used unless they fit with teachers' existing pedagogical beliefs, and it is imperative that educators increase their understanding of and ability to address teacher beliefs as part of their efforts to increase teachers' technology skills and uses.

For the structural equation modelling study, a theoretical model was developed, in which the relationships were examined by taking the literature reviews into consideration. 'Using computer technologies and getting them used' are the sub-dimensions of technology utilization processes of pre-service teachers. In this theoretical model, many studies examining the relationship between teachers' pedagogical beliefs and their technology utilization in education (Liu, 2011; Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. et al., 2017; Chai, C. S., Chin, C. K., Koh, J. H. L. et al., 2013; Ertmer, P. A. et al., (2012); Lim and Chai, 2008; Deng, 2014; Petko, 2012; Woodrow, J. E. J., Mayer-Smith, J. A. and Pedretti, E. G., 1996) were reviewed and, thereby, this relational construct of the model was theorized. Studies examining the relationship between professional sensitivity and teachers' use of technology in education were taken into consideration to establish another relational construct emphasized in the theoretical model (Myers and Halpin, 2002; Usta and Korkmaz, 2010; Tuncer and Bahadır, 2016; Al-Zaidiyeeen, 2010; Chen and Chen, 2006; Taylor and White, 1991; Mark S. Schlager and Judith Fusco, 2003; Klieger, A., Ben-Hur, Y. and Bar-Yossef, N., 2010; Kopcha, 2012; Thang, S. M., 2010; Schrum, 1999). In this review process, sensitivity to the teaching profession is addressed in "professional aptitude", "professional interest", and "professional prestige" dimensions and, in the meantime, the sub-dimensions determined by Uygun (2016), one of the researchers who developed the scale, are also stated to evoke concepts such as positive attitude towards teaching profession and self-efficacy. Another relation tie of the theoretical model explored in the literature is the relationship between the sensitivity to teaching profession and pedagogical belief. In this context, the model was established based on the existing research in the literature (Li et al., 2018; Zapata and Gallard, 2007; Ernest, 1989; Richardson, 1996; McGinnis et al., 2002). When establishing the model, the items in the sub-factors of the measurement tool utilized in the study were examined. Besides, the mediating role of using computer technologies and getting them used dimensions were examined in the relationship between professional interest, professional aptitude, and constructing knowledge according to individual differences. These factors, planned to be included in the modelling, are explained by exemplifying with items belonging to the factors under the heading of data collection tools. Since no comprehensive relationship analysis between these variables has been conducted according to the literature review above, it is important to study the direct-indirect relationships between the variables that will be considered within the scope of the study based on the structural equation modelling, and it will contribute to discovering possible casual relationships for the theoretical framework. In addition, as the constructivist approach requires teachers to construct knowledge according to individual differences in education climate today, this variable is investigated as a dependent variable in the model. Although students are the main

focus in the constructivist approach, teachers are the main agents in implementing this approach in the classroom, whereby the researchers thought that professional interest and aptitude of teachers are effective and important independent variables in the construction of knowledge, factors which are also supported in the literature. Investigating the mediating role of instructional technologies, which have particularly influenced the educational systems in the last 30 years and are actively being used by teachers and students, between these two variables is also envisaged to contribute to the field. The mediating role of instructional technologies in professional interest, professional aptitude, and construction of knowledge according to individual differences is considered a key factor in effective implementation of constructivism as a learning approach in contemporary education systems. In other words, the study was carried out as innovative research, as it aimed to highlight the importance of instructional technologies' mediation role in the relational model of professional interest and aptitude so that pre-service teachers could construct knowledge considering individual differences as the constructivist theory require.

Relationships between the three basic variables described above were addressed through mediation tests. Hence, the aim was to examine and identify direct and indirect relationships between dependent and independent variables. This study aims to investigate whether 'getting computer technologies used' has a mediating role in the relationship between professional interest, professional aptitude, and constructing knowledge in line with individual differences. As given in Figure 1, the theoretical model, making up the basis of the current study, is designed to be tested and to explain the mediating role of pre-service teachers' perceptions towards technology integration in the relationship between pedagogical belief systems and sensitivity to the teaching profession.

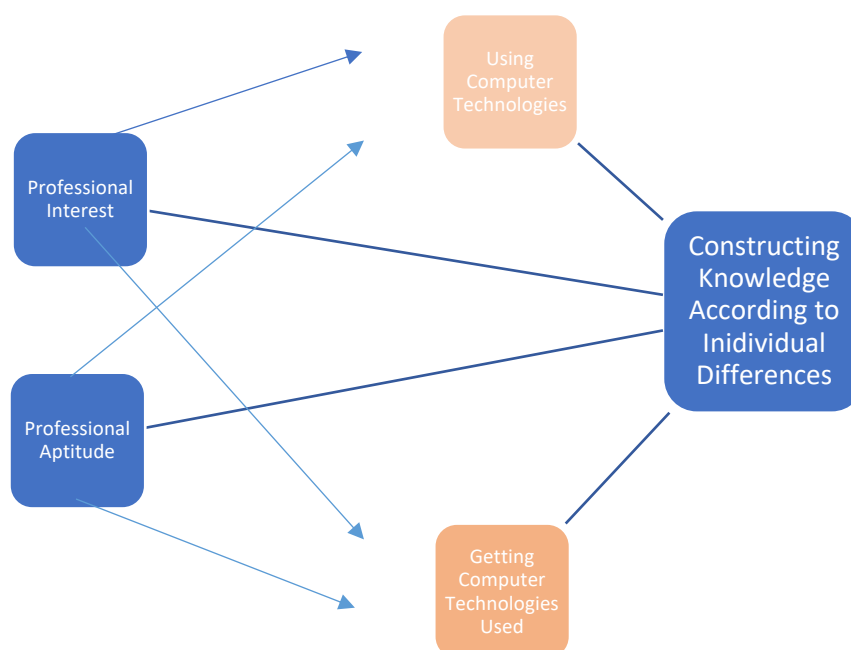


Figure 1. Theoretical Model

Hypotheses regarding the principle relationships that will be tested are formed as in the following.

- Hypothesis 1: there is a significant and positive relationship between professional interest in teaching and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 2: there is a significant and positive relationship between professional aptitude in teaching and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 3: there is a significant and positive relationship between professional interest in teaching and using computer technologies.
- Hypothesis 4: there is a significant and positive relationship between professional aptitude in teaching and using computer technologies.
- Hypothesis 5: there is a significant and positive relationship between professional interest in teaching and getting computer technologies used.
- Hypothesis 6: there is a significant and positive relationship between professional aptitude in teaching and getting computer technologies used.
- Hypothesis 7: there is a significant and positive relationship between using computer technologies and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 8: there is a significant and positive relationship between getting computer technologies used and constructing knowledge according to individual differences.

Mediation hypotheses constituting the basis of the study are:

- Hypothesis 9: using computer technologies has a mediation effect in the relationship between professional interest in teaching and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 10: using computer technologies has a mediation effect in the relationship between professional aptitude in teaching and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 11: getting computer technologies used has a mediation effect in the relationship between professional interest in teaching and constructing knowledge according to individual differences.
- Hypothesis 12: getting computer technologies used has a mediation effect in the relationship between professional aptitude in teaching and constructing knowledge according to individual differences.

According to the main hypotheses defined in Figure 1, the main problem statement of the research is as follows:

Does self-efficacy in technology integration have a mediation effect on the relationship between professional interest in teaching and constructing knowledge according to individual differences?

METHOD

This correlational (relational) study aims to describe and explain the relationship between pre-service teachers' "constructing knowledge according to individual differences" in pedagogical belief systems, "professional interest" and "professional aptitude" of sub-dimensions of Sensitivity Scale for Teaching Profession, and the self-efficacy perception of technology integration (using and getting it used). Relational research investigates if there is a relationship between two or more variables. However, the researcher does not intervene when evaluating these relationships. Relational studies are not studies of cause and effect, but they offer clues to cause and effect between dependent and independent variables (Fraenkel and Wallen, 2011).

Study Group

The study group consists of 943 pre-services teachers in Mersin province in the 2018-2019 academic year. One of the main assumptions that should be satisfied for SEM in the research is the sample size. Considering SEM and sample size recommendations in the literature, the study group in the study was suitable for the SEM (Comrey and Lee, 1992; Kline; 2016).

Data Collection Tools

Sensitivity Scale for Teaching Profession: is a 5-point Likert type scale of 17 items developed by Uygun, Şahin, and Okur (2010). The KMO value of this scale was 0.90, and the Cronbach Alpha value was 0.88. As a result of factor analysis, the scale is reported to be of three sub-dimensions, accounting for 54.34% of the variance. These dimensions include Professional Aptitude, Professional Interest, and Professional Prestige, respectively. Some of the items used in the study that constitute the Professional Interest dimension are as follows; “My biggest ideal is to become a teacher”, “Teaching is a profession of love”, and “Teaching requires being an idealist.”

Pedagogical Belief Systems Scale: the scale was originally developed by Chan (2001) and finalized being factor analyzed by Chan, Tan, and Khoo (2007). Adaptation of the scale to the Turkish culture was carried out by Sosyal, Radmard, and Kutluca (2018). The adaptation study suggested that the scale consists of three sub-dimensions and 26 items, which accounts for 57.43% of the total variance. The sub-dimensions include Constructing Knowledge According to Individual Differences, Traditional Construct of In-Class Social and Epistemic Authority, and Diffusion of Knowledge from More to Less Cognizant, respectively. The Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient for the overall scale was determined as 0.77. This study used the sub-dimension of Constructing Knowledge According to Individual Differences. Some of the items related to this sub-dimension are; “The overall purpose of teaching is to help students reconstruct knowledge from their learning experiences rather than transferring knowledge”, “Instruction should be flexible enough to observe individual differences between students”, and “The ideas of students are important and should be carefully considered by teachers.”

Self-Efficacy Perception Scale for Technology Integration: the original form is a five-point Likert type scale prepared by Wang (2004) to determine the self-efficacy perceptions of prospective teachers about technology integration. Then, it was adapted to Turkish culture by Ünal (2013). As a result of adaptation, it was revealed that the scale consists of 19 items and two sub-dimensions. The Cronbach’s Alpha Internal Consistency coefficient calculated for the entire scale was 0.936. The sub-dimensions of the scale are Using Computer Technologies and Getting Computer Technologies Used. These sub-dimensions account for 55.36% of the total variance. This study used the sub-dimension of Getting Computer Technologies Used. Some of the items related to this sub-dimension are as follows; “I believe I can give individual feedback to my students as they use technology” and “I believe I can give individual feedback to my students while they are using the technology.”

The reliability and validity findings regarding the sub-dimensions used in this study are elaborated in the section where the measurement models are tested under the data analysis techniques.

Data Analysis Techniques

Before investigating the prerequisite assumptions for the mediation study and employing the relevant analyses within the scope of this study, the data obtained through data collection tools were examined and observations that did not complete at least one of the scales, observations with most incomplete data, observations that created patterns, and observations with the same response given to all items in the scales were not included in the analyses. Each scale used in the mediation study was tallied with the same sequence numbers (to be combined in a single analysis file later on), and the assumptions of multivariate statistics were separately scrutinized for each one of them.

In this context, univariate ($-4 \geq z \geq 4$) and multivariate outliers were examined (by comparing the Mahalanobis distances with the corresponding degree of freedom and $p < 0.001$ value table; Hair et al., 1995; Tabachnick, 2012), where two univariate and 32 ($\chi^2_{17, 0.001} = 40.79$) multivariate outliers for the sensitivity scale to teaching profession, four univariate and 25 ($\chi^2_{30, 0.001} = 59.70$) multivariate outliers for pedagogical belief system scale, and 31 ($\chi^2_{30, 0.001} = 43.82$) multivariate outliers for self-efficacy perception scale for technology integration were removed. The sequence numbers were then tallied for three scales and 12 observations were not included in the mediation analyses due to the absence of the same observation-related responses in at least one of the scales, although they met the assumptions because of incomplete sequence numbers.

As another significant assumption of multivariate statistics, the presence of multicollinearity problem was investigated taking the Tolerance and Variance Inflation Factor (VIF) into consideration. Considering the reviews of literature (Tabachnick, 2012), the Tolerance values were above 0.20 and VIF values under 5 in all separate investigations made for the whole items in the three scale. Tolerance values of 0.307-0.806 and VIF values of 1.241-3.256 were obtained for the “sensitivity scale for teaching profession”, Tolerance values of 0.401-0.734 and VIF values of 1.363-2.492 for the pedagogical belief system scale, and Tolerance values of 0.332-0.554 and VIF values of 1.805-3.013 for the self-efficacy perception scale for technology integration. In the wake of these findings, there was no multicollinearity problem between the items of the measurement tools that make the basis of the analysis.

Of prerequisites of the mediation studies, the relationships between latent variables to be used in the study in the light of the theoretical framework were calculated with Pearson correlation coefficients, and the significance of hypotheses established within the scope of the study was examined. The modeling performed based on mediation studies is considered as part of casual relationships between two variables (McKinnon, Fairchild, Fritz, 2010). Based on these calculations, measurement models of a two-stage approach were tested based on variables that are meaningful in the theoretical framework and satisfy the prerequisites in relational terms (Anderson and Gerbing, 1988), and then Structural Equations Models (SEM) were tested to reveal direct and indirect effects and to generate evidence as regards mediation.

Pair-wise relationship analyses between dependent-independent and mediating variables, whose hypotheses are presented within the scope of latent variables and that are investigated as prerequisites in mediation modelling, are given in Table 1.

Table 1. Path Analysis of Pair-Wise Relationships between Latent Variables

Hypotheses	Relationships	Std. Factor Loading	T Values	<i>p</i>	R ²	Result
H1	Professional Interest in Teaching - Constructing Knowledge According to Individual Differences	0.26	2.17	<0.05		Accepted
H2	Professional Aptitude in Teaching - Constructing Knowledge According to Individual Differences	0.47	3.73	<0.05		Accepted
H3	Professional Interest in Teaching - Using Computer Technologies	0.14	0.28	>0.05		Rejected
H4	Professional Aptitude in Teaching - Using Computer Technologies	0.15	1.61	>0.05		Rejected
H5	Professional Interest in Teaching - Getting Computer Technologies Used	0.26	1.99	<0.05		Accepted
H6	Professional Aptitude in Teaching - Getting Computer Technologies Used	0.18	1.32	>0.05		Rejected
H7	Using Computer Technologies - Constructing Knowledge According to Individual Differences	0.20	2.33	<0.05		Accepted
H8	Getting Computer Technologies Used - Constructing Knowledge According to Individual Differences	0,64	6.83	<0.05		Accepted

According to the correlation analysis results in Table 1, the findings show that the variables tested in H3, H4, H6 hypotheses, rejected at $p < 0.05$ level, cannot be included in the mediation modelling. When the hypotheses are considered holistically, the professional interest and professional aptitude variables, which are designed as independent variables, have significant and positive relationships with the dependent variable of constructing knowledge according to individual differences. However, hypotheses (H3 and H4) regarding the existence of relationships between the two independent variables and the use of computer technologies, which was expected to be positioned as a mediator variable, were rejected. Therefore, it was decided not to include the variable of using computer technologies in modelling. On the other hand, the professional aptitude, one of the independent variables, was also excluded for not satisfying the prerequisites in the modelling, as it did not show a significant relationship with the second mediator variable, i.e. getting computer technologies used (H6). In this context, of main variables examined, “professional interest” was considered as an independent variable, “getting computer technologies used” as a mediator variable, and “constructing knowledge according to individual differences” as a dependent variable in structural equation modelling. Considering the results of Pearson Moments Multiplication correlation coefficient for the hypotheses (H1, H5, and H8), which will be analysed in the study, there is a positive and weak relationship between Professional

Interest in Teaching and Constructing Knowledge According to Individual Differences ($r = 0.26$, $p < 0.000$), a positive and weak relationship between Professional Interest in Teaching and Getting Computer Technologies Used ($r = 0.26$, $p < 0.000$), while there was a positive and moderate relationship between Getting Computer Technologies Used and Constructing Knowledge According to Individual Differences ($r = 0.64$, $p < 0.000$). As such, the main hypothesis to be analysed in terms of mediation is: “Getting Computer Technologies Used” has a mediation effect in the relationship between Professional Interest in Teaching and Constructing Knowledge According to Individual Differences” (H 11). As a result of the correlation analysis, the measurement models, and the models upon which the mediation studies will be carried out are given in Figure 2.

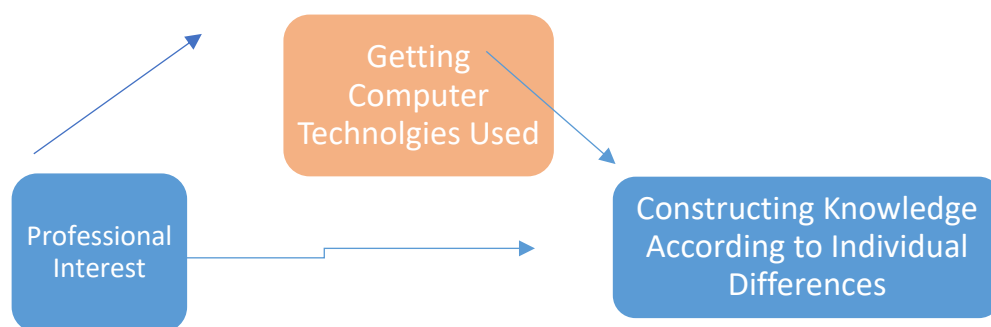


Figure2. The theoretical model to be tested

Using path analysis instead of regression analysis to test the effect of mediating role provides more reliable results (Meydan and Şeşen, 2011). SEM can be defined as a statistical technique that generally covers theory confirmation techniques, seeking evidence for the validity of existing models, investigating latent constructs through observed variables, and/or testing hypotheses about the existing relationships between latent and observed variables (Kline, 2016, Hoyle, 1995, Jöreskog and Sorbom, 1993). Testing measurement models in the SEM analysis is a notable assumption of SEM analysis (Çokluk and Şekercioğlu, 2016). Kline (2016) suggests reporting at least RMSEA and 90% confidence interval, χ^2 , degree of freedom and significance value, as well as CFI and SRMR values in studies where CFA is performed. Measurement models were evaluated according to fit indices, and latent variables, other than those accepted, were not included in the mediation analyses. Lastly, direct, indirect, and total effect values between the latent variables were calculated. SPSS-20 and LISREL 8.70 statistical analysis programs were used in data analysis.

Of other prerequisites of mediation studies, the measurement model fit for the variables in the role of dependent, independent, and mediator variables in study are given in Table 2. The model-data fit was evaluated considering perfect and acceptable fit criteria in the relevant literature (Byrne, 1998; Hu and Bentler, 1999; Hooper et al., 2008; Kline, 2016). In addition, the Cronbach's Alpha (CA) and construct reliability values (CR) of latent variables used in the study are given in the same table for the reliability of results obtained from the modeling built in the mediation tests. In addition to Cronbach's Alpha coefficient, the Construct Reliability (CR) value is also recommended in SEM and CFA studies (Hair et al., 2009, p.708-710; see Table 2).

Table 2. Results for Reliability (CA-CR) and Measurement Model

Variables	X^2 / df	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI	
Professional Interest in Teaching	CA=0,89 CR=0,87	5,37	.089	.045	.97	.96	.86
Constructing Knowledge According to Individual Differences	CA=0,87 CR=0,89	2,64	.054	.035	.98	.97	.98
Getting Computer Technologies Used	CA=0,92 CR=0,93	5	.08	.039	.98	.97	.98
Perfect Fit	≤ 3	$\leq .05$	$\leq .05$	$\geq .95$	$\geq .95$	$\geq .95$	
Good Fit	$\leq 3x^2 / df \leq 5$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.90 \leq CFI < .95$	$90 \leq NFI < .95$	$90 \leq NNFI < .95$	

Considering the reliability values in Table 2, the CA reliability coefficients for the sub-dimensions used in the study were 0.89, 0.87, and 0.92 respectively. According to this finding, the measurement tool employed could be argued to offer reliable measurements for this study group. CR values calculated under the CFA were examined based on the criteria of Hair et al. (2009). They emphasize that calculated values for CR should be above 0.50. As such, CR values for all sub-dimensions in the study satisfy the stated criteria.

As the goodness-of-fit statistics in Table 2 indicate, the measurement models tested on “Getting Computer Technologies Used” sub-dimension of “pre-service teachers’ self-efficacy perception scale for technology integration” used in the mediation role and “Constructing Knowledge According to Individual Differences” sub-dimensions of “Pedagogical Belief Systems Scale” in the dependent variable position has coincided with perfect and good fit indicators. However, RMSEA, one of the statistical measures related to x^2/df and its model error obtained from the measurement model for “professional interest” sub-dimension of “sensitivity scale for teaching profession” scale which is considered as a dependent variable in the study, produced values that are beyond the fit indices suggested in the literature. However, this value was ignored, as x^2/df is not considered a good criterion for its dependence on sample size and decision on model fit can be usually made according to other fit indexes (Wheaton, 1987; Brown, 2015; Kline, 2016). In other words, RMSEA was interpreted along with SRMR value as suggested in the literature (Kline, 2016), and the measurement model for this latent variable proved to match the acceptable criteria, as other goodness-of-fit criteria also matched the perfect fit indicators and, thus, the researchers proceeded with the mediation tests.

Three different relationships are predicted in established models to determine the mediation effect (Baron and Kenny, 1986: 116), that is, the relationship between independent and mediator variables, the relationship between the mediator and dependent variables, and the relationship between independent and dependent variables. Assessment of the mediation evidence within this relationship is grounded on the relationship between independent and mediator variables as well as the relationship between the mediator and dependent variables (MacKinnon, 2008). In other words, owing to mediation studies, the indirect effects that are not initially noticed in the relationship between dependent and independent variables are investigated. The mediator variable may reveal all or only part of the observed relationship between the dependent and independent variables. In case of full mediation, when the mediator variable is added to the analysis, the

relationship between dependent or independent variables is expected to get statistically insignificant and, in case of partial mediation, a decrease in the relationship between the dependent and independent variables is expected to occur (Burmaoğlu, Polat, and Meydan, 2013; McKinnon, Fairchild, and Fritz, 2010).

FINDINGS

In the mediation test below, first, the model between independent and dependent variables is given, followed by the modelling that includes the mediation variable. The results of the structural model established are given in Figure 3, and the goodness-of-fit findings of the model in Table 3.

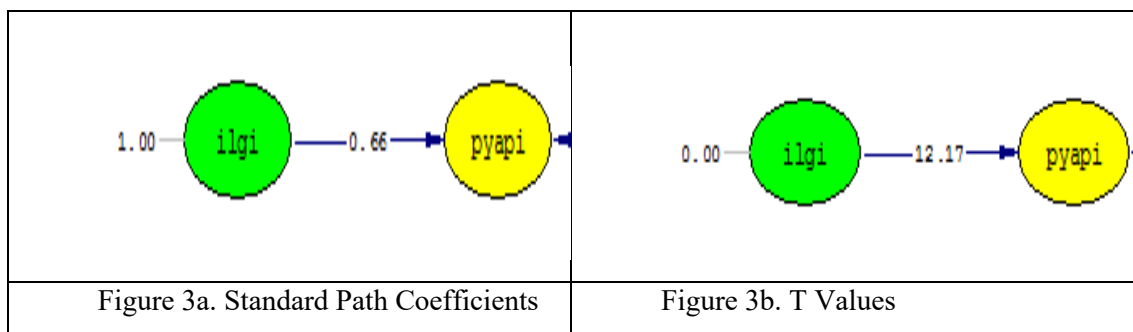


Figure 3a shows that the scores obtained from professional interest have a significant effect on constructing knowledge according to individual differences ($\beta = 0.66, p < 0.01$). In addition, the t value in Figure 3b is given as additional evidence for the significance of this relationship ($t = 12.17, p < 0.01$).

Table 3. Model Fit Values for the Professional Interest and Constructing Knowledge according to Individual Differences

	χ^2 / df	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
MODEL	627.17/251= 2.49	.052	.045	.98	.96	.98
Perfect Fit	≤ 3	$\leq .05$	$\leq .05$	$\geq .95$	$\geq .95$	$\geq .95$
Good Fit	$\leq 3x^2 / df \leq 5$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.90 \leq CFI < .95$	$90 \leq NFI < .95$	$90 \leq NFI < .95$

According to the goodness-of-fit criteria in Table 3, the fit values of the model established between the independent variable, professional interest, and the dependent variable, constructing knowledge according to individual differences, coincided with the perfect fit criteria. In the second stage, Figures 4a and 4b were obtained by adding the mediator variable, “getting computer technologies utilized” dimension, to the model.

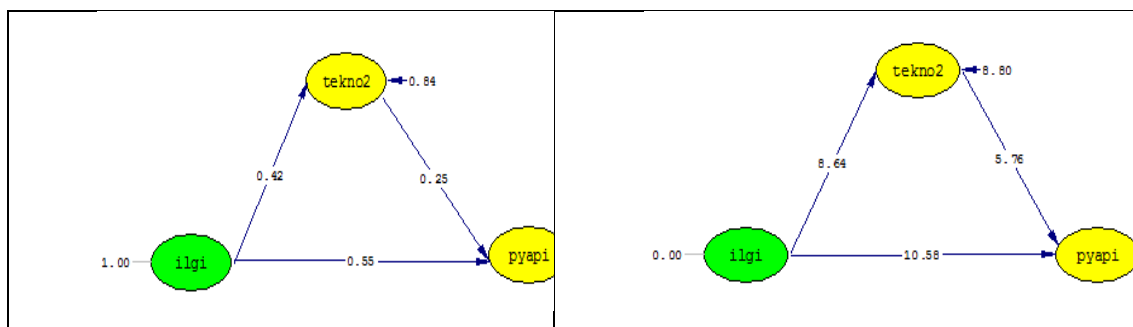


Figure 4a. Standard Path Coefficients	Figure 4b. T Values
---------------------------------------	---------------------

In the second stage, when ‘getting computer technologies used’ was integrated into the model as a whole, the relationship between professional interest and constructing knowledge according to individual differences relatively shrunk compared to the relationship computed in the first model, but remained significant ($\beta = 0.55, p < 0.01$). Besides, the relationship between independent and mediator variables was significant and moderate ($\beta = 0.42, p < 0.01$), whereas the relationship between mediator and dependent variables was weak and significant ($\beta = 0.25, p < 0.01$). Findings on the t values, computed between the variables, are given in Figure 4b. Baron and Keny (1986) argue that if the relationship between independent and dependent variables cease to exist or diminish with the inclusion of the mediator variable, the mediation is then a matter of discussion. The findings in Figure 4 indicate that the expectation regarding the path coefficients is satisfied to decide on the mediation effect. Considering the significance of related relationships, getting computer technologies used could be argued to play a partial mediator role in the model. If the mediator effect still maintains its significance, it may indicate that there are multiple mediator factors in addition to partial mediation (Baron and Keny, 1986). Table 4 presents the goodness-of-fit values for this modelling.

Table 4. Model Fit Values for the Mediator Role of ‘Getting Computer Technologies Used’ in the ‘Professional Interest and Constructing Knowledge According to Individual Differences’

	χ^2 / df	RMSEA	SRMR	CFI	NFI	NNFI
MODEL	1325.88/626=2.11	.045	.042	.98	.97	.98
Perfect Fit	≤ 3	$\leq .05$	$\leq .05$	$\geq .95$	$\geq .95$	$\geq .95$
Good Fit	$\leq 3\chi^2 / df \leq 5$	$.05 \leq \text{RMSEA} \leq .08$	$.05 \leq \text{SRMR} \leq .10$	$.90 \leq \text{CFI} < .95$	$90 \leq \text{NFI} < .95$	$90 \leq \text{NNFI} < .95$

As shown in Table 4, the model was of perfect fit indicators when the goodness-of-fit values obtained by adding the mediator variable in the model were compared with the fit criteria.

According to the goodness-of-fit measures in Table 4 and the values obtained from the given structural model in Figure 4, the professional interest in teaching directly accounted for constructing knowledge according to individual differences while some of that was accounted for by the mediation of self-efficacy perceptions of getting computer technologies used.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study determined that ‘getting computer technologies used’ maintains a mediator role in the relationship between the pre-service teachers’ construction of knowledge according to individual differences, a sub-dimension of pedagogical beliefs, and the professional interest, a sub-dimension of professional sensitivity. In other words, as there is a relationship between the professional interest in teaching and constructing knowledge according to individual differences, there is also a relationship between constructing knowledge according to individual differences and self-efficacy perceptions of ‘getting computer technologies used’, which holds a mediator role. As such, the results conform to the constructivist approach, which is an educational approach applied today that considers individual differences important. Moreover, it was concluded that the professional interest of pre-service teachers is also related to their understanding of education. The mediator role of getting the technology used in this relationship could be interpreted that pre-service teachers are aware of the importance of educational technologies suited to modern-day

conditions. In this respect, it is possible to say that technology integration has a remarkable place in prospective education system.

Similar findings are found when studies in the literature are reviewed. Kim et al. (2013) found a relationship between technology integration and the sub-dimensions of teaching beliefs. They found a positive and moderate relationship between technology integration and teacher role ($r = 0.673$), a positive and strong relationship between technology integration and lesson design ($r = 0.826$), and a positive and strong relationship between technology integration and lesson implementation ($r = 0.843$). Similarly, Liu (2011) concluded that teachers who adopt a student-centered teaching approach are more technology-oriented. Nathan (2009) and Abbitt (2010), in their studies, found that self-efficacy perceptions of pre-service teachers towards technology integration were high. Looking at these results in terms of the relationship between education and technology, teachers of next generations may view technology utilization in education as an important skill of their profession. This point could be interpreted not only as the integration of education and technology but also as integration of teaching profession with technology. Explaining the transformation in the teaching profession with technological integration alone is not enough. Changes in society also cause teachers to change. MacBeath (2012) argues that even if there is no change in the content of knowledge, changes in the nature of pedagogy, the technologies of teaching and learning, new learning contexts, the social world of the child, the occupational and economic structure also affect teaching. Similarly, Jakobiene et al. (2010) found that teachers share alternative teaching methods, try these methods, and their beliefs about teaching significantly change. Schleicher (2011) listed six most preferred strategies by teachers nowadays:

- Individual and collaborative research
- Qualification programmes
- Reading professional literature
- Courses and workshops
- Professional development networks
- Mentoring and peer observation

When such changes in teaching are considered together with technological changes, the teaching profession could be argued to have undergone a structural transformation in educating next generations. In view of similar findings in this study, the pre-service teachers could be argued to have integrated technological developments into their professions as well as to have made future-oriented changes in the nature of their professions.

At this point, the professional interests of pre-service teachers are also noteworthy. As the source of this interest, factors that are important in choosing the teaching profession may affect the attitudes and behaviors during teaching. Individuals who select the most suitable job for themselves are known to be more satisfied in their professional lives. Besides, it is argued that individuals should be interested in this profession to be a good teacher (Karadağ, 2011). Investigation of factors guiding pre-service teachers towards teaching profession has yielded various findings. Çermik, Doğan, and Şahin (2010) divided the sources of motivation to become teachers into two basic categories of intrinsic and extrinsic. Sources of intrinsic motivation include job security, university admission scores, and lengthy vacation opportunities of the profession. Sources of intrinsic motivation consist of being a dream job, serving the society, love for children, and interest in teaching. Of pre-service teachers who participated in the study, 60%

of them stated that they were motivated by extrinsic sources to become teachers. Karadağ (2011) stated that factors such as teaching being a sacred job, loving teaching profession very much, and wanting to educate individuals are prominent when pre-service teachers choose a teaching career. Çakır and Akkaya (2017) argue that the reasons behind why pre-service teachers choose the teaching profession are sanctity, interest, working conditions, and guidance. Similarly, Tataroğlu, Özgen, and Alkan (2011) listed the pre-service teachers' motives for becoming teachers rather than enrolling other departments as interest in the field, considering teaching as a suitable job and being unable to enrol to other departments. Similarly, in studies abroad, the intrinsic and extrinsic factors such as considering teaching as a valued profession in the community, moving the community forward, loving to teach children something, and being interested in the field chosen to become a teacher are among the reasons for choosing teaching profession (Azman, 2013; Bastick 2000; Jungert, Alm and Thornberg, 2013; Struyven, Jacobs, and Dochy 2013). Intrinsic and extrinsic motivations appear together when the motivation factors that are the starting point of interest in teaching are examined. Since it is known that teachers with high interest in the profession are more successful, enhancing intrinsic motivation sources of the pre-service teachers will make them more successful in their future teaching lives.

An important task of teachers, who take on the responsibility of preparing the future generations, is constructing the knowledge that comes with the constructivist approach. In a classic understanding of education, the student passively tries to memorize the given knowledge. However, what students are expected to do today are to participate actively in the course, to connect their previous knowledge and experience with the new situation they are currently in, and to use various ways of reasoning to come up with new knowledge. So doing, they can actively construct new knowledge in their minds. As such, the constructivist approach aims to create a human model that knows when and how to use the new knowledge, how to learn by herself and perform effective learning, and how to use her previous knowledge to produce new knowledge. Thus, important responsibilities fall to the teachers as well. The responsibility of teachers in the constructivist approach is to facilitate students' learning processes, to guide, and to help students to gain cognitive skills by encouraging them. Besides, their responsibility is also to ensure mental interaction with a variety of questions in the classroom and, in the meantime, to guide them towards thinking and inquiring. These responsibilities pave the way for teachers to be more active than before, to prepare activities, and to perform different practices in the classroom (Fidan and Duman, 2014; Gömleksiz and Elaldı, 2011; Yurdakul, 2008).

To be more effective, teachers, whose job description has changed with the constructivist approach, are supposed to adapt to modern technology and apply a student-centered educational approach besides being interested in their professions. The results of this study also reveal the relationship between these variables. The relationship between the professional interest and knowledge construction and the mediator role of getting technology utilized in this relationship could be attributed to pre-service teachers' awareness of the variables in question.

To conclude, change is inevitable in today's teaching profession, where societies are changing rapidly. Depending on these changes, in today's world, where the 21st Century skills are tried to be taught to each individual, teaching profession cannot be considered independent of technology and changing social expectations. Ertmer et al. (2012) assert that many educational institutions around the world have reorganized themselves according to this understanding. Contemplations could be made that prospective teachers may have integrated technology and the

characteristics required by the changing society into their professions, and, thus, a change has taken place in the teaching profession per the requirements of this era.

REFERENCES

- Abbitt, J. T. (2011). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(4), 134-143.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Azman, N. (2013). Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education* 36, 113-130.
- Balyer, A. and Özcan, K. (2014). Choosing teaching profession as a career: students' reasons. *International Education Studies*, 7(5), 104-115.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education* 46, 343-349.
- Bhargava, A. and Pathy, M. K. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 15(3), 27-36.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2. Ed.). New York: The Guilford Press.
- Buijs, J. A. (2005). Teaching: Profession or Vocation? *Journal of Catholic Education*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0803042013>
- Burmaoğlu, S., Polat, M., and Meydan, C. H. (2013). Örgütsel Davranış Alanında İlişkisel Analiz Yöntemleri ve Türkçe Yazında Aracılık Modeli Kullanımı Üzerine Bir İnceleme [An investigation of relational analysis methods in the field of organizational behavior and the use of mediation model in Turkish Literature]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13-26.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chai, C. S., Chin, C. K., Koh, J. H. L. et al (2013). Exploring Singaporean Chinese Language Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and its Relationship to the Teachers' Pedagogical Beliefs. *Asia-Pacific Education Research*, 22, 657-666. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0071-3>
- Chan K-W., Tan J., and Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195. DOI: 10.1080/13598660701268593

- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kissock, C. and Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education, *Teaching Education*, 21(1), 89-101. DOI: 10.1080/10476210903467008
- Çakır, S. and Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri [Prospective elementary mathematics teachers' reasons for selecting teaching profession and expectations from the teacher education]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98.
- Çermik, H., Doğan, B, and Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri [Prospective Elementary Classroom Teachers' Motives for Selecting Teaching Profession]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 201-212.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. and Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate SPSS and LISREL Applications for Social Sciences]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deng, F., Chai, C. S., Tsai, C.-C., and Lee, M.-H. (2014). The Relationships among Chinese Practicing Teachers' Epistemic Beliefs, Pedagogical Beliefs and Their Beliefs about the Use of ICT. *Educational Technology & Society*, 17(2), 245–256.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientation. *Computers & Education*, 58(4), 1351-1359,
- Ertmer, A. P. (2005) Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration. *ETR & D*, 53(4), 25–39.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadık, O., Şendurur, E. and Şendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423–435
- Usta, E and Korkmaz, Ö. (2010) Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları [Pre-service teachers' computer competencies perception of technology use and attitudes towards teaching career]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349
- Fidan, N. K. and Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri [Classroom Teachers' Possession Level of Characteristics Required by the Constructivist Approach]. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (6. Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Gömleksiz, M. N. and Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi [Teaching Foreign Language in the context of constructivist approach]. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.

- Guerriero, S. and K. Deligiannidi (2017). The teaching profession and its knowledge base. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-3-en>.
- Hair Jr, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., William, C. and Black (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. and Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.): Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, NY, USA.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Ingersoll, M. R. and Perda, D. (2011) The status of teaching as a profession. In Jeanne H. Ballantine, Joan Z. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Sage Publications, California.
- Myers, J. M. and Halpin, R. (2002). Teachers' Attitudes and Use of Multimedia Technology in the Classroom. *Journal of Computing in Teacher Education*, 18(4), 133-140
- Jacobiene, A., Meirink, Imants, J., Paulien C., Meijer, P.C. and Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2).
- Alzaidiyeen, N., Mei, L. and Fong, F. (2010). Teachers' Attitudes and Levels of Technology Use in Classrooms: The Case of Jordan Schools. *International Education Studies*. 3(2), 211-218. [10.5539/ies.v3n2p211](https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p211).
- Jungert, T., Alm, F., and Thornberg, R. (2014). Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173-185, DOI: [10.1080/02607476.2013.869971](https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869971)
- Karadağ, R. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri [The attitudes of Turkish language teacher candidates towards teaching profession and their reasons for selecting teaching profession]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2) 44-66.
- Klieger, A., Ben-Hur, Y. and Bar-Yossef, N. (2010). Integrating Laptop Computers into Classroom: Attitudes, Needs, and Professional Development of Science Teachers—A Case Study. *J Sci Educ Technol*, 19, 187–198. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-91911>
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modelling* (4th Ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Li, Y., Garza, V., Keicher, A., et al. (2019). Predicting High School Teacher Use of Technology: Pedagogical Beliefs, Technological Beliefs and Attitudes, and Teacher Training. *Tech Know Learn*, 24, 501–518. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>
- Lim, C. P. and Chai, C. S. (2008), Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology*, 39, 807-828. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2007.00774.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00774.x)

- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. The Cambridge Network.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Multivariate applications series. Introduction to statistical mediation analysis*. Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlager, M. S. and Fusco, J. (2003). Teacher Professional Development, Technology, and Communities of Practice: Are We Putting the Cart Before the Horse?, *The Information Society*, 19(3), 203-220. DOI: 10.1080/01972240309464
- McGinnis, J. R., Kramer, S., Shama, G., Graeber, A. O., Parker, C. A. and Watanabe, T. (2002). Undergraduates' attitudes and beliefs about subject matter and pedagogy measured periodically in a reform-based mathematics and science teacher preparation program. *J. Res. Sci. Teach.*, 39, 713-737.
- McKinnon, D. P., Fairchild, A. J., and Fritz, M. S. (2010). "Mediation Analysis", *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614.
- Tuncer, M. and Bahadır, F. (2016). Evaluations of prospective teachers according to their attitudes towards teaching profession and techno-pedagogic content knowledge competencies. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 839-858
- Nathan, E. J. (2009). An Examination of the Relationship between Pre-service Teachers' Level of Technology Integration Self-Efficacy (TISE) and Level of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston, Houston.
- Niess, L. M. (2008). *Guiding Preservice Teachers in Developing TPACK: Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators (1st Edition)*, by Herring, M. C., Koehler M. J. and Mishra, P (Editors), Routledge Publishing, New York.
- Oxford Dictionary, Retrieved 03. 18. 2020 from, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/profession>
- Paul Ernest (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33. DOI:[10.1080/0260747890150102](https://doi.org/10.1080/0260747890150102)
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich A. T., Sadik, O., Sendurur, E., Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from Around the World*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Available at <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/47506177.pdf>
- Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *ETR & D*, 47, 83-90. <https://doi.org/10.1007/BF02299599>
- Shih-Hsiung Liu (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration. *Computers & Education*, 56(4), 1012-1022,

- Soysal Y., Radmard S., and Kutluca A. Y. (2018). The Practical Adaptation, Validity and Reliability Studies of the Pedagogical Belief Systems Scale. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 626-642. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.303>
- Struyven, K., K. Jacobs, and F. Dochy. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education* 28, 1007–1022.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). Using multivariate statistics (6. Ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., and Alkan, H. (2011) Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri [Reasons and expectations of mathematics pre-service teachers for becoming teacher]. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Taylor, J. C. and White, V. J. (1991). Faculty Attitudes towards Teaching in the Distance Education Mode: An Exploratory Investigation. *Research in Distance Education*, 3(3), 7-11.
- Thang, S. M., Murugaiah, P., Lee, K. W., Azman, H., Tan, L. Y., and Lee, Y. S. (2010). Grappling with technology: A case of supporting Malaysian Smart School teachers' professional development. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1083>
- Theodore J. Kopcha (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development, *Computers & Education*, 59(4), 1109-1121,
- Tichenor, S. M. and Tichenor, M. J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism. *The Professional Educator*, 27(1 & 2), 89-95.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A. et al. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Education Tech Research Dev*, 65, 555–575.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools the role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247
- Tzy-Ling Chen and Tzu-Jung Chen (2006). Examination of attitudes towards teaching online courses based on theory of reasoned action of university faculty in Taiwan. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 683–693.
- Uygun, S. (2016). Pedagojik Formasyon ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlıklarının Karşılaştırılması [Comparison of Pedagogical Formation and Faculty of Education Students' Sensitivity towards Teaching Profession]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 313-330.
- Uygun, S., Şahin, Ç., and Okur, E. (2010). Study on Development of Sensitivity Scale for Teaching Profession, 2nd International Symposium on Sustainable Development, June 8-9, Sarajevo

- Ünal, E. (2013) Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [An Examination of the Relationship between Pre-service Teachers' Perceptions of Technology Integration Self-Efficacy and Technological Pedagogical Content Knowledge Competencies]. Unpublished Master's Thesis. Ankara University.
- Wheaton, B. (1987). Assessment of fit in over identified models with latent variables. *Sociological Methods and Research*, 16(1), 118-154.
- Woodrow, J. E. J., Mayer-Smith, J. A., and Pedretti, E. G. (1996). The impact of technology enhanced science instruction on pedagogical beliefs and practices. *J Sci Educ Technol*, 5, 241-252. <https://doi.org/10.1007/BF01575308>
- Yurdakul, B. (2008) Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı [The effect of the constructivist approach on constructing knowledge in socio-cognitive context]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11(20), 39-67.
- Zapata, M. and Gallard, A. J. (2007). Female science teacher beliefs and attitudes: implications in relation to gender and pedagogical practice. *Cult Stud of Sci Educ*, 2, 923-985. <https://doi.org/10.1007/s11422-007-9069-6>



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 İnci AYDAN¹,  Ali ERYILMAZ²

ÖĞRENCİLERE GÖRE POZİTİF ÖĞRETMEN ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE KATILIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 27.11.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Aydan, İ. & Eryılmaz, A. (2020). Öğrencilere göre pozitif öğretmen özelliklerinin öğrenci motivasyonu ve katılımı açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25 (7), 178-188.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47979>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları ile pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Çalışma grubu 14-19 yaşları arasında lise öğrenimi gören 105 kız ve 143 erkek olmak üzere toplam 248 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği”, “Derse Katılım Ölçeği” ve “Pozitif Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları ile pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Pozitif öğretmen ile içsel motivasyon arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Amotivasyon ile pozitif öğretmen içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasındaki ilişki negatif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin pozitif öğretmen ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel katılım ile duygusal katılım arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin alt boyutu olan davranışsal katılımın, pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Pozitif öğretmen, motivasyon, derse katılım

¹ Uzman Psikolojik Danışman, Özel Aşama Eğitim Kurumları, pdr.inciaydan@gmail.com

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, aeryilmz@yildiz.edu.tr

INVESTIGATING OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN POSITIVE TEACHER QUALITIES AND MOTIVATION TO STUDY, AND CLASS ENGAGEMENT FROM THE PERSPECTIVES OF STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this research is motivating students to study and attendance to lesson also learn to relation with positive teacher characteristics. The working group are between 14 and 19 years old high school students; 105 girls and 143 boys, total 248 teenager. In this research has been used “Class Participation Scale”, “Motivation to Study Lesson Scale for Adolescents” and “Positive Teacher Scale”. The results are calculated by Pearson Corelation and Multi Regression. They are motivated students to study, active participations in class and positive teacher scale. The relation between positive teacher and intrinsic motivation is in the positive direction and meaningful. The relation of amotivation, positive teacher, intrinsic motivation and extrinsic motivation are negative direction and meaningful. A positive and significant relation was found between positive teacher and subdimensions of motivation scale, the emotional participation and cognitive participation about students. Behavioural participation, which is the sub-dimension of the motivation scale, was found positive when a positive level of teacher characteristics.

Keywords: Positive teacher, motivation, class engagement

GİRİŞ

Toplumların gelişmesini sağlayan en önemli unsurların başında eğitim gelir (İlğan, 2013). Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazanarak davranış değiştirdiği, gizil güçlerini keşfederek geliştirdiği toplumsal süreçler toplamıdır (Bakırcıoğlu, 2012 :30; Demirel,2010:43; Demirel ve Ün ,1987: 57). Eğitim, toplumsal bir sistem olarak ele alındığında bu sistemin başlıca öğelerini öğretmen, eğitim programları, eğitim uzmanları, yöneticiler, fiziksel ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır (Şişman,1999). Eğitim sisteminde öğrencinin öğrenmesini etkileyen en önemli kaynak öğretmenin kalitesi ve öğretime verilen mesleki gelişim faaliyetleridir (İlğan, 2013). Okul kavramı içerisinde öğretmenler bilgi ile buna istekte bulunanlar arasındaki köprüyü oluşturur (Mustan,2002).

Öğretmenlik mesleğini yerine getirmede öğretmenlerden birtakım özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özellikler etkili öğretmen kavramı etrafında incelenmektedir. Etkili öğretmenlerin özelliklerine yönelik açıklamalar pozitif psikoloji çalışmalarından da gelmektedir. Örneğin yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yaşam doyumları ve iyimserliklerinin artması oranında öğretmenlik performanslarında da artışın olduğu; bu öğretmenlerin öğrencilerinin derse daha iyi katıldıkları ve motive oldukları bulunmuştur (Duckworth, Quinn & Seligman, 2009). Bu noktada pozitif psikolojinin eğitim bağlamında önemli kavramlarından biri de pozitif eğitimidir. Pozitif eğitim hem öğrencilerin bir takım beceriler kazanmasını sağlayan hem de onların mutlu olmalarına yardımcı olan eğitim anlayışıdır (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Pozitif eğitim anlayışının önemli bir parçası da öğretmenlerdir. Bu anlayışa sahip olan öğretmenler, pozitif öğretmenler olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz & Bek, 2018).

Pozitif öğretmen, öğrencilerden birtakım beceriler kazandırırken aynı zamanda onların mutlu olmalarını sağlayan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz & Bek, 2018). Pozitif öğretmeni açıklayan pek çok kuram vardır. Bu kuramlardan bir beş faktör kişilik modelidir (McCrae & Costa, 1999). Bu modeldeki dışa dönük olma özelliğinin bireylerin en çok mutlu eden kişilik özelliği olduğu ortaya konmuştur (Eryılmaz & Öğülmüş, 2010; Eryılmaz & Ercan, 2011; Furnham & Brewin, 1990; Myers & Diener, 1995). Bir diğer kuram öz-belirleme kuramıdır. Bu kurama göre, öğretmenler öğrencilerin yetkinlik, ait olma ve özerklik ihtiyaçlarını doyurdukları zaman öğrencilerin olumlu duygular yaşamalarına ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olmaktadır (Niemic &

Ryan, 2009). Özellikle öğrencilerle kurulan pozitif ilişkiler onların kendilerini özerk bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Deci & Ryan, 1994; Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000). Akış kuramı da pozitif öğretmen özelliklerini açıklamaktadır (Csikszentmihalyi, 1997). Öğretmenler, öğrencilerinin akış yaşayacak tarzda öğretim sürecini gerçekleştirdiklerinde öğrencilerin performansları artmakta ve de öğrenciler daha mutlu olmaktadır (Rodríguez-Sánchez, Salanova, Cifre & Schaufeli, 2011; Tardy & Snyder, 2004). Pozitif öğretmeni açıklayan bir diğer kuram, motivasyon gelişim modelidir (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Bu modele göre, öğretmenler öğrencilerin derse katılımlarını sağladıklarında öğrencilerin başarıları artmakta ve de öğrenciler daha mutlu olmaktadır. Son kuramsal yaklaşım ise Kolb'un Öğrenme Stili Modelidir (Kolb & Kolb, 2005). Bu modele göre öğretmenler, öğrencilerin konuları anlamaları için ne kadar deneyimsel ve somut bir şekilde öğretim süreci gerçekleştirirlerse, öğrenciler o oranda başarılı olmaktadır.

Öğrencilerin sınıf ortamında derse yönelik ilgi göstermelerini anlatan iki önemli kavram bulunmaktadır. Bunlardan bir motivasyon durumlarıdır. Öz belirleme kuramına göre üç tür motivasyon durumu vardır. Bunlar; içsel, dışsa ve amotivasyon ya da motive olmama durumudur (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000). Bir diğer kavram katılımdır. Katılım, kişi ile aktivite arasındaki bağ olarak tanımlanmaktadır. Bu aktiviteler sınıfta gerçekleştiğinde bağlam olarak derse katılım kavramı karşımıza çıkmaktadır. Derse katılımında üç boyutu vardır. Bu boyutlar; davranışsal, bilişsel ve duygusal katılım şeklinde ele alınmaktadır (Eryılmaz, 2014; Reschly ve Christenson, 2006; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Öğrencilerin derse katılımları arttıkça onları okul tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır (Aypay & Eryılmaz, 2011a), öznel iyi oluşları artmaktadır (Eryılmaz & Aypay, 2011b), akademik açıdan daha başarılı olmaktadır (Çelik, Toraman & Çelik, 2018). Ayrıca, öğrencilerin içsel motivasyonlarının artmasına paralel olarak derste akış yaşama durumlarının arttığı; amotivasyon durumunda ise akış yaşama durumlarının azaldığı bulunmuştur (Eryılmaz & Mammadov, 2016).

Yukarıda ele alınan araştırmalar ve sonuçları öğrenciler üzerinde ve doğrudan öğrencilerle ilişkili olan değişkenler üzerinden incelenmiştir. Oysaki derse katılım ve ders çalışmaya motive olmanın pozitif öğretmen özellikleri ile ilişkisinin incelenmediği görülmektedir. Literatürde öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları ve iyi oluşları gibi pek çok noktada öğrencileri etkiledikleri görülmektedir (Eryılmaz, 2014; Klem & Connell, 2004; Sanders, Wright & Horn, 1997). Bu bağlamda bu çalışmada pozitif öğretmen özelliklerinin öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ile derse katılımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi bu çalışmanın amacıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğrencilerin ders çalışmaya motive olmaları ve derse katılımları ile pozitif öğretmen özellikleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada iki soruya cevap aranmıştır:

1. Çocukların ders çalışmaya motivasyon (içsel, dışsal, amotivasyon) düzeyleri pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
2. Çocukların derse katılım (duygusal, davranışsal, bilişsel) düzeyleri pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

Çalışma Grubu

Bu çalışma İstanbul'da eğitimine devam eden yaşları 14-19 arasında olan 248 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. 3 öğrenci 14, 20 öğrenci 15, 71 öğrenci 16, 79 öğrenci 17, 69 öğrenci 18 ve 6 öğrenci ise 19 yaşındadır. Tüm öğrencilerin yaş ortalaması ise 16.84'tür. Çalışmaya katılan

öğrencilerin cinsiyete göre dağılımına baktığımız zaman 105'i kız 143'ü erkektir. Katılımcıların 24'ü 9.sınıf, 76'sı 10.sınıf, 51'i 11.sınıf ve 97'si ise 12.sınıf düzeyinde eğitim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeği: Eryılmaz ve Ercan (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Ergenler İçin Ders Çalışmaya Motive Olma Ölçeği” “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevaplanan 13 maddeden oluşmaktadır Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: “içsel motivasyon”, “dışsal motivasyon” ve “(amotivasyon)” şeklindedir. Ölçeğin tümü için hesaplanan güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre içsel motivasyonun iç tutarlık sayısı 0.83; dışsal motivasyon için 0.60 ve amotivasyon için ise 0.71 olarak bulunmuştur.

Derse katılım ölçeği: Bu ölçek Eryılmaz(2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. Derse katılım ölçeği “hiç uygun değil”, “uygun değil”, “biraz uygun”, “uygun”, “tamamen uygun” şeklinde cevaplanmaktadır. Ölçek “duygusal katılım”, “davranışsal katılım” ve “bilişsel katılım” alt boyutlarından oluşmaktadır. Duygusal katılım alt boyutunun iç tutarlılık sayısı .84, davranışsal katılım alt boyutunun iç tutarlılık sayısı .86 ve bilişsel katılım alt boyutunun iç tutarlılık sayısı .84 bulunmuştur. Ölçeğin toplam iç tutarlılık sayısı ise .92'dir. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Ölçeği iç tutarlılığı 0.93 olarak bulunmuştur.

Pozitif Öğretmen Ölçeği: Eryılmaz(2017) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert tipindedir. 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin madde sayısı 23'tür. Ek olarak, ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları, öğrencinin akış yaşamasına yardımcı olmak, öğrencinin yetkinlik ihtiyacını doymak, dışa dönük olmak, konuyu somutlaştırmak, öğrencinin derse katılımını sağlamak ve öğrenci ile olumlu ilişkiler kurmaktır. Bu çalışmada da ölçeğin iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Ölçeği iç tutarlılığı 0.94 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular olarak öncelikle, betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Sonrasında farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 2: Betimsel istatistik

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss
Pozitif Öğretmen	250	94,17	16,06
İçsel Motivasyon	250	18,30	3,75
Dışsal Motivasyon	250	10,33	2,59
Amotivasyon	250	6,30	2,36

Değişkenlere ait puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 2'de belirtilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin pozitif öğretmen özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 94,17 (ss=16,06), içsel motivasyon puan ortalaması 18,30 (ss=3,75), dışsal motivasyon ölçeği puan ortalaması 16,17 (ss=2,88) ve amotivasyon puan ortalaması 6,30 (ss=2,36) olarak bulunmuştur.

Tablo 3: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2	3	4
1. Pozitif Öğretmen	1			
2. İçsel Motivasyon	,206*	1		
3. Dışsal Motivasyon	,096	,559*	1	
4. Amotivasyon	-,230*	-,310*	-,138**	1

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 3'te Öğrencilerin pozitif öğretmen ölçeğinden aldıkları puanlar ile Motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan içsel motivasyon ile dışsal motivasyon arasındadır. ($r=0.559$, $p < .05$). Öte yandan pozitif öğretmen ölçeğinden alınan toplam puan ile içsel motivasyon arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır. ($r=0.206$, $p < .05$) Amotivasyon ile pozitif öğretmen ($r = -.230$, $p < .05$), içsel motivasyon ($r = -.310$, $p < .05$) ve dışsal motivasyon ($r = -.138$, $p < .01$) boyutları arasındaki ilişki negatif yönde ve anlamlıdır.

Tablo 4: Motivasyonun alt boyutlarının Pozitif Öğretmen Özelliklerini yordamasına yönelik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	p
Sabit	90.745	6.670		13.60	,00**
İçsel Motivasyon	.680	.330	.159	2.06	,04*
Dışsal Motivasyon	-.113	.459	-.018	-.24	,80
Amotivasyon	-1.243	.439	-.183	-2.83	,00**

* $p < .05$ ** $p < .001$ F=6,464; R=0,27 R²=0.073

Tablo 4 incelendiğinde oluşan regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.27; R²=0.07; F=6.464; $p < .001$). Sonuçlara bakıldığında ilk olarak içsel motivasyonun ($\beta = .15$; $p < .05$) pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. İkinci olarak amotivasyonun ($\beta = -.18$; $p < .001$) öğrencilerin pozitif öğretmen özelliklerini negatif yönde ve anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 5 : Betimsel istatistik

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss
Pozitif Öğretmen	250	94,17	16,06
Duygusal Katılım	250	16,48	4,55
Davranışsal Katılım	250	18,04	4,42
Bilişsel Katılım	250	17,55	4,82

Değişkenlere ait puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 5'te belirtilmiştir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin pozitif öğretmen özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 94,17 (ss=16,06), duygusal katılım puan ortalaması 16,48 (ss=4,55), davranışsal katılım

ölçeği puan ortalaması 18,04 (ss=4,42) ve bilişsel katılım puan ortalaması 17,55 (ss=4,82) olarak bulunmuştur.

Tablo 6: Değişkenler arasındaki korelasyonu gösteren Pearson Korelasyon tablosu

Değişkenler	1	2	3	4
Pozitif Öğretmen	1			
Duygusal Katılım	,304*	1		
Davranışsal Katılım	,359*	,661*	1	
Bilişsel Katılım	,292*	,669*	,657*	1

* $p < .001$

Tablo 6’da Öğrencilerin pozitif öğretmen ölçeğinden aldıkları puanlar ile Katılım ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Tüm değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Pearson Korelasyon analizi sonucunda en güçlü ilişki motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel katılım ile duygusal katılım arasındadır. ($r=0.669$, $p<.001$). Bu ilişki pozitif yönde güçlü ve anlamlıdır. Ayrıca pozitif öğretmen ölçeğinden alınan toplam puan ile duygusal katılım arasındaki ilişki ($r=0.359$, $p<.001$). Pozitif öğretmen ölçeğinden alınan toplam puan ile davranışsal katılım arasındaki ilişki ($r=0.304$, $p<.001$), pozitif öğretmen ölçeğinden alınan toplam puan ile bilişsel katılım arasındaki ilişki ($r=0.292$, $p<.001$), duygusal katılım ile davranışsal katılım arasındaki ilişki ($r=0.661$, $p<.001$) ve bilişsel katılım ile davranışsal katılım arasındaki ilişki ($r=0.657$, $p<.001$) pozitif yönde olup istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 7: Katılımın alt boyutlarının Pozitif Öğretmen Özelliklerini yordamasına yönelik Çoklu Regresyon Analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	T	p
Sabit	68,330	4,234		16,138	,00**
Duygusal Katılım	,327	,305	,093	1,070	,28
Davranışsal Katılım	,940	,311	,259	3,027	,00**
Bilişsel Katılım	,199	,287	,060	,693	,48

* $p < .001$ F=13,199 R=0,37 R²=0.139

Tablo 7 incelendiğinde oluşan regresyon katsayısı anlamlı bulunmuştur (R=0.37; R²=0.37; F=13.199; $p<.001$). Sonuçlara bakıldığında davranışsal katılımın ($\beta = .25$; $p<.001$) pozitif öğretmen özelliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Duygusal katılım ve bilişsel katılım alt boyutlarının ise pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı düzeyde açıklamadığı bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bu araştırmanın amacı öğrencilere göre pozitif öğretmen özelliklerinin öğrenci motivasyonu ve katılımı arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda çeşitli bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, pozitif öğretmen özellikleri ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı bir ilişki saptandığını görüyoruz. Amotivasyon ile pozitif öğretmen, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatüre baktığımızda etkili öğretmen, nitelikli öğretmen gibi kavramlarla ilgili araştırmalar vardır ancak “Pozitif Öğretmen” kavramına ilişkin çok az çalışma yapılmıştır. Pozitif öğretmen özellikleri ve öğrenci motivasyonu arasındaki bulgular literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye de Motivasyon ve öğretmen kavramı ile literatürde bazı çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisini araştıran bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini motive etme derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte yaş, kıdem, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında bu değişkenlerin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür (Güzel, Özdöl ve Oral, 2010). Anılan çalışmalarda daha çok öğretmenler üzerinden bilgiler toplanmıştır. Bu çalışmanın anılan çalışmalardan farkı ise, öğrenci algıları üzerinden değişkenlerin incelenmesidir. Öğrencilerin içsel motive olmalarında pozitif öğretmen özelliklerinin etkili olduğu bulunmuştur.

Dede ve Yaman'ın (2007) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve sevilen ders değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Tüm değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğrenci motivasyonu üzerinde çalışılması bu çalışmayla benzerlik gösterirken pozitif öğretmen özelliklerinin katılmaması yönünde farklılık oluşmaktadır.

Bu çalışma genel olarak literatürdeki çalışma bulgularını ve kuramsal açıklamaları desteklemektedir. Örneğin öz belirleyicilik kuramı, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırmada önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir (Deci & Ryan, 1994; Niemiec & Ryan, 2009). Benzer şekilde motivasyon gelişim modeli de öğretmenlerin öğrencilerin derse katılmalarına yardımcı olmaları gerektiğini belirtmektedir (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Ayrıca pozitif öğretmen özelliklerinin niteliği incelendiğinde, bu özelliklerin dışsal motivasyonu değil de içsel motivasyonu tetikleyici ve harekete geçirici oldukları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında pozitif öğretmenlerin var olan içsel motivasyon durumlarını harekete geçirici oldukları düşünülebilir. Ayrıca pozitif öğretmen özellikleri arasında ödüllendirici ve cezalandırıcı niteliklerin olmadığı görülür. Dışsal motivasyonu artırmanın en önemli yolu ceza ve ödüldür (Deci & Ryan, 1994; Niemiec & Ryan, 2009). Bu niteliklerin olmaması öğrencilerin dışsal motivasyonlarıyla pozitif öğretmen özelliklerinin ilişkisiz olmasına neden olmuş olabilir.

Öte yandan bu araştırma sonuçları, özel olarak pozitif öğretmenlerin öğrencilerin ders çalışmaya motive olma durumlarından; içsel ve amotivasyon durumları üzerinde etkili olduklarını göstermektedir. Ancak dışsal motivasyonları üzerinde önemli ve anlamlı bir etkilerinin olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular amotivasyonla ilgili literatür bulgularıyla örtüşürken; içsel motivasyon durumu ile ilgili literatür bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü içsel motivasyona sahip olan bireyler, dışsal açıdan hiçbir güdüleyiciye ihtiyaç duymamaktadırlar. Bu durumun nedeni kültürel etkenlerle açıklanabilir. Batı kültürlerinde eğitim sürecinde bireyin tamamen özerk bir şekilde yer alması vurgulanırken; doğu ve toplulukçu kültürlerde ise ilişkinin önemi vurgulanmaktadır (Chatterry & Ongteco 1991; Losey 1995). İlerleyen çalışmalarda kültürel etkenlerin de sürece katılarak araştırmaların yapılması literatüre katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin pozitif öğretmen ile derse katılım arasındaki ilişki incelenmiştir. Derse katılım; bilişsel, davranışsal ve duygusal alt boyutlarında ele alınmıştır. Tüm değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları olan bilişsel katılım ile duygusal katılım arasındaki ilişki pozitif yönde güçlü ve anlamlı olduğu saptanmıştır. Çelik, Toraman ve Çelik'in (2018) yaptığı benzer bir çalışmada öğrenci başarısı, öğrencilerin derse katılımı ile hissedilen öğretmen yakınlığının ilişkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre en sevilen öğretmenin dersinden elde edilen başarıyla duygusal, bilişsel katılım ve öğretmen yakınlığının pozitif ilişkisi belirlenmiştir. Bu çalışmada bulgular davranışsal katılım ve pozitif öğretmen özellikleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ancak duygusal katılım ve bilişsel katılım alt boyutlarının ise pozitif öğretmen özelliklerini anlamlı düzeyde açıklamadığını göstermektedir. Bu çalışmada pozitif öğretmen

özellikleri ölçęęi kullanılırken katılımcılara en sevdikleri dersin öğretmeninin özelliklerine göre ölçęęi doldurmaları istenmiştir. Dolayısıyla her iki araştırmada benzer yönergeler kullanılmıştır.

Literatürde katılımın üç önemli boyutu üzerinde durulmaktadır (Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008). Bu çalışma pozitif öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımlarında davranışsal katılımlarını daha çok aktif hale getirdikleri görülmektedir. Bu bulgu Kolb'un öğrenme modelini destekler görünmektedir. Çünkü somut yaşantıya dayalı bir öğrenmenin ilk temel öğesi, davranışsal katılımdır (Svinicki ve Dixon, 1987). Bu deneyimin üzerinden öğrenciler yansıtıcı gözlem yapıp, soyut kavramsallaştırma ulaşılmaktadır. Öncelik sonralık ilişkisinde, soyut kavramsallaştırma (bilişsel katılım) somut yaşantıdan (davranışsal katılım) sonra gelmektedir. Bu durumun bir diğer nedeni, yürütülen öğretim şekline kaynaklanabilir. Türkiye'de 30-40 kişilik sınıflarda aktarıma dayalı öğretim gerçekleştirilmektedir. Oysaki bu sistemde her bir öğrencinin öğretimi bireyselleşmemektedir. Aslında öğrenciler pozitif öğretmenlerden davranışsal katılım aracılığı ile aktarıma dayalı öğretim şeklini değiştirmelerini istemiş olabilirler. İlerleyen süreçte farklı öğretim yöntemlerinin de sürece katılmasıyla araştırmalar yapılabilir.

Öğrenme döngüsü, öğrencinin belirli bir deneyime kişisel katılımı ile başlamaktadır. Öğrenci, anlamını bulmaya çalıştığı etkinliği pek çok açıdan gözlemleyip bu deneyimi yansıtmaktadır. Bu yansıma dışında, öğrenci mantıksal sonuçlar çıkarmakta (soyut kavramsallaştırma) ve kendi sonuçlarına başkalarının teorik yapılarını ekleyebilmektedir. Bu sonuçlar ve yapılanmalar, yeni somut deneyimlere yol açan karar ve eylemleri (aktif deney) yönlendirmektedir (Svinicki ve Dixon, 1987). Bu model, eğitim ortamında ders etkinliklerinin somut yaşantılarla hissedip, yansıtıcı gözlemlerle gözlemleyip, soyut kavramsallaştırma ile düşünerek ve etkin deneme ile yaparak öğrenen öğrencilere bu sıralama doğrultusunda bilgileri vermesi konusunda öğretmenlere ışık tutmuş ve bilginin daha kalıcı hale getirilmesini sağlamıştır (Evin-Gencel, 2008). Bu bulgu, Türk öğrencileri açısından katılım konusunda davranışsal boyutun diğer boyutlara göre daha önemli olduğunu göstermektedir. İlerleyen süreçte pozitif öğretmen özellikleri ile katılım boyutlarının sonuç değişkenleri (akademik başarı, mutluluk, okula devam vb) üzerindeki etkileri incelenebilir. Böylece katılım öğelerinin sonuç değişkenleri açısından önemi de ortaya konmuş olur.

Araştırmanın sonucunda pozitif öğretmen özellikleri ile içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ders çalışmaya motive olmalarında, öğretmenlerin pozitif özellikleri öğrencilerin içsel motivasyonlarına olumlu yönde etkisi olduğunu görüyoruz. Bu araştırma, öğretmenin sadece sınıfta ders anlatan bir figür değil aynı zamanda öğrencinin evde veya başka ortamda ders çalışmaya motive olmasını sağlamada önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bu yüzden öğrencinin motivasyonun artması için pozitif öğretmen özellikleri üzerine bir program geliştirilip öğretmen eğitimlerinde öğretmenlere sunulabilir. Öğrencilere yönelik motivasyon programlarında pozitif öğretmen özelliklerinin de eklenmesi gerekir.

Pozitif öğretmen özellikleri ile davranışsal katılım arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin davranışsal olarak derse katılmaları öğretmenin pozitif özelliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derste söz alması, derse hazırlıklı gelmesi, derste öğretmenine sorular sorması gibi davranışlar göstermeleri, pozitif öğretmen özelliklerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu çalışmada öğretmen algıları, öğretmenlerin kendilerini nasıl gördükleri incelenmemiştir. Bu değişkeni de ekleyerek başka çalışmalar yapılabilir. Araştırmanın lise öğrenimi gören çocuklar üzerinde yapılması araştırmanın sınırlılığıdır. Benzer çalışmaların ilköğretim düzeyinde de yapılması ve bulguların karşılaştırılması önerilebilir.

Literatüre baktığımızda pozitif öğretmen ve katılım arasındaki ilişkinin incelenmediğini görüyoruz. Aynı zamanda pozitif öğretmen özellikleri ve ders çalışmaya motive olma arasındaki ilişkiyi

araştıran başka bir çalışma da yapılmamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011a). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 26-44.
- Chattergy, V., & Ongteco, B. C. (1991). Education needs of Filipino immigrant students. *Social Process in Hawaii*, 33, 142-152.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian journal of educational research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*, 85-107.
- Dede, Y., & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin Matematiğe Yönelik İçsel ve Dışsal Motivasyonlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134).
- Demirel, Ö., & Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası Yayını
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Eryılmaz, A. (2017). Initial development and Validation of the positive teacher scale. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 1(1), 10-21.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived Personality Traits and Types of Teachers and Their Relationship to the Subjective Well-Being and Academic Achievements of Adolescents. *Educational sciences: Theory and practice*, 14(6), 2049-2062.
- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011b). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1220-1233.
- Eryılmaz, A., & Bek, H. (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 1297-1306.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2017). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 34-40.

- Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Development of The Flow State Scale in Mathematic Lesson/Matematik Dersinde Akış Durumu Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 870-890.
- Eryılmaz, A., & Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte Öznel İyi Oluş ve Beş Faktörlü Kişilik Modeli. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3), 189-203.
- Furnham, A., & Brewin, C. R. (1990). Personality and happiness. *Personality and Individual Differences*, 11(10), 1093-1096.
- Güzel, H., Özdöl, F., & Oral, İ. (2010). Öğretmen Profillerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(24).
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 41-56.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Losey, K. M. (1995). Mexican American students and classroom interaction: An overview and critique. *Review of Educational Research*, 65 (3), 283-318.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of personality: Theory and research*, 2(1999), 139-153.
- Mustan, T. (2002). Dünya'da ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(29).
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Rodríguez-Sánchez, A., Salanova, M., Cifre, E., & Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 427-441.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.

- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology, 100*(4), 765-781.
- Svinicki, M. D., & Dixon, N. M. (1987). The Kolb model modified for classroom activities. *College Teaching, 35*(4), 141-146.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tardy, C. M., & Snyder, B. (2004). 'That's why I do it': flow and EFL teachers' practices. *ELT journal, 58*(2), 118-128.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education, 34*(2), 58-68.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Zührem YAMAN¹,  Havva Nur YÜKSEL

BİREYLERİN SAĞLIK ALGISININ SAĞLIK ARAMA DAVRANIŞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 11.11.2020 **Yayın Tarihi:** 31.12.2020

Künye (APA): Yaman, Z. & Yüksek, H. N. (2020). Bireylerin sağlık algısının sağlık arama davranışı ile ilişkisinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25 (7), 189-202.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.48852>

ÖZ

Amaç: Bu çalışma bireylerin sağlık algısının sağlık arama davranışı ile ilişkisinin ölçülmesi amacıyla yapılmıştır.

Gereç ve Yöntem: Araştırmanın örneklem büyüklüğü Gürbüz ve Şahin (2017) tarafından oluşturulan tablodan yararlanılarak belirlenmiş olup 381 kişiye ulaşılması gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye’de yaşamakta olan 633 bireye ulaşılmıştır. Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmış olup tanımlayıcı niteliktedir. Veri toplama aracı olarak Kadioğlu ile Yıldız(2010) tarafından Türkçe ’ye çevrilip güvenilirlik testleri yapılmış olan Diamond ve arkadaşları(2007) tarafından geliştirilen iç tutarlık katsayısı 0,70 ile 0,77 arasında değişen Sağlık Algısı Ölçeği ve Kıracı(2019) tarafından geliştirilip geçerlilik güvenilirliği yapılmış ve iç tutarlık katsayısı 0,75 olan Sağlık Arama Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı analizlerin yanı sıra bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan 633 bireyin %61(386)’i kadın %39(247)’u erkektir. Katılımcıların 52,9(335)’u sağlık durumlarını iyi; %27,2(172)’si orta olarak değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin %16,4(104)’ü herhangi bir sağlık sigortası kapsamında değilken, %76,3(483)’ünün genel sağlık sigortası, %7,3(46)’ünün ise özel sağlık sigortası kapsamında olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine ve kronik hastalıkları olup olmama durumlarına göre sağlık algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak katılımcıların sosyal medya kullanımlarına göre sağlık algısı ölçeğinin kesinlik alt boyutunda ve online sağlık arama davranışında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre sosyal medya kullanan bireylerin kesinlik algısının sosyal medya kullanmayan bireylerden daha düşük olduğu ve sosyal medya kullanan bireylerin online sağlık arama davranışının sosyal medya kullanmayan bireylere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öz farkındalık düzeyleri ile sağlığa verdikleri önem arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki; profesyonel sağlık arama davranışları ile öz farkındalık düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki

¹ Selçuk Üniversitesi, zuhremyaman@gmail.com

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin geleneksel sağlık arama davranışları ile kontrol merkezi algısında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; geleneksel sağlık arama davranışları ile kesinlik algısında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Sonuç: Sonuç olarak bireylerin sosyal medya kullanım durumlarına, yaşına ve bir yılda sağlık kurumuna ortalama gidiş sayısına göre sağlık algılarında; cinsiyet, eğitim durumu ve gelir düzeyine göre sağlık arama davranışlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcıların online sağlık arama davranışları ile sağlık algısının kontrol merkezi($r=0,242$) ve kesinlik($r=0,214$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile bireylerin online sağlık arama davranışları arttıkça kesinlik sağlık algısı ve kontrol merkezi algısı da artmaktadır. Buradan hareketle bireylerin online sağlık arama davranışı gösterdiklerinde aradıkları durum ile ilgili kesin ve kontrol edilebilir sonuçlara ulaştıklarına inandıkları yorumu yapılabilmektedir. Son olarak sağlık algısı ile sağlık arama davranışı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık, Sağlık Algısı, Sağlık Arama Davranışı

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INDIVIDUAL HEALTH PERCEPTION AND HEALTH SEARCH BEHAVIOR AND HEALTH INFORMATION PROCESS

ABSTRACT

Aim: The aim of this study was to measure the relationship between health perception and health seeking behavior of individuals.

Method: The sample size of the research was determined by using the table created by Gürbüz and Şahin (2017) and it was determined that 381 people should be reached. In this context, the easy living in Turkey has reached 633 individuals using the sampling method. Quantitative research design was used in the research and it is descriptive. As a data collection tool, the internal consistency coefficient developed by Diamond et al. (2007), translated into Turkish by Kadioğlu and Yıldız (2010), was developed by the Health Perception Scale and Kırac (2019). The Health Exploration Behavior Scale, whose reliability and internal consistency coefficient was 0.75, was used. In addition, besides descriptive analyzes such as frequency, percentage, mean, and standard deviation, t test, one-way variance analysis (ANOVA) and Pearson Correlation analysis were used in the study.

Findings: 61% (386) of the 633 individuals participating in the study are female and 39% (247) are male. 52.9 (335) of the participants were in good health; 27.2% (172) evaluated it as medium. While 16.4% (104) of the individuals participating in the research are not covered by any health insurance, 76.3% (483) of them are seen as general health insurance and 7.3% (46) of them are covered by private health insurance. As a result of the t-test, there was no significant difference in the perceptions of health according to the participants' gender and whether they had chronic diseases. However, a significant difference was found in the sub-dimension of health perception scale and online health search behavior according to the social media usage of the participants. Accordingly, it has been concluded that the perception of certainty of individuals using social media is lower than individuals who do not use social media, and that the online health seeking behavior of individuals using social media is higher than individuals not using social media. A positive, moderately significant relationship between participants' self-awareness levels and their importance to health; It is concluded that there is a moderately significant negative relationship between professional health seeking behaviors and self-awareness levels. In addition, the relationship between the traditional health-seeking behaviors of the individuals participating in the research and a positive and low-level relationship in the control center perception; There is a low level of meaningful relationship with traditional health seeking behaviors and perception of certainty.

Results: As a result, according to the social media usage status of the individuals, their age and average number of visits to the health institution in a year; There were significant differences in health

seeking behaviors according to gender, educational background and income level. In addition, a positive and low-level relation was found between the online health seeking behaviors of the participants and the sub-dimensions of the health perception control center ($r = 0.224$) and certainty ($r = 0.214$). In other words, as individuals' online health search behaviors increase, certainty health perception and control center perception also increase. From this point of view, it can be interpreted that individuals believe that when they show online health-seeking behaviors, they reach definite and controllable results regarding the situation they seek. Finally, a low level of significant relationship was observed between health perception and health seeking behavior.

Keywords: Health, Health Perception, Health Search Behavior

GİRİŞ

Sağlığın geçmişten bugüne kadar birçok tanımı yapılmıştır. Sağlık kavramı ilk olarak hastalığın veya sakatlığın olmayışı olarak tanımlanırken zamanla bu tanım yetersiz kalmıştır. Çünkü bireyde bazı patolojik bozuklukların ya da anormalliklerin olması her zaman hastalığa (illness) yol açmayabileceğinden (Tatar ve Tatar, 1997) sağlığı sadece biyolojik açıdan ele almak eksik olacaktır. Ayrıca sağlık, çeşitli faktörler tarafından da etkilenmektedir. Bu faktörler; sosyal, kültürel, ekonomik, fiziksel ve biyolojik olarak gruplandırılabilir (Bolsay ve Sevil,2006). Sağlığın en geniş tanımı bu etkileri de ele alarak Dünya Sağlık Örgütü (1946) tarafından yapılmıştır. Bu tanımda sağlık bedensel, ruhsal ve toplumsal tam bir iyilik hali olarak tanımlanmakta, sağlığın her insanın temel bir hakkı olduğu vurgulanmakta ve hükümetler insanların sağlığından sorumlu tutulmaktadır (Kol,2015; WHO,1946). Fakat bu tanımda da tartışmalı olan nokta tam bir iyilik halinin ne olduğu ile ilgilidir. Aştı ve Karadağ (2012)'a göre sağlık; bireylere, kültüre, belli disiplinlere ve zamana göre değişiklikler gösteren evrensel bir kavramdır (Vergi, 2018). Sağlık kavramında oluşan bu değişiklik sağlık algısının da bireyden bireye, toplumdan topluma farklılık göstermesine sebep olmaktadır. Sağlık algısının farklılaşması ise bireylerin sağlık arama davranışlarına yön vermektedir. Bireylerin sağlık ve hastalık kavramları ile ilgili algıları onların çeşitli durumlardaki sağlık arama davranışlarını etkileyebilir (Demir,2012). Çünkü sağlık arama davranışını etkileyen psiko-sosyal ve kültürel nedenler arasında, halkın sağlık ve hastalık konusundaki alışkanlıkları, bilgi-tutum ve davranışları, inançları, gelenek ve görenekleri gibi pek çok etken bulunmaktadır (Yetgin, 2014; Hayran ve ark, 2007).

Bu doğrultuda bu çalışmada bireylerin sağlık algısı düzeylerinin sağlık arama davranışı ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Sağlık ve Sağlık Algısı

Sağlık kavramı üzerinde literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar içerisinde en çok kullanılan ve evrensel olan tanım Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün yaptığı tanımdır. DSÖ(1946)'nün yaptığı bu tanıma göre sağlık, "yalnızca hastalık ya da sakatlığın bulunmaması değil, aynı zamanda bedensel, ruhsal ve sosyal yönlerden tam bir iyilik hali"dir. Bu tanımda sağlığın tüm iyilik hallerini ve sosyal, bedensel, ruhsal olan ana alanlar ile ilişkisini açıklayan bir tanımın varlığı sağlık hizmet sunucularına bireylerin sağlığının nasıl geliştirileceği ve mevcut sağlık hizmetleri uygulamalarının geliştirilmesi açısından büyük fayda sağlamaktadır (Kesgin ve Topuzoğlu, 2006). Ayrıca bu tanım ile sağlık kavramının yalnızca hastalık ve sakatlığın olmaması ifade edilirken bireylerin kendi yakın ve uzak çevrelerindeki değişime uyum sağlayarak iyi olma durumlarını devam ettirdikleri dinamik bir süreç olduğu da göz önünde bulundurulmaktadır (Alkan ve ark, 20147).

Doğanay ve Uçku(2012)'ya göre sağlık algısı son dönemlerde bireylerin sağlık durumunu belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Özdemir(2018)'e göre sağlık algısı ve/veya algılanan sağlık durumu, iyilik hali etkilenen bireyin kendi sağlık durumu çerçevesinde ortaya koyduğu öznel değerlendirmesidir. Bolluk(2017) tarafından yapılan tanımda ise sağlık algısı; “bireyin kendi sağlığına ilişkin kişisel duygu, düşünce, önyargı ve beklentilerinin bir bileşimi” olarak yer almıştır. İnançlar, tutumlar ve algılar bireyin sağlığını etkileyen sağlık davranışlarının gelişiminde rol oynar; ailenin ve toplumun sağlığını koruyan, sürdüren ve geliştiren, erken tanı yapan hastalıktan ziyade sağlık odaklı tıbbi yaklaşıma sağlık algısı denir(Diamond ve ark,2007). Kişinin sağlık davranışları ve var olan stresörler(bireyin dış çevresi) de bu algıyı olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Kıraç, 2019; Kim ve ark, 2006). Bireyin kendi sağlığına ilişkin olumlu inançlar taşıması “iyi sağlık”; olumsuz inançlar taşıması durumu ise “kötü sağlık algısı” olarak adlandırılmaktadır(Bolluk, 2017). Sağlığı algılama biçimi, kişilerin genel olarak kendi sağlık durumlarını değerlendirmelerine dayanır ve sağlığın çok boyutluluğunu yansıtan, kişinin biyolojik, ruhsal ve toplumsal durumunu kendisinin değerlendirmesine olanak sağlayan basit ama güçlü bir göstergedir(Altay ve ark,2016).

Sağlık Algısının Ölçümü

Toplumun sağlık düzeyini ölçebilmek için birçok değerlendirme yapılmaktadır(Yıldız,2016); anne çocuk ölümleri, doğurganlık, doğumda beklenen yaşam süresi, vb(Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması,2009). Yapılan bu ölçüm teknikleri objektiflik içermektedir, kişilerin kendi sağlıkları ile ilgili değerlendirmelerine yer verilmemektedir. Fakat sağlık algısının ölçülmesi; sağlığın biyolojik boyutlarına yönelik değerlendirmeleri içermekle birlikte bireyin kendi sağlık durumuna ilişkin yöneltilen sorulara subjektif olarak verdiği cevaplarla ölçülmekte ve bireyin kendi sağlığına ilişkin düşüncelerini, duygularını, algılanan iyilik durumunun, ruhsal, sosyal-fiziksel fonksiyonelliğini, hastalığın oluşturduğu ağrının gözden geçirilmesini kapsamaktadır(Şenol ve ark, 2010; Alkan ve ark, 2017).

Bireylere kendi sağlık durumları ile ilgili soru sormak ve kendi sağlıklarını “çok iyi” , “iyi” , “orta” , “kötü” ve “çok kötü” kavramları ile değerlendirmeleri beklenmektedir (Yıldız,2016). Kötü sağlık algısının orta yaşlı bireylerde ve yaşlılarda mortalitenin belirleyicisi olduğu bildirilmektedir(Yanmış,2016). Bir kişiye sağlıklı diyebilmek için hem kendisini subjektif olarak sağlıklı algılaması hem de objektif olarak sağlıklı olması gerekmektedir(Efteli ve Khorstd,2016).

Sağlık Arama Davranışı

Sağlık arama davranışı, insanların hem gerçek hem de potansiyel problemler için ortaya çıkabilecek uygun bir çözüm bulmak amacıyla üstlendikleri eylemleri ifade eder(Kıraç,2019). Esin ve Aktaş(2012)'a göre sağlık arama davranışı, bireyin sağlığını korumak, geliştirmek, sürdürmek ve hastalıklardan korunmak için inandığı ve yaptığı davranışların bütünüdür. Sağlık arama davranışlarının anlaşılmasında en önemli konulardan biri de toplumların farklı sağlık ve hastalık algılarının anlaşılmasıdır(Önder,2014). Sağlık bilgisi arama davranışı, bireylerin hastalık veya genel sağlık durumları ile ilgili bilinçli bir şekilde edinmek istedikleri bilgileri edinme sürecidir ve bireylerin bir talepleri olmaksızın maruz kaldıkları bilgileri kapsamaz(Kilit ve Eke,2019). Bireylerin göstermiş oldukları sağlık arama davranışını ölçebilmek için algıladıkları sağlık durumları sonucunda eyleme geçmeleri gerekmektedir.

Genel sağlık arama davranışı olarak yaygın şekilde gözlenen eğilim, hastalanmadan sağlık kuruluşuna gidilmemesi yönündedir. Hastalık halinde bile bir süre beklenip, hastalık semptomları şiddetlendiğinde sağlık kuruluşuna başvurma davranışı tanımlanmaktadır (Conseil ve Eduser, 2007). Ayrıca birçok çalışma bulgusu, hastaların sosyal özelliklerine dayanarak sağlık hizmetlerinin kullanımında farklılıklar olduğunu göstermiştir (Babitsch ve ark, 2012). Hastalığın nasıl algılandığı, nasıl deneyimlendiği ve nasıl başa çıkıldığı kültürel yapılanma ile ilişki göstermektedir (Güleç ve ark, 2011).

Literatürde sağlık arama davranışı yöntemleri incelendiğinde geleneksel arayış ve profesyonel arayış yer almaktadır. Günümüzde kitle iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve küreselleşme süreçleri ile birlikte bu iki sektöre ek olarak online (çevrimiçi) sağlık hizmeti arama davranışı eklenmiştir (Kıraç, 2019). Sağlık arama davranışı sürecinde kişi önce rahatsızlık belirtilerini algılayıp değerlendirir, sonra danışma sistemini kullanır ve en son olarak da sağlık arama davranışı gösterir. Ya da danışma sistemini kullanmadan direkt kendi kendine uygulamalar yaparak iyileşmeye çalışır (Coşkun, 2019).

Bireylerin sağlıklarına kavuşmak için gösterdikleri bu arayış tıbbi sağlık hizmetlerinin verildiği merkezlerde olabileceği gibi hocalar, büyücüler ve bitkisel şifacılar gibi tıp dışı kişilerle temas biçiminde de olabilmektedir (Güleç ve ark, 2011). Bireylerin herhangi bir profesyonel yardım almadan evde kendi yöntemleriyle sağlığına kavuşmaya çalışmaları geleneksel sağlık arama davranışı, herhangi bir sağlık kuruluşuna başvuruda bulunması ise profesyonel sağlık arama davranışı olarak tanımlanmaktadır. Birey sağlığına kavuşmak için herhangi bir sağlık kuruluşuna başvurduğu ve bilgi almak için herhangi bir eyleme geçtiği andan itibaren sağlık bilgi edinme davranışını gerçekleştirmiş olup bu sürece dahil olmaktadır. Sağlık hizmeti kullanımı sağlık arama davranışları arasında önemli bir yer tutmaktadır (Aslan ve ark, 2004).

Sağlık hizmeti almaya karar verme süreci bazen modern ve etkileri bilinen tedavi yöntemleri yerine alternatif tedavi arayışlarına kayma eğilimindedir (Önder, 2014). Burada söz konusu geleneksel tıp nesiller arasında sözlü olarak aktarılabildiği gibi bazı alanlar için ise uzmanlık alanı olarak görülebilmektedir. Geleneksel tıp denildiği zaman genellikle ülkelere ait yerel tedavi yöntemleri akla gelmektedir ve bu sebeple bazı antropologlar tarafından ev tedavisi olarak da adlandırılmaktadır (Biçer ve Balçık, 2019).

Arama motorlarının büyümesiyle, World Wide Web'deki sağlık bilgilerine erişmek daha kolay ve daha hızlı hale gelmiştir (Sushmita ve Chin, 2014). Bu kolaylıklar doğrultusunda sağlık uygulama yöntemleri değişim göstermiştir. Günümüz teknolojileri yalnızca sağlık uygulamalarını değiştirmekle kalmamış aynı zamanda yeni bir sağlık anlayışı getirmiştir (Kurttaş, 2016). Her alandan ve her gruptan kişiler arasında kullanımı giderek yaygınlaşan internet, kişilerin sağlıkla ilgili sorunlarında da önemli bir başvuru ve danışma kaynağı haline dönüşmüştür (Kilit ve Eke, 2019). Günümüzde sağlık uzmanlarının da online platformlarda gittikçe artarak yerini alması bireylerin online sağlık arama davranışlarına yön vermektedir. İnternetle beraber hem bilgiyi uzmanından edime zorunluluğu azalmış hem de sağlık bilgisinin dili toplumun tabanının anlayabileceği dile indirgenmiştir (Bozkanat, 2018).

YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2019 Yılı Kasım ve Aralık aylarında Türkiye'de yaşamakta olan bireyler oluşturmaktadır. İlgili evrene karşılık gelen örneklem büyüklüğü Gürbüz ve Şahin (2017) tarafından oluşturulan tablodan yararlanılarak belirlenmiş olup 381 kişiye ulaşılması gerektiği

tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak çalışmaya katılmayı kabul eden 633 bireye ulaşılmıştır.

Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmış olup, araştırma tanımlayıcı niteliktedir. Veri toplama aracı olarak Diamond ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Kadioğlu ile Yıldız(2010) tarafından Türkçe 'ye çevrilip güvenilirlik testleri yapılmış olan Sağlık Algısı Ölçeği, Kıraç(2019) tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirliği yapılmış olan Sağlık Arama Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Sağlık Algısı Ölçeği, 15 madde ve kontrol merkezi, öz farkındalık, kesinlik, sağlığın önemi olmak üzere dört alt boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Sağlık algısı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı orijinal çalışmada 0,77; mevcut çalışmada ise $\alpha=0,74$ olarak bulunmuştur. Sağlık arama davranışı ölçeği 3 boyuttan (Online, profesyonel, geleneksel) ve 12 maddeden oluşmaktadır. Sağlık arama davranışı ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı orijinal çalışmada $\alpha=0,75$; mevcut çalışmada ise $\alpha=0,81$ olarak bulunmuştur.

Araştırmada frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi tanımlayıcı analizlerin yanı sıra bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Correlation analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda katılımcılara ait çeşitli tanımlayıcı verilerin frekans dağılımlarına, tanımlayıcı özelliklere göre katılımcıların sağlık algısı ve sağlık arama düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını gösteren t-test, Anova ve Pearson Korelasyon analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların çeşitli tanımlayıcı bilgilerine ilişkin n ve yüzde değerleri gösterilmektedir.

Tablo 1: Demografik ve Tanımlayıcı Veriler

		n	%			n	%	
Cinsiyet	Kadın	386	61,0	Aylık Gelir Düzeyi	2020 TL ve Altı	321	50,7	
	Erkek	247	39,0		2021-3500 TL	151	23,9	
Yaş	18-24	335	52,9		3501-5000 TL	89	14,1	
	24-35	163	25,8		5001 TL ve Üstü	72	11,4	
	35-44	72	11,4		Katılımcıların yılda ortalama sağlık kurumuna gidiş miktarı	Hiç	48	7,6
	45-54	34	5,4			1-2	227	35,9
	55 ve Üstü	29	4,6			3-4	211	33,3
Eğitim Durumu	İlkokul	43	6,8			5-6	82	13,0
	Ortaokul	47	7,4			7 ve Üstü	65	10,3
	Lise	87	13,7		Sağlık Durumu	Çok İyi	90	14,2
	Üniversite	373	58,9	İyi		335	52,9	
	Yüksek Lisans	60	9,5	Orta		172	27,2	
Doktora	23	3,6	Kötü	28		4,4		
			Çok Kötü	8		1,3		
Katılımcının Kronik Hastalığı Var mı?	Evet	85	13,4	Sosyal Medya Kullanımı	Evet	580	91,6	
	Hayır	548	86,6		Hayır	53	8,4	
Katılımcının Bir Günde İnternette Harcadığı Süre	Hiç	37	5,8	Sağlık Güvencesi	Yok	104	16,4	
	1-2	182	28,8		Genel Sağlık Sigortası	483	76,3	
	3-4	276	43,6		Özel Sağlık Sigortası	46	7,3	
	5 ve Üstü	138	21,8					
Toplam		633	100,0	Toplam		633	100,0	

Araştırmaya katılan bireylerin %61(386)'i kadın %39(247)'u erkektir. Yaş açısından bakıldığında araştırmaya en çok %52(335) ile 18-24 yaş gurubundaki bireyler katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan bireylerin %52,9(335)'u sağlık durumlarının iyi, %27,2(172)'si orta olduğunu belirtirken %14,2(90)'si ise çok iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin %91,6(580)'sı sosyal medya kullanmaktadır. Katılımcıların aylık gelir düzeyleri incelendiğinde ise %50,7(321)'sinin asgari ücret ve altında gelire sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %35,9(227)'u yılda ortalama 1-2 kez sağlık kuruluşuna gitmekte ve bunu takiben %33,3(211)'ü 3-4 kez, %13,0(82)'ü 5-6 kez, %10,3(65)'ü 7 veya daha fazla kez sağlık kuruluşuna gitmekte ve katılımcıların %7,6(48)'sı sağlık kuruluşuna hiç gitmemektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Göre Sağlık Algısı Ölçeği ve Sağlık Arama Davranışı Ölçeği Alt Grupların Dağılımı

Bağımsız Değişken	N	Sağlık Algısı Ölçeği(Ort±SS)			
		Kontrol Merkezi	Kesinlik	Sağlığın Önemi	Öz Farkındalık
Sosyal Medya Kullanım Durumu					
Evet	580	2,5969±0,90826	2,7961±0,94559	2,4063±0,86324	2,4448±0,84117
Hayır	53	2,6264±0,84584	3,0802±0,92738	2,5975±0,81743	2,6981±1,05867
t		0,238	0,305	0,461	0,011
P		0,820	0,036	0,122	0,096
Bağımsız Değişken	N	Sağlık Arama Davranışı Ölçeği(Ort±SS)			
		Online Sağlık Arama	Profesyonel Sağlık Arama	Geleneksel Sağlık Arama	
Cinsiyet					
Kadın	386	2,6006±0,97761	3,7029±1,03940	3,2625±1,02896	
Erkek	247	2,4231±1,05030	3,6289±1,14623	3,0783±1,08750	
t		0,065	0,056	0,405	
p		0,031	0,401	0,032	
Sosyal Medya Kullanım Durumu					
Evet	580	2,5638±1,00758	3,6667±1,07304	3,1776±1,04664	
Hayır	53	2,1761±0,97040	3,7547±1,18421	3,3333±1,14541	
t		0,500	0,298	0,475	
p		0,007	0,571	0,304	

Tablo 2’de katılımcıların demografik verilerine göre sağlık algısı düzeylerinde ve sağlık arama davranışlarında anlamlı fark olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t-test analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan testler sonucunda katılımcıların sosyal medya kullanımlarına göre sağlık algısı ölçeğinin kesinlik alt boyutunda ve online sağlık arama davranışında anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0,05). Buna göre sosyal medya kullanan bireylerin(2,7961±0,94559) sağlıkta kesinlik algısının sosyal medya kullanmayan bireylerin(3,0802±0,92738) sağlıkta kesinlik algısından daha düşük olduğu ve sosyal medya kullanan bireylerin(2,5638±1,00758) online sağlık arama davranışının sosyal medya kullanmayan bireylerin(3,0802±0,92738) sağlık arama davranışından daha büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Katılımcıların cinsiyetlerine göre online ve geleneksel sağlık arama davranışlarında da anlamlı bir fark bulunmuştur(p<0,05). Buna göre kadınların online(2,6006±0,97761) ve geleneksel(3,2625±1,02896) sağlık arama davranışlarının erkeklerin

online(2,4231±1,05030) ve geleneksel(3,0783±1,08750) sağlık arama davranışlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Sağlık Algısı Ölçeği Anova Testi Sonuçları

	Özellikler	N	Kontrol Merkezi Alt Boyutu (Ort±SS)	Kesinlik Alt Boyutu (Ort±SS)	Sağlığın Önemi Alt Boyutu (Ort±SS)	Öz Farkındalık Alt Boyutu (Ort±SS)
Yaş	18-24 ¹	335	2,4991±0,88296	2,8164±0,87263	2,4348±0,86419	2,4398±0,83758
	25-34 ²	163	2,7092±0,97099	2,8359±1,04983	2,3088±0,86031	2,3947±0,89369
	35-44 ³	72	2,8083±0,86264	2,8160±0,97864	2,6019±0,79047	2,6157±0,89103
	45-54 ⁴	34	2,5118±0,75187	2,6029±0,92548	2,4118±0,82901	2,5196±0,73485
	55 ve Üstü ⁵	29	2,7241±0,86753	3,0345±1,10543	2,4828±0,98233	2,7356±1,00546
	F		2,853	0,831	1,553	1,643
	P		,023	0,506	0,185	0,1628,
	Fark Grupları		1<3 2<3	-	-	-
Bir Yılda Hastaneye Ortalama Gidiş Sayısı	Hiç ¹	48	2,2500±0,97762	2,5469±0,93208	2,8199±0,99919	2,3056±0,98891
	1-2 ²	227	2,5489±0,89217	2,7930±0,94838	2,7708±0,86177	2,4464±0,86925
	3-4 ³	211	2,6085±0,84500	2,7927±0,90499	2,4449±0,78228	2,4803±0,82616
	5-6 ⁴	82	2,6951±0,84500	2,8323±0,87846	2,3476±0,93437	2,5976±0,90379
	7 ve Üstü ⁵	65	2,8831±1,00678	3,1885±1,08256	2,4919±0,83231	2,4410±0,81032
	F		3,887	3,613	3,309	0,947
	P		0,004	0,006	0,011	0,436
	Fark Grupları		1<5	1<5	1>3 1>5	-

Tablo 3'te katılımcıların demografik verilerine göre sağlık algısı düzeylerinde anlamlı fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) yer verilmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların yaşına göre kesinlik, sağlığın önemi ve öz farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) ancak kontrol merkezi alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Kontrol merkezi alt boyutunda bulunan farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti için post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre farkın 35-44 yaşındaki bireylere ait ortalamaların 18-24 ve 25-34 yaşındaki bireylere ait ortalamalardan anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların bir yılda hastaneye gidiş sayısına göre öz farkındalıklarında anlamlı bir fark bulunmazken($p>0,05$); kontrol merkezi, kesinlik ve sağlığın önemi algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti için yapılan Scheffe testine göre; farkın bir yıl içerisinde hastaneye hiç gitmeyen bireylerin kontrol merkezi ve kesinlik algılarının ortalamalarının bir yılda 7 kez ve üstü hastaneye giden bireylerin kontrol merkezi ve kesinlik algılarının ortalamalarından daha yüksek olmasından ve bir yıl içerisinde hastaneye hiç gitmeyen bireylerin sağlığın önemi algısının 3-4 ve 7 kez ve üstü hastaneye giden bireylerin sağlığın önemi algısı ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine Sağlık Arama Davranışı Ölçeği Anova Testi Sonuçları

	Özellikler	n	Online Arama Alt Boyutu (Ort±SS)	Profesyonel Arama Alt Boyutu (Ort±SS)	Geleneksel Arama Alt Boyutu (Ort±SS)
Eğitim Durumu	İlkokul ¹	43	2,0853±1,03342	3,8372±1,34001	3,2326±1,17184
	Ortaokul ²	47	2,4574±1,07590	3,9149±1,10438	3,2057±1,13050
	Lise ³	87	2,3602±1,08575	3,7395±1,30535	3,0192±1,09893
	Üniversite ⁴	373	2,5862±0,93705	3,6336±0,97816	3,2377±1,01663
	Yüksek Lisans ⁵	60	2,8000±1,12947	3,5389±1,00111	3,2111±1,04686
	Doktora ⁶	23	2,5725±1,08342	3,6377±1,36298	2,9130±1,14688
	F		3,370	1,022	0,946
	P		0,005	0,404	0,451
	Fark Grupları		1<5	-	-
Gelir Düzeyi	2020 TL ve Altı ¹	321	2,4502±0,94691	3,6241±1,03912	3,3043±0,98382
	2021-3500 TL ²	151	2,4481±1,07534	3,7881±1,11188	3,1104±1,12791
	3501-5000 TL ³	89	2,8614±0,98609	3,7228±1,03504	3,2285±1,02813
	5001 TL ve Üstü ⁴	72	2,6597±1,08822	3,5972±1,25215	2,8056±1,15165
	F		4,674	0,968	4,854
	P		0,003	0,407	0,002
		Fark Grupları		1,2<3	-

Tablo 4'te katılımcıların demografik verilerine göre sağlık arama davranışlarında anlamlı fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine (ANOVA) yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların eğitim durumuna göre online sağlık arama davranışlarında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokul mezunu olan bireylerin online sağlık arama davranışlarının doktora mezunu olan bireylerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların eğitim durumuna göre profesyonel ve geleneksel sağlık arama davranışlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Katılımcıların gelir düzeylerine göre online ve geleneksel sağlık arama davranışlarında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının tespiti için yapılan Scheffe testi sonucunda 3501- 5000 TL gelire sahip olan bireylerin online sağlık arama düzeyinin 2020 TL ve altı ile 2021-3500 TL gelire sahip olan bireylerin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 5001 TL ve üstü gelire sahip olan bireylerin geleneksel sağlık arama davranışı ortalamalarının 2020 TL ve altı ile 2021-3500 TL gelire sahip olan bireylerin ortalamalarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sağlık algısı ile Sağlık arama davranışı arasında korelasyon analizine ilişkin bulgular

	1	2	3	4	5	6	7
1-Kontrol_merkezi	r						
	p						
2-Kesinlik	r	,366**					
	p	,000					
3-Sağlığın_Önemi	r	-,170**	-,190**				
	p	,000	,000				
4-Öz_Farkındalık	r	,053	-,047	,400**			

	p	,179	,234	,000		
5-Online_Arama	r	,242**	,214**	-,318**	-,193**	
	p	,000	,000	,000	,000	
6-Profesyonel_Arama	r	,023	,071	-,413**	-,331**	,218**
	p	,563	,075	,000	,000	,000
7-Geleneksel_Arama	r	,253**	,295**	-,261**	-,155**	,388**
	p	,000	,000	,000	,000	,000

Katılımcıların sağlık algıları ile sağlık arama davranışları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon analiz sonuçları tablo 3'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların öz farkındalık düzeyleri ile sağlığa verdikleri önem arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,400$). Ayrıca katılımcıların profesyonel sağlık arama davranışları ile öz farkındalık düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=-0,331$). Diğer bir ifade ile bireylerin öz farkındalık düzeyleri arttıkça sağlığa verdikleri önem de artmakta ve profesyonel sağlık arama davranışları arttıkça öz farkındalık düzeyleri azalmaktadır. Yani öz farkındalığı artan bireylerin sağlığa verdikleri önemin arttığı ve kendilerine dikkat etmeleri, sağlıklı yaşamaya çalışmalarını sonucunda profesyonel sağlık arama davranışlarında bulunmayı gerektiren bir durumun oluşmadığı yorumu yapılabilecektir. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerin geleneksel sağlık arama davranışları ile kontrol merkezi algısında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,253$); geleneksel sağlık arama davranışları ile kesinlik algısında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,295$) vardır. Bireylerin sağlıklarını koruma konusunda daha bilinçli hale geldikçe ve sağlıklı kalmak için yapması gerekenlerle ilgili bilgisi arttıkça geleneksel sağlık arama davranışları gerçekleştirdiği görülmektedir. Genel olarak sağlık algısı ile sağlık arama davranışı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

SONUÇ

Sağlık algısı, bireyin kendi sağlığına ilişkin kişisel duygu, düşünce, önyargı ve beklentilerinin bir bileşimi olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla kişinin bulunduğu sosyal, ekonomik ve teknolojik çevresi kişinin sağlık algısına etki etmektedir. Subjektif olarak değerlendirilen ve çevreden etkilenen sağlık algısı kavramı bireyleri farklı sağlık arama davranışlarına yönlendirmektedir. Örneğin, günümüzde her ne kadar şehirleşme oranı fazla olsa da kırsal kesimlerde yaşayan ve kültürüne sıkı sıkıya bağlı olan bireyler geleneksel sağlık arama davranışlarını daha etkin göstermektedir.

Araştırma bireylerin sağlık algısının sağlık arama davranışı ile ilişkisinin ölçülmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'nin farklı illerinde yaşamakta olan 633 bireye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %61(386)'i kadın %39(247)'u erkektir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu %58,9(373) ile üniversite mezunudur. Sosyal medya kullanan bireyler araştırmanın %91,6(580)'sını oluşturmaktadır. Katılımcıların profesyonel sağlık arama davranışları ile öz farkındalık düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=-0,331$). Diğer bir ifade ile bireyler sağlıklarını koruma durumunda üstlerine düşen görevin farkında oldukları zaman sağlık arama davranışı göstermemektedirler.

Araştırma sonucunda bireylerin cinsiyetlerine göre sağlık algısı düzeylerinde herhangi bir anlamlı fark tespit edilememiştir ($p>0,05$). Ancak Özdemir(2018) tarafından yapılan "Sağlık

Algısı Ve Sağlık Kullanımı İlişkisi: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim Ve Araştırma Hastanesi Örneği” isimli çalışmada kadın katılımcıların sağlık algısı düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir yılda hastaneye ortalama 3-4 kez ile 7 kez ve üstü giden katılımcıların sağlığa verdikleri önem hastaneye hiç gitmeyen katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Önder(2014) tarafından 18 yaş ve üstü bireyler ile yapılan bir çalışmada bireylerin, sağlıklı olmanın kendileri için öneminin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların kronik hastalıklarının olup olmama durumuna göre sağlık algısı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0,05$). Vergi(2018) tarafından yapılan “Besin Etiketlerinin Sağlık Algısı Üzerine Etkisi” isimli çalışmada yine benzer bir sonuç alınarak bireylerin ve ailelerinin kronik hastalığa sahip olup olmama durumlarına göre sağlık algısı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gelir düzeyi yetersiz olan kişilerin önemli hastalıklarda bile profesyonel sağlık arama davranışı gerçekleştirilmeyi geciktirdiği görülmektedir (Van Osch ve ark, 2007). Çalışmada katılımcıların gelir düzeylerine göre profesyonel sağlık arama davranışlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0,05$). Bunun sebebi araştırmaya katılan bireylerin %76,3(483)’ünün genel sağlık sigortası (GSS) kapsamında olması ile açıklanabilir. Evrensel sağlık kapsamının temel yapı taşı olarak bakıma erişim, genellikle kullanılabilirlik, erişilebilirlik, satın alınabilirlik ve kabul edilebilirlik gibi belirleyicilerle ilişkilidir (Nabieva ve Souares,2019). GSS sosyal güvenlik sisteminin bütünlüğü içinde ülke nüfusunun tamamına eşit ve aynı düzeyde sağlık güvencesini sunmak üzere kurulmuştur (Özmen, 2013). Bireylerin sosyal güvencelerinin bulunduğu durumlarda gelir durumuna göre profesyonel sağlık arama davranışı göstermelerinde herhangi bir farklılık bulunmayacaktır.

Sağlık arama yolları toplumların gelişmişliğinden bağımsız olarak birçok faktörden etkilenmektedir (Aslan ve ark, 2004). Bireylerin sağlığına kavuşma noktasında çare arama davranışında, internet kullanımı ve danışma sisteminin işletilmesi davranışı etkileyen önemli faktörlerdendir (Önder,2014). Sosyal medya kullanan bireylerin online sağlık arama davranışları sosyal medya kullanmayan bireylere göre daha fazladır. Ayrıca sosyal medya kullanan bireylerin sağlık algılarında kesinlik boyutu sosyal medya kullanmayan bireylerden daha düşüktür. Bunun sebebi sosyal medya ve online platformlarda yer alan çok fazla veri ve enformasyon kirliliği sebebiyle bireylerin net bir bilgi edinemesi olarak açıklanabilir.

Katılımcıların profesyonel sağlık arama davranışı ile sağlık algısı boyutlarından kontrol merkezi ve kesinlik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Kıraç (2019) tarafından yapılan “Sağlık Arama Davranışını Etkileyen Faktörler: Yapısal Eşitlik Modellemesine Dayalı Bir Çalışma” isimli araştırma sonuçları bu bulguları destekler niteliktedir.

Tüm bunların yanı sıra araştırma 2019 yılında Türkiye’de yaşamakta olan bireylere ulaşım imkanı ve kullanılan ölçeğin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

KAYNAKÇA

Alkan SA, Özdelikara A, Mumcu Boğa N, 2017. Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlık Algılarının Belirlenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(2): 11 – 21.

- Altay B, Çavuşoğlu F, Çal A, 2016. Yaşlıların sağlık algısı, yaşam kalitesi ve sağlıkla ilgili yaşam kalitesini etkileyen faktörler. TAF Prev Med Bull, 15(3): 181-189.
- Aslan D, Boztaş G, Kılıç E, Öztürk İ, Erkan K, Günbey L, Balcı M, Akın L, 2004. Bir Spor Merkezine Kayıtlı Olan Kadınların Sağlık-Hastalık Kavramları İle İlgili Görüşleri Ve Sağlık Arama Davranışlarını Etkileyen Faktörler. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 13(2): 30-38.
- Aştı T, Karadağ A. Hemşirelik Esasları. Akademi Basın Ve Yayıncılık, İstanbul, 2012.
- Babitsch B, Gohl D, Von Lengerke T, 2012. Re-Revisiting Andersen's Behavioral Model Of Health Services Use: A Systematic Review Of Studies From, 1998 – 2011. GMS Psycho-Social-Medicine, 9, 1-15.
- Biçer İ, Yalçın Balçık P, 2019. Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp: Türkiye ve Seçilen Ülkelerin İncelenmesi. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 22(1): 257-245.
- Bolsoy N, Sevil Ü, 2006. Sağlık-Hastalık ve Kültür Etkileşimi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(3): 78-87.
- Conseil S, Sofreco E, 2007. Sağlık Arama Davranışı Araştırması. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı Ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü Ve Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Ankara.
- Coşkun N, 2019. Üniversite Gençlerinin Cinsel Sağlık Arama Davranışını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiflik Bolluk A, 2017. Obez Bireylerde Duygusal Zeka, Yaşam Kalitesi Ve Sağlık Algısı. Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, İzmir.
- Demir S, 2012. Üriner İnkontinanslı Kadınlarda Yaşam Kalitesi Ve Sağlık Arama Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Diamond Jj, Becker Ja, Arenson Ca, Chambers Cv, Rosenthal Mp, 2007. "Development Of A Scale To Measure Adults" Perceptions Of Health: Priliminary Findings". Journal Of Community Psychology, 35(5): 557-61
- Doğanay S, Uçku Şr, 2012. Yaşlılarda Kötü Sağlık Algısı Koroner Kalp Hastalığı Ve Ölümleri Belirler Mi?. Turkish Journal Of Geriatrics, 15: 396-402.
- Efteli E, Khorshid L, 2016. İki Farklı Bölüm Öğrencilerinin Sağlık Algılarının Karşılaştırılması. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi; 32(2): 1- 10.
- Esin M, Aktaş E, 2012. Çalışanların Sağlık Davranışlarını Ve Etkileyen Faktörler: Sistemik İnceleme, İstanbul Üniversitesi Florence Nightingal Hemşirelik Dergisi, 20 (2).
- Güleç G, Yenilmez Ç, Ay F, 2011. Bir Anadolu Şehrinde Psikiyatri Kliniğine Başvuran Hastaların Hastalık Açıklama ve Çare Arama Davranışları. Klinik Psikiyatri Dergisi, 14(3): 131-142.
- Gürbüz S, Şahin, F, 2017. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz. Seçkin Yayınevi:Ankara
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2009. Türkiye Nüfus Ve Sağlık Araştırması, 2008. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı

Ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Ve Tübitak, Ankara, S.38.

- Hayran O, Coşkun A, Özdemir E, Ay P, Hıdıroğlu S, Nalbant H, Save D, Topuzoğlu A, 2007. Sağlık Arama Davranışı Araştırması. Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü ve Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Ankara.
- Kadıoğlu H, Yıldız A, 2012. Sağlık Algısı Ölçeğinin Türkçe Çevriminin Geçerlilik Ve Güvenilirliği. Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri, 32: 47-53.
- Kesgin C, Topuzoğlu A, 2006. Sağlık Tanımı; Başaçıkma. İstanbul Kültür Üniversitesi Dergisi, 3: 47-49.
- Kıraç R, 2019. Sağlık Arama Davranışını Etkileyen Faktörler: Yapısal Eşitlik Modellemesine Dayalı Bir Çalışma. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kilit DÖ, Eke E, 2019. Bireylerin Sağlık Bilgisi Arama Davranışlarının Değerlendirilmesi: Isparta İli Örneği. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, 22(2): 401-436.
- Kim Jh, Noh J, Choi Jw, Park Ec, 2017. Association Of Education And Smoking Status On Risk Of Diabetes Mellitus: A Population-Based Nationwide Crosssectional Study. International Journal Of Environmental Research And Public Health.
- Kol E, 2015. Türkiye’de Sağlık Reformlarının Sağlık Hakkı Açısından Değerlendirilmesi. Sosyal Güvenlik Dergisi, 5(1): 135-164.
- Kurtdaş M, 2016, Sağlıklı Yaşam! Sloganı Etrafında Şekillenen Yeni Tüketim Biçimleri. Sosyolojik Düşünce Dergisi, 1(1): 1-10.
- Nabieva J, Souares A, 2019. Factors Influencing Decision to Seek Health Care: A Qualitative Study Among Labourmigrants’ Wives in Northern Tajikistan. Nabieva and Souares BMC Pregnancy and Childbirth, 19(7): 2-10.
- Önder R, 2014. Sağlık Arama Davranışı Ve Etki Eden Etkenler. Uzmanlık Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Aydın.
- Özdemir B, 2018. Sağlık Algısı Ve Sağlık Kullanımı İlişkisi: Sağlık Bilimleri Üniversitesi Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim Ve Araştırma Hastanesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Özmen, S., (2013). Genel Sağlık Sigortasının Özel Sağlık Hizmeti Sunucularına ve Hasta Memnuniyetine Olan Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Şenol V, Çetinkaya F, Ünalın D, Balcı E, Öztürk A, 2010. Determinants Of Self-Rated Health İn General Population İn Kayseri, Turkey. Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 30(1):88-96.
- Sushmit, S, Chin S, 2014. Health Information Search Behavior On The Web: A Pilot Study. Arxiv, Abs/1410.8068.
- Tatar M, Tatar F, 1997. Sağlık Ölçülmesi: Kavramsal Bir Çerçeve. Toplum Ve Hekim Dergisi, 12(78): 54-61

- Van Osch L, Lechner L, Reubsaet A, De Nooijer J, De Vries H, 2007. Passive Cancer Detection And Medical Help Seeking For Cancer Symptoms: (In)Adequate Behavior And Psychosocial Determinants. *Eur J Cancer Prev*, 16:266-274.
- Vergi Y, 2018. Besin Etiketlerinin Sağlık Algısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- WHO, 1946. “Constitution Of The World Health Organization”, Geneva: WHO.
- Yanmış S, 2016. Sağlık Algısının Hemodiyalize Bağımlı Olan Bireylerde Diyet Ve Sıvı Kısıtlamasına Uyumsuzluğuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yetgin S, 2014. Karabük İlinde Gebelerde Sağlık Arama Davranışı İle İlgili Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız S, 2016. Yetişkinlerde Şişmanlığın Yaşam Kalitesi Ve Sağlık Algısına Etkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi, Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kayseri.