

2024 Mart

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA

Araştırmalar ve
Değerlendirmeler

EDİTÖR

Prof. Dr.
Figen AKÇA

gece
kitaplığı



İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız
Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel
Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı
Editör • Prof. Dr. Figen AKÇA

Birinci Basım • Mart 2024 / ANKARA

ISBN • 978-625-425-566-3

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt
No: 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

www.gecekitapligi.com
gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt
Bizim Buro
Sertifika No: 42488

Eğitim Bilimleri Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler

Mart 2024

**Editör:
Prof. Dr. Figen AKÇA**

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

PANDEMİ ÖNCESİ VE PANDEMİ SONRASI MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL BİLİM DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME STRATEJİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tolga GÖK 1

BÖLÜM 2

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL BİLİM DERSLERİNE YÖNELİK PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tolga GÖK23

BÖLÜM 3

OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞMASINDA YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hızır ZORLU, Sema ZORLU43

BÖLÜM 4

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Sedat ÖZDEMİRDAĞ, İlhami BULUT63

BÖLÜM 5

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)'NA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Osman YAKUT, İlhami BULUT.....83

BÖLÜM 6

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ POP MÜZİK VE DİĞER MÜZİK TÜRLERİ DİNLEME TERCİHLERİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

*Gülşah BAŞARAN TANRIÖVER,
Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER*..... 97

BÖLÜM 7
SPSS İLE ADIM ADIM BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T TESTİ
UYGULAMA VE APA FORMATINDA
RAPORLAMA

Kürşat ARSLAN..... 125

BÖLÜM 8
JONATHAN SWIFT'İN GULLIVER'İN GEZİLERİ ADLI ESERİNDE
MASALSI UNSURLAR

İlker AYDIN, Şura ÇITLAK 139

BÖLÜM 9
SPOR YAPAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN SPOR
FARKINDALIKLARI VE SPORA BAĞLILIKLARININ
İNCELENMESİ

Koray YARDIMCI, Bekir Barış CİHAN..... 165

BÖLÜM 10
GEREDE YÖRESİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI
Baki YILMAZ, Yılmaz ÖZÖREN..... 187

BÖLÜM 1

PANDEMİ ÖNCESİ VE PANDEMİ SONRASI MES- LEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL BİLİM DERSLERİNE YÖNELİK ÖĞRENME STRATE- JİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Tolga GÖK¹

¹ Prof. Dr. Tolga GÖK, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Torbali Meslek Yüksekokulu, ORCID ID: 0000-0001-7612-7348

Temel bilim dersleri meslek yüksekokulu öğrencileri için oldukça önemli derslerdir (Gok & Gok, 2015; Takriti ve diğerleri, 2023; Virtic, 2022). Genellikle meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler temel bilim derslerinin öğrenilmesini ve anlaşılmasını zor bulmaktadır. Aslında öğrencilere temel bilim derslerinin zor gelmesinin nedeni öğrencilerin bu dersleri öğrenirken izledikleri öğrenim stratejilerini belirleyememesinden kaynakladığı yönünde bir açıklama yapılabilir. Aslında bu problemin kaynağı acaba öğrencilerden mi kaynaklıyor? yoksa öğretici kişilerin bu dersleri öğrenmeye çalışan öğrencilere nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda veya hangi öğrenme stratejilerini kullanmaları gerektiği konusunda yeterli açıklamada bulunmuyor olabilir mi? Aslında burada cevap aranması gereken iki kritik nokta söz konusudur.

Araştırmada pandemi döneminin eğitim-öğretim sürecine olan etkisinin tartışılması ön plana çıkmıştır. Özellikle pandemi dönemi ile birlikte hayatımızda bazı radikal değişiklikler gözlenmiştir. Gündelik yaşamımızda pandemi ile birlikte birçok alışkanlığımızı kaybettik ve kaybedilen alışkanlıklarımızın yerine birçok yeni alışkanlıklar kazandık (Kocaay, 2022; Shi, 2022). Bu değişimlerden en çok etkilenenlerin başında öğrenciler gelmektedir. Pandemi döneminde öğrenciler okullarından uzaklaştılar. Öğrenciler derslerini dijital platformlar aracılığıyla uzaktan yapmak zorunda kaldılar. Bunun sonucunda pandemi dönemi öğrencilerin derslere karşı motivasyonunu, tutumunu, öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve daha birçok değişkeni olumsuz etkiledi (Aşan, 2022; Çamur, Ersanlı, Abukan, & Canım, 2022; Erin, 2022; Reiss, 2020). Bu araştırmada, pandemi döneminde öğrencilerin öğrenme stratejilerinin gelişim düzeylerini ne ölçüde etkilediğinin araştırılması planlanmıştır.

“Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir.” (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Öğrenme stratejisinde amaç öğrencilerin bağımsız ve verimli bir şekilde bilgiyi işleyerek kalıcı olmasının sağlanmasıdır. Öğrenme stratejileri üzerine bugüne kadar çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde olması öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Dikbaş & Hacıoğlu, 2008; Şahin, 2010; Taşdemir & Tay, 2007).

Pintrich ve diğerleri (1991, 1993) öğrenme stratejilerini üç ana bileşen üzerinden değerlendirmiştir. Birinci bileşen bilişsel stratejiler olup dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla yineleme stratejileri, açılma stratejileri, düzenleme stratejileri ve eleştirel düşünme stratejileridir. Yineleme stratejileri bilgilerin hatırlanılması ve ezberlenmesidir. Açılma stratejileri yeni öğrenilenlerle eski bilgilerin sentezlenerek uzun süreli bellekte bilginin işlenmesi sürecidir. Bu süreç bilginin yorumlanması, özetlenmesi, not alması vb. faaliyetleri kapsar. Düzenleme stratejileri bil-

gilerin yapılandırılmasıdır. Eleştirel düşünme stratejileri var olan bilgileri yeni durumlara uygulamada problem çözme, karar verme ve değerlendirme süreçlerini içerir.

İkinci bileşen metabilşsel stratejileri olup üç faktörden oluşmaktadır. Bu bileşenin faktörleri sırasıyla planlama, izleme ve düzenlemedir. Planlama faktörü; hedef belirleme, analiz yapma gibi süreçleri inceler. İzleme faktörü; okurken dikkati sürdürme, test etme ve soru sorma süreçlerini içerir. Düzenleme faktörü ise performansı geliştirmede davranışları kontrol etme, düzeltmeyi sağlama gibi süreçleri kapsar.

Son bileşen ise kaynak yönetimi olup dört faktörden oluşmaktadır. Son bileşenin faktörleri sırasıyla zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım istemdir. Zaman ve çalışma ortamı yönetimi, program yapma, zamanı iyi kullanma, gerçekçi amaçları belirleme ve süreci sağlıklı bir şekilde organize etmedir. Emek yönetimi öğrenme için verilen görevde öğrencinin dikkatini ve çabasını sürdürmesidir. Öğrenme gerçekleşirken verilen görevin yapılması ve çalışmanın sürdürülmesidir. Akran işbirliği, öğrenmenin işbirliği içinde yapılması sürecidir. Yardım isteme, öğrenme gerçekleşirken gerek görülmesi durumunda yardım alma gereğinin belirlenmesi ve yardım istenmesidir.

Bu çalışmada pandemi öncesi ve pandemi sonrası meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilişsel stratejiler, metabilşsel stratejileri ve kaynak yönetimi ve ayrıca bileşenlerin alt faktörleri ve cinsiyet faktörü açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklemini 109 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin dönemlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Pandemi öncesi ve pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin dağılımı*

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Pandemi Öncesi	22 (%40)	33 (%60)	55
Pandemi Sonrası	16 (%30)	38 (%70)	54

Torbalı Meslek Yüksekokulunda yer alan programlar teknik programlar olup eğitim-öğretim süresi iki yıldır. Bu programı bitiren öğrenciler Dikey Geçiş Sınavı ile dört yıllık eğitim-öğretim yapan mühendislik fakültesine geçiş yapmaktadır. Torbalı Meslek Yüksekokulunda altı tane teknik program yer almaktadır. Bu programlar, Endüstriyel Cam ve Seramik Teknolojileri, Doğal Yapı Taşları Teknolojileri, Geoteknik, Sondaj, Maden ve Kaynak Teknolojileridir. Bu programlardan, araştırmaya istekli ve gönüllü öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejileri

ölçeğini okumaları ve düşüncelerini yansıtabilmeleri için yaklaşık 20 dakika süre verilmiştir.

Yöntem

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stratejilerini değerlendirmek için Türkçeye uyarlaması yapılan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş olup Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünü Güdülenme Ölçeği ikinci kısmını ise Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ) oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı kapsamında sadece Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrenme Stratejileri ölçeğinde toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçek 7'li Likert tipine (benim için kesinlikle yanlış "1" ile benim için kesinlikle doğru "7") uygun olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin 8 maddesi ters kodlanmıştır. Ölçeğin istatistiksel veri analizi sonucunda ölçeğe ilişkin toplam 9 alt faktör yer almaktadır. Ölçeğin faktörlerine ve madde sayılarına göre dağılımları sırasıyla «Düzenleme» 4 madde, «Açıklama» 6 madde, «Yineleme» 4 madde, «Eleştirel Düşünme» 5 madde, «Meta-Bilişsel Stratejileri» 12 madde, «Zaman ve Çalışma Ortamı» 8 madde, «Emek Yönetimi» 4 madde, «Akran İşbirliği» 3 madde ve «Yardım İsteme» 4 madde olarak belirlenmiştir. Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin veri istatistiği Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) ilişkin bazı sonuçları aşağıda verilmiştir.

AFA'ya göre, Öğrenme Stratejileri Ölçeği 1.00'den büyük özdeğerlere sahip dokuz faktörden oluşmuş, madde faktör yükleri 0.38 ve üzerinde bulunmuş ve toplam varyans %53.45 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach alfa (α) değerleri 0.41 ile 0.75 arasında hesaplanmıştır.

DFA'nın bazı analiz sonuçları, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü «RMSEA» (0.07), Uyum İyiliği İndeksi «GFI» (0.80), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi «AGFI» (0.77), Normlaştırılmış Uyum İndeksi «NFI» (0.97), Hata Kareler Ortalamasının Karekökü «RMR» (0.22) ve Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü «SRMR» (0.06) verilebilir. Ölçeğe ilişkin daha ayrıntılı istatistiksel veri analizi için Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından yazılan makale incelenebilir.

Veri Analizi

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ölçeğine ilişkin verilerin tanımlayıcı istatistiği yapılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin ve ölçeğin alt faktörlerine ilişkin frekans dağılımları, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme stratejileri sonuçlarının karşılaştırmalı analizleri için ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarının cinsiyet üzerindeki etkisini araştırmak için gerek pandemi öncesi gerekse pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin sonuçlarını karşılaştırmak için ANOVA ve Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Özellikle gruptaki kız öğrenci sayısının 30'un altında olması nedeniyle karşılaştırmalı analiz sonuçları için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Bulgular

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme stratejilerinin tanımlayıcı istatistiksel verileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin tanımlayıcı verileri

	Grup	N	A.O.	S.S.
Düzenleme Stratejileri	PS	54	17.33	5.36
	PÖ	55	21.65	4.24
Açıklama Stratejileri	PS	54	26.09	7.25
	PÖ	55	30.53	5.54
Yineleme Stratejileri	PS	54	17.59	5.66
	PÖ	55	20.75	4.67
Eleştirel Düşünme Stratejileri	PS	54	20.76	5.85
	PÖ	55	24.00	4.41
Meta-Bilişsel Stratejileri	PS	54	50.57	13.04
	PÖ	55	60.80	10.13
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	PS	54	34.30	7.89
	PÖ	55	40.73	7.27
Emek Yönetimi	PS	54	16.02	4.83
	PÖ	55	19.20	5.61
Akran İşbirliği	PS	54	10.80	4.29
	PÖ	55	11.40	3.78
Yardım İsteme	PS	54	16.28	5.85
	PÖ	55	19.51	5.27
Toplam	PS	54	209.74	46.44
	PÖ	55	248.56	36.09

Not: PÖ: Pandemi öncesi; PS: Pandemi sonrası; N: Öğrenci sayısı; A.O.: Aritmetik Ortalama; S.S.: Standart Sapma

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının ve toplam ortalama değer sonuçları incelendiğinde pandemi öncesi öğrencilerin öğrenme stratejilerinin düzenleme, açıklama, yineleme, eleştirel düşünme, meta-bilişsel stratejileri, zaman ve çalışma ortamı, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım arama alt boyutlarının ortalama değer sonuçlarının pandemi sonrası dönemine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin öğrenci yanıtlarının dağılımları Ek'te verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toplam ölçek ve alt faktör dağılımlarının normal dağılım göstermektedir. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 değer arasında olması beklenir. Hair, Black, Babin, & Anderson'a (2014) göre çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin ideal olduğu söylenebilir.

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını analiz etmek için ANOVA testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğine ilişkin karşılaştırmalı analiz sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Düzenleme Stratejileri	Gruplararası	508.79	1	508.79	21.86	.00
	Grupiçi	2490.44	107	23.28		
	Toplam	2999.23	108			
Açıklama Stratejileri	Gruplararası	535.86	1	535.86	12.89	.00
	Grupiçi	4448.25	107	41.57		
	Toplam	4984.11	108			
Yineleme Stratejileri	Gruplararası	270.86	1	270.86	10.09	.00
	Grupiçi	2873.47	107	26.85		
	Toplam	3144.33	108			
Eleştirel Düşünme Stratejileri	Gruplararası	286.17	1	286.17	10.68	.00
	Grupiçi	2865.87	107	26.78		
	Toplam	3152.04	108			
Meta-Bilişsel Stratejileri	Gruplararası	2849.28	1	2849.28	20.96	.00
	Grupiçi	14548.00	107	135.96		
	Toplam	17397.28	108			

Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Gruplararası	1126.90	1	1126.90	19.61	.00
	Grupiçi	6150.17	107	57.48		
	Toplam	7277.06	108			
Emek Yönetimi	Gruplararası	275.80	1	275.80	10.05	.00
	Grupiçi	2935.78	107	27.44		
	Toplam	3211.58	108			
Akran İşbirliği	Gruplararası	9.93	1	9.93	0.61	.44
	Grupiçi	1747.96	107	16.34		
	Toplam	1757.89	108			
Yardım İsteme	Gruplararası	284.50	1	284.50	9.18	.00
	Grupiçi	3316.58	107	31.00		
	Toplam	3601.08	108			
Toplam	Gruplararası	41068.21	1	41068.21	23.80	.00
	Grupiçi	184635.90	107	1725.57		
	Toplam	225704.10	108			

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri ANOVA sonuçlarına göre incelendiğinde, pandemi öncesi dönemine ilişkin öğrenme strateji sonuçlarının lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$F_{(1-107)}=23.80, p<.05$]. Öğrenme stratejilerinin alt faktörleri incelendiğinde, Yardım İsteme [$F_{(1-108)}=9.18, p<.05$] dışında tüm alt faktörlerde Düzenleme [$F_{(1-108)}=21.86, p<.05$], Açıklama [$F_{(1-108)}=12.89, p<.05$] Yineleme [$F_{(1-108)}=10.09, p<.05$], Eleştirel Düşünme [$F_{(1-108)}=10.68, p<.05$], Meta-bilişsel Stratejileri [$F_{(1-108)}=20.96, p<.05$], Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi [$F_{(1-108)}=19.61, p<.05$], Emek Yönetimi [$F_{(1-108)}=10.05, p<.05$] ve Akran İşbirliği [$F_{(1-108)}=.61, p>.05$] pandemi öncesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stratejilerinin tanımlayıcı veri istatistiği Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin tanımlayıcı verileri

	Grup	Cinsiyet	N	A.O.	S.S.
Düzenleme Stratejileri	PÖ	K	22	23.91	3.56
		E	33	20.15	4.02
	PS	K	16	18.38	5.43
		E	38	16.89	5.34
Açıklama Stratejileri	PÖ	K	22	33.77	4.39
		E	33	28.36	5.21
	PS	K	16	27.25	5.99
		E	38	25.61	7.74
Yineleme Stratejileri	PÖ	K	22	22.55	4.44
		E	33	19.55	4.49
	PS	K	16	19.63	5.24
		E	38	16.74	5.67
Eleştirel Düşünme Stratejileri	PÖ	K	22	24.27	4.47
		E	33	23.82	4.43
	PS	K	16	20.50	5.62
		E	38	20.87	6.02
Meta-Bilişsel Stratejileri	PÖ	K	22	63.64	8.87
		E	33	58.91	10.60
	PS	K	16	53.94	12.96
		E	38	49.16	12.98
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	PÖ	K	22	43.86	6.58
		E	33	38.64	7.03
	PS	K	16	35.88	8.85
		E	38	33.63	7.47
Emek Yönetimi	PÖ	K	22	20.86	5.31
		E	33	18.09	5.61
	PS	K	16	17.06	5.08
		E	38	15.58	4.72
Akran İşbirliği	PÖ	K	22	11.68	3.20
		E	33	11.21	4.16
	PS	K	16	10.56	5.11
		E	38	10.89	3.97
Yardım İsteme	PÖ	K	22	20.64	4.45
		E	33	18.76	5.70
	PS	K	16	14.75	6.53
		E	38	16.92	5.51
Toplam	PÖ	K	22	265.18	28.51
		E	33	237.48	36.72
	PS	K	16	217.94	41.78
		E	38	206.29	48.37

Not: K: Kız; E: Erkek

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını analiz etmek için t-testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Pandemi öncesi ve pandemi sonrası erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı analiz sonuçları*

	Grup	N	A.O.	S.S.	df	t	p
Düzenleme Stratejileri	PS	38	16.89	5.34	69	2.86	.00
	PÖ	33	20.15	4.02			
Açıklama Stratejileri	PS	38	25.61	7.74	69	1.73	.08
	PÖ	33	28.36	5.21			
Yineleme Stratejileri	PS	38	16.74	5.67	69	2.28	.02
	PÖ	33	19.55	4.49			
Eleştirel Düşünme Stratejileri	PS	38	20.87	6.02	69	2.32	.02
	PÖ	33	23.82	4.43			
Meta-Bilişsel Stratejileri	PS	38	49.16	12.98	69	3.43	.00
	PÖ	33	58.91	10.60			
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	PS	38	33.63	7.47	69	2.89	.00
	PÖ	33	38.64	7.03			
Emek Yönetimi	PS	38	15.58	4.72	69	2.05	.04
	PÖ	33	18.09	5.61			
Akran İşbirliği	PS	38	10.89	3.97	69	.32	.74
	PÖ	33	11.21	4.16			
Yardım İsteme	PS	38	19.92	5.51	69	1.37	.17
	PÖ	33	18.76	5.70			
Toplam	PS	38	206.29	48.37	69	3.02	.00
	PÖ	33	237.48	36.72			

Not: df: Serbestlik derecesi

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri t-testi sonuçlarına göre incelendiğinde, pandemi öncesi dönemine ilişkin erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri sonucu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir [$t_{(69)}=3.02$, $p<.05$]. Öğrenme stratejilerinin alt faktörleri incelendiğinde, Açıklama [$t_{(69)}=1.73$, $p>.05$], Akran İşbirliği [$t_{(69)}=.35$, $p>.05$] ve Yardım İsteme [$t_{(69)}=1.37$, $p>.05$] dışında diğer alt faktörlerde Düzenleme [$t_{(69)}=2.86$, $p<.05$], Yenileme [$t_{(69)}=2.28$, $p<.05$], Eleştirel Düşünme [$t_{(69)}=2.32$, $p<.05$], Meta-bilişsel Stratejileri [$t_{(69)}=3.43$, $p<.05$], Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi [$t_{(69)}=2.89$, $p<.05$] ve Emek Yönetimi [$t_{(69)}=2.05$, $p<.05$] pandemi önce-

si erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası kız öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını analiz etmek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Pandemi öncesi ve pandemi sonrası kız öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı analiz sonuçları*

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düzenleme Stratejileri	PÖ	22	24.27	534	71	.00
	PS	16	12.94	207		
Açıklama Stratejileri	PÖ	22	24.50	539	66	.00
	PS	16	12.63	202		
Yineleme Stratejileri	PÖ	22	22.39	492.5	121	.10
	PS	16	16.06	257		
Eleştirel Düşünme Stratejileri	PÖ	22	22.39	492.5	112.5	.06
	PS	16	15.53	248.5		
Meta-Bilişsel Stratejileri	PÖ	22	23.70	521.5	83.5	.00
	PS	16	13.72	219.5		
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	PÖ	22	23.89	525.5	79.5	.00
	PS	16	13.47	215.5		
Emek Yönetimi	PÖ	22	22.70	499.5	105.5	.04
	PS	16	15.09	241.5		
Akran İşbirliği Yönetimi	PÖ	22	21.09	464	141	.29
	PS	16	17.31	277		
Yardım İsteme	PÖ	22	13.66	522.5	82.5	.00
	PS	16	13.66	218.5		
Toplam	PÖ	22	25.11	552.5	52.5	.00
	PS	16	11.78	188.5		

Pandemi öncesi ve pandemi sonrası kız öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri Mann-Whitney-U-Testine göre incelendiğinde, pandemi öncesi dönemine ilişkin kız öğrencilerinin öğrenme stratejileri sonucunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($U=52.5$, $p<.05$). Öğrenme stratejilerinin alt faktörleri incelendiğinde, Yineleme ($U=121$, $p>.05$), Eleştirel Düşünme ($U=112.5$, $p>.05$) ve Akran İşbirliği ($U=141$, $p>.05$) dışında diğer alt faktörlerde Düzenleme ($U=71.5$, $p<.05$), Açıklama ($U=66$, $p<.05$), Meta-Bilişsel Stratejileri ($U=83.5$, $p<.05$), Zaman ve Çalışma Ortamı Yöntemi ($U=79.5$, $p<.05$), Emek Yönetimi ($U=105.5$, $p<.05$) ve Yardım İsteme ($U=82.5$, $p<.05$) pandemi öncesi kız öğrencilerinin öğrenme stratejileri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Pandemi öncesi kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını analiz etmek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Pandemi öncesi kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı analiz sonuçları*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düzenleme Stratejileri	K	22	36.55	804	175	.00
	E	33	22.30	736		
Açıklama Stratejileri	K	22	37.59	827	152	.00
	E	33	21.61	713		
Yineleme Stratejileri	K	22	34.11	750.5	228.5	.02
	E	33	23.92	789.5		
Eleştirel Düşünme Stratejileri	K	22	27.77	611	358	.93
	E	33	28.15	929		
Meta-Bilişsel Stratejileri	K	22	33.16	729.5	249.5	.05
	E	33	24.56	810.5		
Zaman ve Çalışma Ortamı	K	22	35.25	775.5	203.5	.00
	E	33	23.17	764.5		
Emek Yönetimi	K	22	32.36	712	267	.09
	E	33	25.09	828		
Akran İşbirliği	K	22	29.05	639	340	.69
	E	33	27.30	901		
Yardım Arama	K	22	30.57	672.5	306.5	.33
	E	33	26.29	867.5		
Toplam	K	22	37.00	814	165	.00
	E	33	22.00	726		

Pandemi öncesi kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri Mann-Whitney-U-Testine göre incelendiğinde, pandemi öncesi dönemine ilişkin kız öğrencilerinin öğrenme stratejileri sonucunun lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($U=165$, $p<.05$). Öğrenme stratejilerinin alt faktörleri incelendiğinde Eleştirel Düşünme ($U=358$, $p>.05$), Meta-Bilişsel Stratejileri ($U=249.5$, $p<.05$) dışında diğer alt faktörlerde Düzenleme ($U=175.5$, $p<.05$), Açıklama ($U=152$, $p<.05$), Yineleme ($U=228.5$, $p<.05$), Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi ($U=203.5$, $p<.05$), Emek Yönetimi ($U=267$, $p<.05$), Akran İşbirliği ($U=340$, $p<.05$) ve Yardım İsteme ($U=306.5$, $p<.05$) pandemi öncesi kız öğrencilerinin öğrenme stratejileri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

Pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin alt boyutları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

analiz etmek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin karşılaştırmalı analiz sonuçları*

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Düzenleme Stratejileri	K	16	30.44	487	257	.37
	E	38	26.26	998		
Açıklama Stratejileri	K	16	30.78	492.5	251.5	.32
	E	38	26.12	992.5		
Yineleme Stratejileri	K	16	33.84	541.5	202.5	.05
	E	38	24.83	943.5		
Eleştirel Düşünme Stratejileri	K	16	27.47	439.5	303.5	.99
	E	38	27.51	1045.5		
Meta-Bilişsel Stratejileri	K	16	32.56	521	223	.13
	E	38	25.37	964		
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	K	16	31.25	500	244	.26
	E	38	25.92	985		
Emek Yönetimi	K	16	31.19	499	245	.26
	E	38	25.92	986		
Akran İşbirliği Yönetimi	K	16	26.00	416	280	.65
	E	38	28.13	1069		
Yardım İsteme	K	16	24.16	386.5	250.5	.31
	E	38	28.91	1098.5		
Toplam	K	16	32.03	512.5	231.5	.17
	E	38	25.59	972.5		

Pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri ölçeğinin alt faktörleri Mann-Whitney-U-Testine göre incelendiğinde, pandemi sonrası dönemine ilişkin kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir (U=231.5, $p>.05$). Öğrenme stratejilerinin alt faktörleri incelendiğinde, Düzenleme (U=257, $p>.05$), Açıklama (U=251, $p>.05$), Yineleme (U=202.5, $p>.05$), Eleştirel Düşünme (U=303.5, $p>.05$), Meta-Bilişsel Stratejileri (U=223, $p>.05$), Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi (U=244, $p>.05$), Emek Yönetimi (U=245, $p>.05$), Akran İşbirliği (U=280, $p>.05$) ve Yardım İsteme (U=250.5, $p>.05$) alt faktörlerinde pandemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarından meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin temel bilim derslerine ilişkin pandemi sonrası verimli ve etkili öğrenme stratejileri geliştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ölçeğine verdikleri yanıtların öğrenme stratejilerinin

alt faktörlerine ve cinsiyet faktörü açısından elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Öğrencilerin pandemi öncesi ve pandemi sonrası ölçeğin bilişsel stratejileri ana bileşeni açısından sonuçlar düzenleme stratejileri, açıklama stratejileri, yineleme stratejileri ve eleştirel düşünme stratejileri göre tartışıldığında, öğrencilerin pandemi öncesi yukarıda belirtilen ana bileşen ve alt faktörlerinin istatistiksel veri analizi değerlerinin pandemi sonrası öğrencilerinin veri analizi değerlerine göre daha yüksektir. Öğrenciler düzenleme stratejilerini pandemi öncesinde temel bilim derslerine çalışırken konuların ana fikirlerini çıkarmış, konuların önemli noktalarını belirlemiş ve konuları daha iyi anlamak için görsel grafiklerden (şekil, tablo, grafik vb.) yararlanmışlardır. Öğrenciler açıklama stratejilerini pandemi öncesinde temel bilim derslerine çalışırken farklı kaynaklardan edindiği bilgileri bir araya getirerek konular arası bağlantıları kurmuştur. Öğrenciler yineleme stratejilerini pandemi öncesinde temel bilim derslerine çalışırken konuları hatırlamak ve tekrarlamak için notlar almış, tablolar oluşturmuş, liste yapmış ve önemli temel kavramları ezberlemiştir. Öğrenciler eleştirel düşünme stratejilerini pandemi öncesinde temel bilim derslerine çalışırken ihtiyaç duyduğu bilgileri sorgulamış, farklı kaynaklardan edindiği bilgileri bir araya getirerek kendi düşünceleri ile ilişkiyi kurmaya çalışmış ve alternatif yollar geliştirmeye çalışmıştır. Öğrencilerin pandemi dönemi öncesinde bilişsel stratejilerinin gelişim düzeyi pandemi sonrası bilişsel stratejileri gelişim düzeyine göre daha olumlu yönde bir artışın olduğu söylenebilir. Pandemi dönemi öğrencilerin bilişsel stratejilerinin geliştirmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu olumsuz durumun ortaya çıkmasının nedeni pandemi döneminde verilen eğitim-öğretimin dijital platformlar üzerinden yürütülmesi ve öğrencilerin okullarından uzak kalması şeklinde açıklanabilir (Bardakçı & Bardakçı, 2021; Cretu & Ho, 2023; Çevre, 2023; Demir, Özdaş & Çakmak, 2022; Kocaman & Ersoy, 2021; Magomedov, Khaliev & Khubolov, 2020; Thomas & Rogers, 2020).

Öğrencilerin pandemi öncesi ve pandemi sonrası ölçeğin meta-bilişsel stratejileri ana bileşeni açısından sonuçlar planlama, izleme ve düzenleme faktörlerine göre tartışıldığında öğrencilerin pandemi öncesi yukarıda belirtilen ana bileşen ve alt faktörlerinin istatistiksel veri analizi değerlerinin pandemi sonrası öğrencilerinin veri analizi değerlerine göre daha yüksektir. Sonuçların meta-bilişsel stratejileri açısından değerlendirmesi yapıldığında pandemi öncesi dönemde öğrenciler temel bilim derslerine çalışırken konulara odaklanmalarını sağlayacak sorular sormuş, anlamadıkları noktalara geri dönmüş, zor olan konuları öğrenirken alternatif yollar geliştirmiş, öğretmenlerin ders anlatım stillerine göre konuları öğrenmeye ve tekrarlamaya çalışmış, konuları öğrenirken anlamadığı bölümleri fark ederek anlamak için alternatif stratejiler geliştirmiş ve konuları öğren-

mek için yeni hedefler belirlemiştir. Öğrencilerin pandemi dönemi öncesi meta-bilişsel stratejilerinin gelişim düzeyi pandemi sonrası meta-bilişsel stratejileri gelişim düzeyine göre olumlu yönde bir gelişim göstermiş olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin pandemi öncesi ve pandemi sonrası ölçeğin kaynak yönetimi ana bileşenleri açısından sonuçlar zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi, akran işbirliği ve yardım isteme faktörlerine göre tartışıldığında, öğrencilerin pandemi öncesi yukarıda belirtilen ana bileşen ve alt faktörlerinin istatistiksel veri analizi değerlerinin pandemi sonrası öğrencilerinin veri analizi değerlerine göre daha yüksektir. Sonuçların zaman ve çalışma ortamı yönetimi açısından değerlendirmesi yapıldığında, pandemi öncesi dönemde öğrenciler temel bilim derslerine çalışırken daha iyi konsantre olduğu ortamlarda derslerini çalışmış ve bu zaman aralığında zamanını iyi yönetmiş, temel bilim dersleri için bir çalışma planı hazırlayarak çalışmalarını yürütmüş ve derslerini devam etmiştir. Sonuçların emek yönetimi açısından değerlendirilmesi yapıldığında, pandemi öncesi dönemde öğrenciler temel bilim derslerine çalışırken konuları anlamak için çok daha fazla çaba göstermiş oldukları yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Sonuçların akran işbirliği açısından değerlendirilmesi yapıldığında, pandemi öncesi dönemde öğrenciler temel bilim derslerine çalışırken konuları anlamak için sınıf arkadaşlarına konuları anlatmış ya da sınıf arkadaşları ile konuları tartıştıkları yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Sonuçlar yardım arama açısından değerlendirilmesi yapıldığında, pandemi öncesi ve pandemi sonrası dönemlerde öğrenciler temel bilim derslerini çalışırken konuları anlamak için sınıf arkadaşlarından ya da öğretici kişilerden yardım alma konusunda aynı fikirde oldukları yönünde bir değerlendirme yapılabilir.

Öğrencilerin pandemi öncesi ve pandemi sonrası cinsiyet açısından öğrenme stratejilerinin ana bileşenleri ve alt faktörleri açısından sonuçlar aşağıda tartışılmıştır. Pandemi öncesinde kız öğrencilerin öğrenme stratejileri değerlerinin erkek öğrencilerinin öğrenme stratejileri değerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Özellikle, kız öğrencilerinin düzenleme stratejileri, açıklama stratejileri, yineleme stratejileri ve zaman ve çalışma ortamı değerlerinin erkek öğrencilerin değerlerine göre daha yüksektir. Fakat pandemi dönemi sonrası kız ve erkek öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ait tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farkın oluşmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak COVID-19 salgını tüm dünyada insanların yaşamlarına pek çok açıdan (ekonomi, eğitim, sağlık, ticaret, vb.) olumsuz yönde etkilemiştir. Ülkemizde de söz konusu salgının yaşandığı pandemi döneminde öğrencilerin okullarından uzak bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürmesi, arkadaşları ve öğretmenleri ile işbirliği içinde olmaması nedeniy-

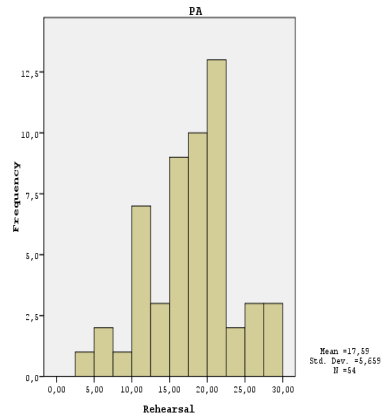
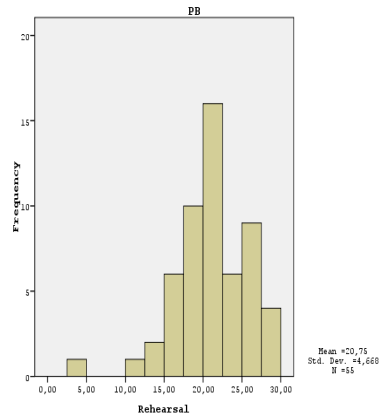
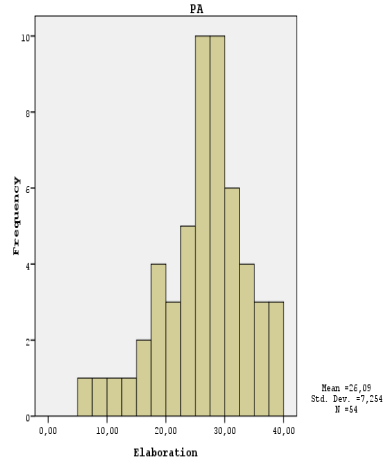
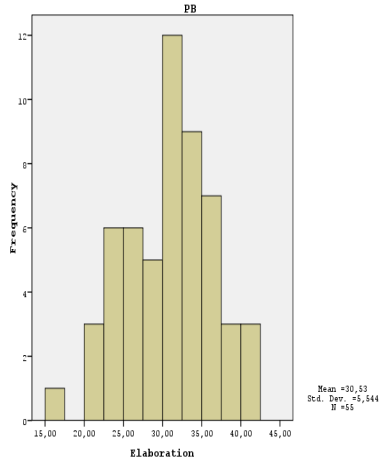
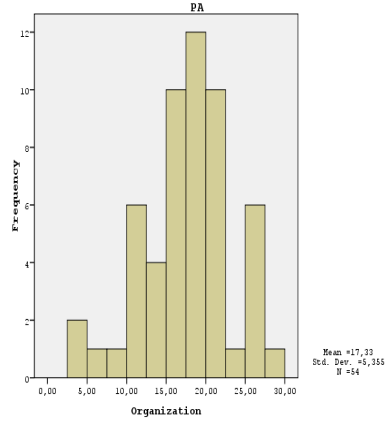
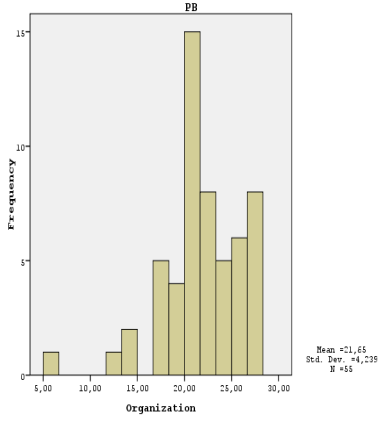
le ğrencilerin akademik başarisına, tutumuna, motivasyonuna, öğrenme stillerine, öğrenme stratejilerine ve daha birok değişkeni olumsuz ynde etkilediği sylenbilir.

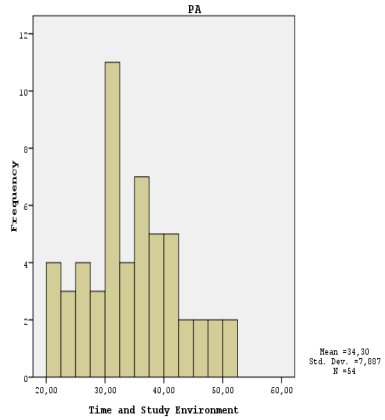
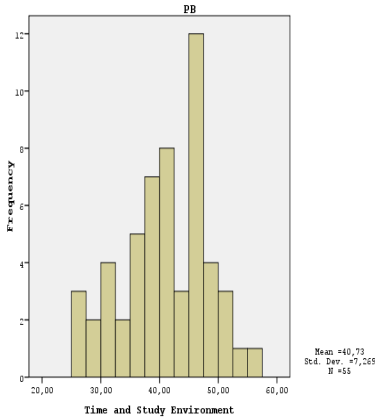
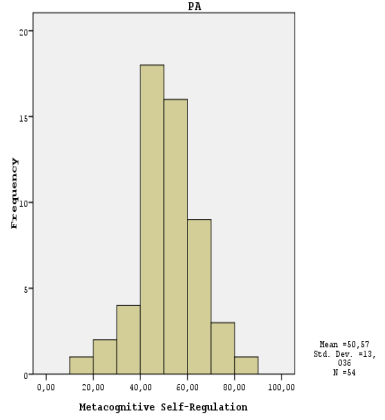
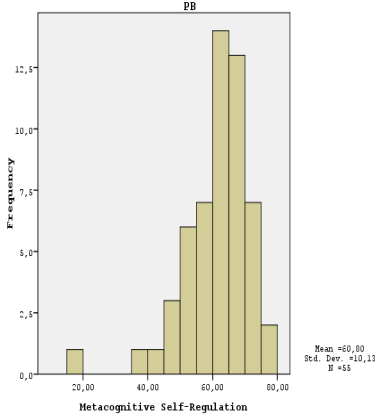
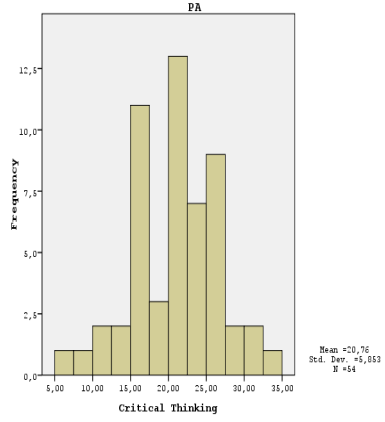
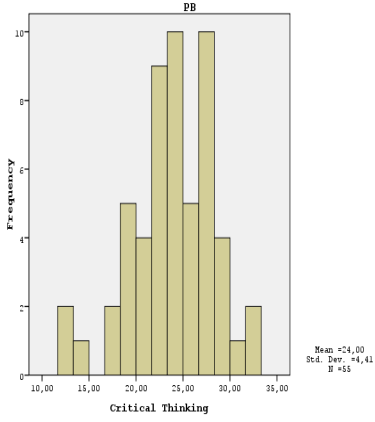
Kaynakça

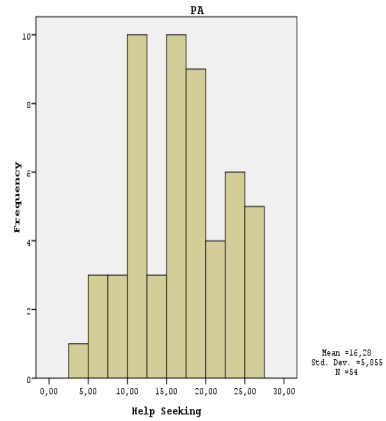
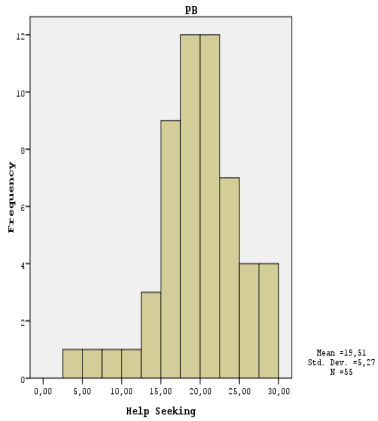
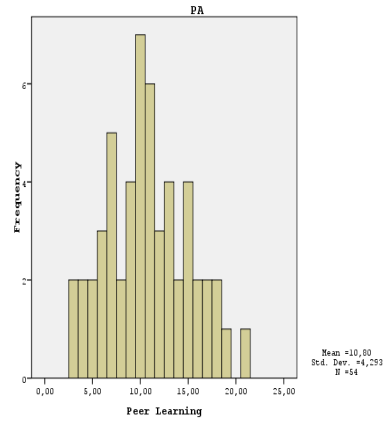
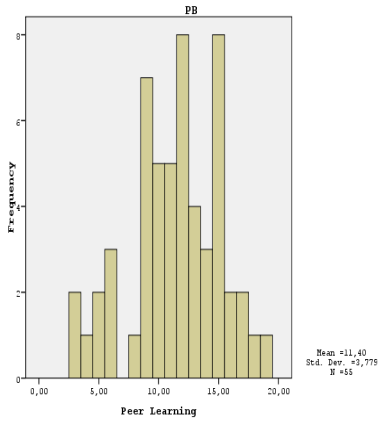
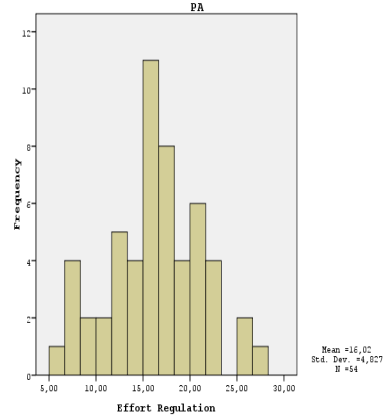
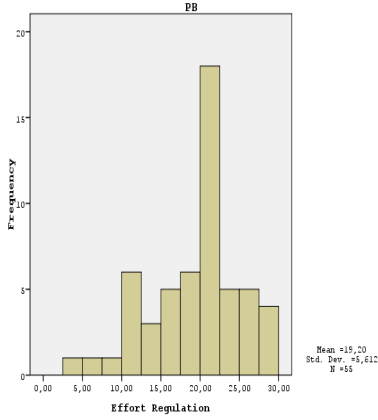
- Aşan, Ş. (2022). Türkiye’de COVID-19 pandemisi sürecinde eğitimde yaşanan dönüşümünün analizi: Sorunlar, fırsatlar ve eşitsizlik. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bardakçı, Ö. & Bardakçı, Ş. (2021). COVID-19 döneminde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet, COVID-19 Özel Sayı Cilt 1*, 69-86.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cretu, D. M. & Ho, Y. S. (2023). The impact of COVID-19 on educational research: A bibliometric analysis. *Sustainability*, 15, 5219.
- Çamur, G., Ersanlı, E., Abukan, B., & Canım, F. (2022). COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin değişen yaşamları ve online (çevrimiçi) eğitimleri üzerine bir araştırma. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 247-266.
- Çevre, Ç. (2023). Ortaokul öğrencilerinin pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(45), 1923- 1932.
- Demir, F., Özdaş, F., & Çakmak, M. (2022). COVID-19 salgın sürecinin eğitime yansımaları: Fırsatlar ve zorluklar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275- 300.
- Dikbaş, Y. & Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işleminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Erin, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin COVID-19 dönemindeki çevrimiçi derslere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gok, T. & Gok, O. (2015). *The comparison of college and university students' learning strategies for chemistry courses*. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology, 23-26 April, Antalya, Turkey.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th ed.) Harlow : Pearson Education Limited.
- Kocaay, F. (2022). *COVID-19 pandemisinin olumlu ve olumsuz etkileri*. Medipol Üniversitesi Yayınları: 52, İstanbul.
- Kocaman, F. & Ersoy, A. F. (2001). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma.

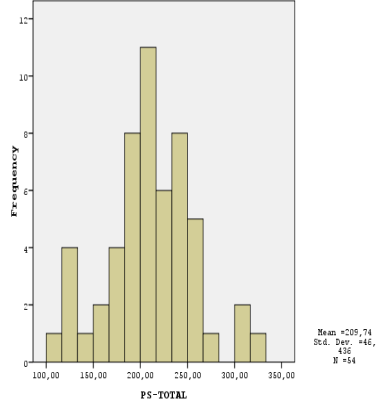
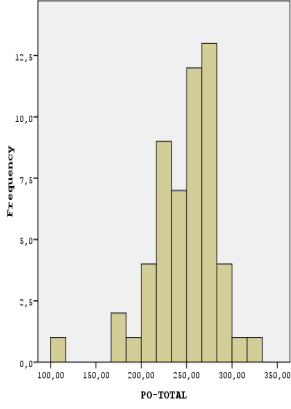
Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD), 7(1), 224-240.

- Magomedov, I. A., Khaliev, M. S. U., & Khubolov, S. M. (2020). The negative and positive impact of the pandemic on education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1691, 012134.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ED:338122.
- Pintrich, P. R. & Smith, D. A. F. (1993). Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-814.
- Reiss, M. J. (2020). Science education in the light of COVID-19. *Science & Education*, 29, 1079- 1092.
- Shi, W. Z. (2022). Understanding the nature of science through COVID-19 reports. *Nature Human Behaviour*; 6, 311.
- şahin, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi derslerindeki akademik başarıları ile özdüzenleme becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1370-1381.
- Takriti, R., Tairab, H., Alhosani, N., Elhoweris, H., Schofeld, L., Rabbani, L., & AlAmirah, I. (2023). Toward understanding science as a whole. *Science & Education*, 32, 1321-1361.
- Taşdemir, A., & Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1), 173-187.
- Thomas, M. S. C. & Rogers, C. (2020). Education, the science of learning, and the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49, 87-90.
- Virtic, M. P. (2022). Teaching science & technology: components of scientific literacy and insight into the steps of research. *International Journal of Science Education*, 44(12), 1916-1931.
- EK:** Pandemi öncesi (PB/PO) ve pandemi sonrası (PA/PS) dönemlerinde öğrencilerin öğrenme stratejilerinin alt faktörlerine verdiği yanıtların sırasıyla frekans dağılımları; organization (düzenleme), elaboration (açıklama), rehearsal (yineleme), critical thinking (eleştirel düşünme), metacognitive self regulation (meta-bilişsel stratejileri), time and study environment (zaman ve çalışma ortamı), effort regulation (emek yönetimi), peer learning (akran işbirliği), help seeking (yardım isteme)









BÖLÜM 2

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN TEMEL BİLİM DERSLERİNE YÖNELİK PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tolga GÖK¹

¹ Prof. Dr. Tolga GÖK, Dokuz Eylül Üniversitesi,

Torbalı Meslek Yüksekokulu, ORCID ID: 0000-0001-7612-7348

Fizik, günlük yaşantımızın her alanında etkili olan ve teknolojik gelişmelerle hayatımızı kolaylaştıran önemli bir bilim dalıdır. Ancak, fizik öğretimi konusunda başarılı sonuçlar elde etmekte oldukça zorlanıyoruz. Hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, bu başarısızlığın sonuçlarını ortaya koymaktadır. Türkiye'deki araştırmalara göre, ilköğretimden üniversiteye kadar öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fizik dersine karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir. Bu durumun temel sebepleri arasında üniversiteye giriş sınav sisteminin getirdiği zorluklar ve fen öğretiminde hala kullanılan geleneksel öğretim yöntemleri yer almaktadır. Yurtdışında yapılan araştırmalar da fizik eğitimi alanında geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olmadığını göstermiştir. Araştırmalar, gelişmiş ülkelerde bile fen öğretiminin istenen hedeflere ulaşamadığını fen başarısının diğer alanlara göre daha düşük olduğunu, öğrencilerin fen derslerine karşı olumsuz tutumlar geliştirdiğini ve birçok öğrencinin fen alanını tercih etmediğini göstermiştir (Gok, 2012; Gok, 2015).

Birçok araştırmacı, öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı sınıflarda yeterli düzeyde fizik öğrenemediğini, problem çözme becerilerini geliştiremediğini ve temel kavramları öğrenemediklerini göstermiştir (Gok, 2015). Yaşanan bu olumsuzlukları gidermek amacıyla araştırmacılar fizik öğretimindeki konuların öğretimine ilişkin alternatif öğretim yöntemleri (işbirlikli öğrenme, akran öğretimi, projeye dayalı öğrenme, STEM, vb.) geliştirmiştir (Sukuntawaree, Poonputta & Prasitnok, 2022; Suryatin, 2020; Tientongdee, 2018). Bu alternatif öğretim yöntemlerinden birisi de problem çözme stratejileridir (Gok 2015; Heller, Keith & Anderson, 1992; McDermott, 1991).

Problem Çözme

Problem çözme, belirsizlik içeren durumlarda çözümün bulunmasını amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç sadece doğru bir sonuç elde etmeye yönelik algılanmamalıdır; aynı zamanda daha kapsamlı zihinsel beceri geliştirme süreçleri içeren bir eylem olarak da görülmelidir. Problem çözme, bir hedefe ulaşmak veya çözüm bulmak amacıyla otomatik çözümlerin mümkün olmadığı durumlarda gereken çaba ve çözümlenme sürecidir (Schunk, 2000). Birçok araştırmacı problemlerin anında bir çözüm bulunamayan zorluklarla karşılaştığında ortaya çıktığını kabul etmektedir (Dewey, 1910; Newell & Simon, 1972). Ancak, zorluk bir problemin içsel bir özelliği değildir çünkü çözüm, bireyin bilgi ve deneyimine bağlıdır (Garrett, 1986; Gil-Perez et al., 1990). Bu nedenle, bir problem bir birey için gerçek bir problem olabilirken, diğer birey için ise problem olmayabilir. John Dewey (1933) problem çözme sürecini bilimsel bir düşünme süreci olarak ele

alır. Geleneksel problem çözme yaklaşımını Dewey (1910), beş aşamalı düşünme süreci olarak değerlendirir.

Kavramsal öğrenme, fizik eğitiminde son derece önemlidir, ancak ders kitabındaki nicel problemleri çözmek için yeterli olmamaktadır. Öğrenciler, fizik problemlerini çözme konusunda büyük zorluklar yaşarlar (Reif, 1995). Öğrenciler genellikle benzer problemleri tanımlama adımlarını kullanır, problemlerin nicel sonuçlarına odaklanır, problemin temelinde yatan kavramları belirlemez, problemin çözüm yöntemlerini analiz etmez ve son olarak problemin çözümünü değerlendirmez (Gok, 2010; Ford & Yore, 2012; Harskamp & Ding, 2006; Van Heuvelen, 1991).

Öğrenciler genellikle fizik problemleri çözerken farklı çözüm stratejileri izlemektedir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, öğrencilerin çözüm strateji seçiminde etkili olan faktörleri ve bazı çözüm stratejilerin daha sık kullanılma nedenleri üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Araştırma kapsamında yapılan incelemelere göre, öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılan çözüm stratejileri liste yapma, tahmin ve kontrol stratejisi, çoklu görselleri kullanma (grafik çizme, diyagram çizme vb.), denklem oluşturma, değişken kullanma, geriye doğru çalışma, tablo yapma, problemi alt problemlere ayırma, model alma, ve sesli düşünme şeklinde sıralanabilir (Gok, 2015). Araştırmalar öğrencilerin bir problemi çözmek için ilgili prensip ve bilgiye sahip olsalar bile, bu prensip ve bilgileri nasıl uygulayacakları konusunda sistemli stratejilere sahip olmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, önemli olan sadece problem çözme stratejilerini bilmek değil, aynı zamanda belirli bir sıra ve bir plan içinde bu stratejilerin uygulanmasıdır.

Problem çözme sürecini deneyimli ve deneyimsiz problem çözücülerin yaklaşımlarını açısından analiz edilmesi problem çözme sürecinin değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

Deneyimli ve Deneyimsiz Problem Çözücülerin Problem Çözme Yaklaşımları

Fizik eğitiminin önemli amaçlarından biriside öğrencilere problem çözerken sahip oldukları bilgileri etkin ve verimli bir şekilde kullanma becerisini kazandırmaktır (Gok, 2010; Wahyuni, Indrawati, Sudarti, & Suana, 2017). Bu becerilerin kullanımı problem çözücüler arasında farklılık gösterebilir. Bu nedenle deneyimli ve deneyimsiz problem çözücülerin problem çözme yaklaşımları açısından değerlendirilmesi gerekebilir. Problem çözme üzerine yapılan araştırmaların bazıları deneyimli ve deneyimsiz problem çözücüler arasındaki farklılıkların belirlemesine yönelik yapılmıştır. Gok, 212; Larkin, McDermott, Simon, & Simon (1980), Mazur (1997), Reif & Allen (1992), Reif ve Heller (1982), Van Heuvelen (1991) deneyimsiz problem çözücülerin genellikle problemlerin çözümü

için nitel analize yeterli zaman ayırmadıklarını ve hızlı bir şekilde nicel ifadelerle yönelerek problemin çözümüne geçtiklerini göstermiştir. Ayrıca, deneyimsiz problem çözümlerinin rastgele formüller kullanarak çözüm kalıpları aradıkları tespit edilmiştir. Deneyimli problem çözümlerinin önemli bir fizik bilgisine sahip oldukları için problem çözme sürecinin onlar için kolay olduğunu göstermiştir. Deneyimsiz problem çözümlerinin ise yeterli bir fizik bilgisine sahip olmadıkları için gerçek anlamda bir problemle karşı karşıya kaldıklarını vurgulamışlardır.

Deneyimli problem çözümler, problemleri hızlı bir şekilde yeniden tanımlamakta ve çoğunlukla nitel bir yaklaşım kullanarak çözümü planladıkları görülmektedir. Deneyimsiz problem çözümler, problemi anlamadan matematiksel denklemleri kullanarak çözüme geçtikleri için problem çözerken sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum, deneyimsiz problem çözümlerinin gerekli temel kavram ve bilgilere sahip olmadığını göstermektedir.

Larkin (1979) tarafından yapılan çalışmada, deneyimli problem çözümlerinin fizik prensiplerini ve temel kavramları uzun süreli bellekte birbiri ile ilişkilendirerek bilgileri depoladığı, deneyimsiz problem çözümlerinin ise her bir kavramın, prensibin veya denklemin bellekte ayrı ayrı depolandığını öne sürmüştür. Bu durum, deneyimli problem çözümlerinin problemleri çözerken bilişsel süreçlerini daha az zorladıklarını ve belirli bir strateji izleyerek problemleri çözdükleri anlaşılmaktadır. Sweller (1988) da deneyimsiz problem çözümlerinin problemleri çözerken zorlanmalarının sebebinin, gerekli bilgileri uzun süreli bellekte ayrı ayrı depolanması nedeniyle çözüm stratejileri üretmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

Chi, Feltovich, & Glaser (1981) ise deneyimli problem çözümlerinin fizik problemlerinin altında yatan derin anlamları analiz ederek fizik prensiplerini sınıflandırdığını, deneyimsiz problem çözümlerinin ise problemleri daha yüzeysel bir şekilde ele aldıklarını açıklamıştır. Schoenfeld (1985) yaptığı çalışmada matematik problemlerini çözen deneyimli ve deneyimsiz çözümlerinin yönlendirme, analiz, plan yapma, uygulama ve doğrulama adımlarını kullandıklarını göstermiştir. Ancak deneyimli çözümlerinin problemleri okuma ve analiz etme aşamalarında ve geriye dönme/kontrol etme adımında daha fazla zaman harcadığı, deneyimsiz çözümlerinin ise çözüm planı üretme ve hesaplamalara daha fazla zaman ayırdığı gözlemlenmiştir. Mestre (2001) ise deneyimli problem çözümlerinin problem çözme konusunda düzenli ve etkin bir şekilde kullanılan kapsamlı bir bilgiye sahip olduğunu, deneyimsiz problem çözümlerinin ise problemleri nicel ve yüzeysel olarak analiz ettiklerini ifade etmiştir.

Deneyimli ve deneyimsiz problem çözümler arasında gözlemlenen farklar, bireylerin problem çözme becerilerini nasıl geliştirdiklerini ve problemleri daha yetkin nasıl çözebildiklerini anlamak açısından önemli-

dir. Bu farklar, bilgi temeli, strateji seğimi, üst bilişsel beceriler, bilgi aktarımı, etkinlik ve hız ve çoklu temsil kullanımı gibi alanları karşılaştırılarak açıklanabilir.

Deneyimsiz problem çözücüler, genellikle sınırlı ve parçalanmış fizik prensip ve kavram bilgisine sahiptirler. Temel prensiplerin altında yatan konulara derinlemesine hakim değillerdir ve çoğunlukla ezberlenmiş denklemler ve formüllere dayanırlar. Bunun karşısında deneyimli problem çözücüler, iyi düzenlenmiş ve birbirine bağlı bir bilgi tabanına sahiptirler. Bir probleme ilişkin temel prensipleri hızlıca tanımlayabilir ve karmaşık fizik problemlerini etkin bir şekilde çözebilirler. Deneyimsiz problem çözücüler, genellikle problem çözerken yüzey özelliklerine odaklanır ve altta yatan yapıyı görmekte zorlanır. Problemi çözmek için gereken temel kavramları ve ilgili bilgileri belirleme konusunda güçlük çekebilirler. Öte yandan deneyimli problem çözücüler etkili problem temsilleri geliştirmişlerdir. Problemin temel unsurlarını hızlıca belirleyebilirler ve bu daha verimli bir problem çözme sürecine yol açar.

Deneyimsiz problem çözücüler genellikle problem çözme stratejilerine sahip değillerdir ve deneme-yanılma yöntemlerine veya adım adım işlem süreçlerine bağlı kalabilirler. Fakat deneyimli problem çözücüler, problem çözme stratejilerini esnek bir şekilde seçebilirler, çünkü problem çözme süreçlerini daha iyi anlamaktadırlar. Deneyimli problem çözücüler, üst bilişsel becerilere sahiptirler ve problem çözme süreçlerini etkin bir şekilde izleyebilir ve düzenleyebilirler. İlerlemelerini değerlendirebilir, hataları tespit edebilir ve buna uygun şekilde yaklaşımlarını düzeltebilirler. Oysa deneyimsiz problem çözücüler, sınırlı üst bilişsel becerilere sahip olabilir ve hatalarını belirlemekte ve düzeltmekte zorlanabilirler.

Deneyimli problem çözücüler, problem çözme becerilerini farklı bağlamalara ve alanlara etkin bir şekilde aktarabilirler. Fizik bilgilerini ilgili alanlardaki problemleri çözmek için kullanabilirler. Başlangıç düzeyindekiler ise bilgi ve becerilerini yeni durumlara aktarmada zorluk yaşayabilirler. Deneyimli problem çözücüler, iyi düzenlenmiş bilgi ve problem çözme stratejileri sayesinde genellikle daha etkin ve daha hızlı bir şekilde fizik problemleri çözebilirler. Başlangıç düzeyindekiler ise gereksiz bilgiye daha fazla zaman harcayabilir veya problemle ilgili zorlayıcı kısımlarda takılabileceklerdir. Deneyimli problem çözücüler, problemi anlamak ve çözüm sürecini yönlendirmek için genellikle çizimler, grafikler ve denklemler gibi çoklu temsilleri etkili bir şekilde kullanırlar. Başlangıç düzeyindekiler ise bu temsilleri tam olarak kullanmayabilir veya onları etkili bir şekilde birbirine bağlamakta zorlanabilirler.

Deneyimsiz ve deneyimli problem çözücüler arasındaki bu temel farklar, derin ve iyi bağlantılı bir bilgi tabanı, etkili problem temsili beceri-

leri, esnek problem çözme stratejileri ve üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinin, fizik problemlerini daha yetkin bir şekilde çözmek için önemli olduğunu vurgular. Cinsiyet faktörü de problem çözme stratejilerinin izlenmesinde ve problem çözme başarısında önemli bir etkiye sahip olabilir. Ancak, yapılan çalışmalar (Gok, 2014; Reddy, 2017) her iki cinsiyetin de uygun öğrenme fırsatları ve destek sağlandığında fizik problem çözme konusunda eşit potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, toplumsal ve kültürel faktörler öğrencilerin tutumlarını ve öz algılarını etkileyebilir ve bu durum fizik problem çözme performanslarını etkileyebilir. Örneğin, cinsiyetle ilgili stereotipler ve önyargılar, öğrenciler arasında kendine güven, ilgi ve fizikle ilgili konuları takip etme konusunda farklılıklara yol açabilir. Bu faktörler, dolaylı olarak akademik performansa yansiyabilir.

Problem Çözme Stratejileri

Problem çözme stratejileri, birçok araştırmacı tarafından hem genel hem de özel olarak incelenmiştir. En dikkate değer genel stratejiler arasında Polya'nın (1945) ve Dewey'in (1910) problem çözme adımları yer almaktadır. Dewey (1910), problem çözme için izlenmesi gereken aşamaları; problemi tanımlama, çözüm için hipotezler ileri sürme, verileri toplama ve düzenleme, sonuca ulaşma ve sonuçları kontrol etme olarak sıralamıştır. Dewey, problem çözme sürecini önceden belirlenmiş adımları takip eden bir süreç olarak görmektedir.

Polya (1945) ise problem çözme sürecinin dört adımdan oluştuğunu ileri sürmüştür. Birinci adım, problemi anlamaktır. Bu adımda, verilenler ve bilinmeyenler dikkate alınarak problem tanımlanır ve problemle ilgili çeşitli gösterimler kullanılır. İkinci adım, bir çözüm stratejisi seçmektir. Bu adımda, verilen verilerle bilinmeyenler arasında bir ilişki kurulmaya çalışılır. Eğer bir ilişki kurulamazsa, daha önce çözülmüş benzer problemler düşünülerek çözüm için bir plan hazırlanır. Üçüncü adım, seçilen stratejiyi uygulamaktır. Bu adımda, ikinci adımda belirlenen plan adım adım uygulanır ve her bir adımın doğruluğu kontrol edilir. Son adım ise değerlendirmedir veya geriye bakma/kontrol etme adımdır. Bu adımda, problem çözümü incelenir, argümanlar tartışılır ve çözümün doğruluğu kontrol edilir. Bu problem çözme stratejileri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve karmaşık problemleri etkili bir şekilde çözmek için rehberlik sağlar. Özellikle matematik ve fen alanlarında bu stratejilerin öğretilmesi ve uygulanması, öğrencilerin daha başarılı ve güvenli bir şekilde problem çözmelerine katkı sağlayabilir.

Reif ve diğerleri (1976) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla dört temel adımdan oluşan basit bir problem çözme stratejisi öğretilmiştir. *Problem Tanımlama*; bu aşamada, problemin verileri ve istenen bilgiler açıkça belirtilir. Prob-

lem, farklı gösterimler kullanılarak açıklığa kavuşturulur. *Planlama*; bu aşamada, problemin çözümü için uygun bir strateji belirlenir ve çözüm süreci planlanır. *Uygulama*; belirlenen stratejiye göre matematiksel işlemler yapılır ve problemin çözümü gerçekleştirilir. *Kontrol*; bu aşamada, önceki adımların geçerliliği ve elde edilen sonucun mantıklı olup olmadığı kontrol edilir.

Alanyazında problem çözme becerileri ve stratejileri konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Bazı önemli yaklaşımlar *Mantıksal problem çözme modeli* (Heller & Heller, 1995), *Didaktik yaklaşım* (Bagno & Eylon, 1997), İşbirliği yöntemi (Harskamp & Ding, 2006), *Bilgisayar destekli eğitim modeli* (Bolton & Ross, 1997; Pol, 2005), *Zengin içerikli problemler çözme yaklaşımı* (Heller ve ark., 1992; Heller & Hollabaugh, 1992; Yerushalmi & Magen, 2006), *Problem çözümede yaratıcılık* (Bennett, 2008; Walsh, Robert, & Bowe, 2007), *Epistemik oyunlar* (Tuminaro & Redish, 2007) olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, Minnesota üniversitesinin özellikle problem çözme stratejileri üzerine yoğunlaştığı ve problem çözme sürecini beş aşamalı (çoklu gösterimlerin kullanımı, değişkenlerin belirlenmesi, temel ilkelerin belirlenmesi, nitel ve nicel analiz yapılması ve son olarak geriye dönme/kontrol etme) olarak ele almışlardır.

Bu araştırmada meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirme incelenen alanyazına dayalı olarak beş aşamalı problem çözme strateji basamaklarının kullanımına göre yapılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Torbalı Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 12 yer bilim öğrencisi yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları eşit şekilde temsil edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel verilerini korunmak için her bir öğrenciye farklı rumuzlar verilmiştir. Meslek yüksekokulunda toplam altı farklı teknik program bulunmaktadır. Bu programlar; Doğal Yapı Taşları Teknolojileri, Sondaj, Geoteknik, Kaynak, Maden ve Endüstriyel Cam ve Seramik Teknolojileridir. Tüm bu programların ortak amacı teknik düzeyde fen, matematik ve mühendislik becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, fizik dersi meslek yüksekokulunda 14 hafta boyunca toplam 28 ders saati süresince verilmiştir. Bu süre içinde öğrencilere temel statik, kinematik, dinamik, elektrik, manyetizma ve akışkanlar mekaniğinin temel kavramları ve prensipleri öğretilmiştir. Öğretim elemanı

derslerinde genellikle geleneksel öğretim yöntemi yerine aktif öğrenme yöntemlerini kullanmıştır. Öğretici kişi derslerinde problem çözme stratejilerinin öğretimini yapmıştır. Araştırmacı tüm gruplara problem çözme strateji basamaklarını öğretmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere araştırmanın kapsamına ilişkin detaylı bir açıklama yapılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin ders esnasında problem çözerken kullandıkları stratejileri değerlendirmek için çalışma yaprakları kullanılmıştır. Katılımcılara farklı düzeylerde problemler verilerek problemleri, problem çözme strateji basamaklarına uygun olarak çözmeleri istenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin çözümleri, araştırmacı tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin problem çözme strateji basamaklarının kullanımına ilişkin akademik performanslarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerden uygulama bitiminde problem çözme strateji basamaklarının kullanımına ilişkin görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Yöntem

Problem çözme stratejilerinin öğretimi dinamik konusuna uygulanmıştır. Konu öğretilirken toplam 15 problem çözülmüştür. Bu problemlerin alt başlıklarına göre dağılımları; Newton'un birinci yasası (1), Newton'un ikinci yasası (3), Newton'un üçüncü yasası (1), kuvvet çeşitleri (2) ve Newton yasalarının uygulamaları (8) şeklinde yapılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilere problem çözme strateji basamaklarının kullanımına ilişkin temel bilgiler verilmiştir.

- I. *Çoklu gösterimlerinin kullanımı:* Problemin açıklanması sürecinde öğrencilerden basit fiziksel nesnelere kullanarak veya temel fiziksel büyüklükler arasındaki ilişkilerin gösterilmesi için bir diyagram veya bir çizim yapmaları istenir.
- II. *Değişkenlerin belirlenmesi:* Problem ifadesinde geçen değişkenlerin belirlenmesi istenir.
- III. *Temel ilkelerin belirlenmesi:* Probleme ilişkin temel kavramları ve prensipleri yazmaları istenir.
- IV. *Nitel ve Nicel analizin yapılması:* Problemin çözümüne yönelik nitel bir anlayış geliştirmesi beklenir. Nitel analizin yapılmasından sonra nicel bir sonuca ulaşması istenir.
- V. *Geriye dönme/kontrol etme:* Son adımda, çözümün kontrol edilmesi, doğruluk ve tatmin edicilik açısından değerlendirmesi ve tespit edilen eksikliklerin düzeltilmesi beklenir.

Bu adımların kullanımını göstermek amacıyla zlmş örnekler araştırmanın sonunda Ek 1’de (rnek ğrenci zm) ve Ek 2’de (rnek bir zm) verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları iki alt başlıkta değerlendirilmiştir. Bu alt başlıklar öğrencilerin problem zme strateji basamaklarına yönelik görüşleri ve öğrencilerin çalışma yapraklarının değerlendirmesi şeklinde dir.

I. Problem zme strateji basamaklarına ilişkin ğrenci görüşleri

Bu alt başlıkta araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin problem zme strateji basamakları hakkında olumlu ve olumsuz yazılı görüşlerine yer verilmiştir.

Mehmet, *“Problem zme stratejileri sayesinde konunun mantığını rahatlıkla kavrayabiliyoruz. Problemin adım adım üzülmesi ile hata yapma oranımızı azaltıyor ve bu sayede düşünce gücümüzü geliştiriyor. Problem zmlerinin uzun ve zor bir süreç sonrasında bitmesi birazcık sıkıcı oluyor.»*

Ayşe, *“Fizik dersinin hiçbir konusunu bilmeme rağmen beş aşamalı problem zme stratejileri sayesinde fizik problemlerinin üzülmesi hakkında bir fikir yrtebiliyorum ve soru hakkında artık düşünmeye başlıyorum. Bu yöntem sayesinde birazda olsa fiziğe karşı kendime güvenim geldi.”*

Ali, *“Beş aşamalı zm strateji sayesinde problemi daha çabuk anlayabiliyorum. Soruyu zmemeye nereden başlayacağımı biliyorum. Bu yöntemle çok karışık bir soruyu basit bir şekle indirerek daha hızlı zebiliyorum. Olduğa zaman alıcı bir süreçtir.”*

Zeynep, *“Strateji sayesinde hiç fiziği bilmeyen bir öğrencinin bile bir fizik problemini üzebilir hale gelir. Bu yönden bana çok faydalı olduğunu düşünüyorum. İlk zamanlar sürecin uzunluğundan sıkıntı çekeceğimi düşünmüştüm. Çok soru zdke de bu sıkıntıyı aştığımı düşünüyorum.”*

Ahmet, *“Fizik sorularıyla daha çok uğraştığımız için fizik konuları daha akılda kalıcı oluyor. Sorunun cevabını ispatlamamızın sınavda bizi daha az yanlış yapmaya götüreceğine inanıyorum. Bu uygulama sayesinde fiziği daha eğlenceli buluyorum.”*

Elif, *“Problem zme stratejileri sayesinde fizikten de soru zebiliyormuşuz diyebildik. Bu uygulama sayesinde aklımda tutamadığım formüllerle uğraşa uğraşa aklımda kaldı. İspat kısmında soruda yaptığım hataları görüyorum; ne yaptığımı, neyi yanlış yaptığımı bana söylüyor resmen.”*

Yavuz, “Bu uygulama sayesinde normalde çözmediğimiz kadar soru çözüyoruz. Tabi ki buda konuları anlamamızı, formüllerini hatırlamamızı ve daha hızlı çözüm yolları bulmamızı sağlıyor. Genelde cevabı kontrol etmediğimiz için hatalı soru çözüyorduk, kendimizden emin olduğumuz için ancak bu uygulamada gördük ki sağlama yapmak gerçekten önemli bir şeymiş. Çünkü çözdüğümüz sorulardaki hatalarımızı, yanlışlarımızı görüyor ve doğru sonucu ulaşmak için çözüm yolları veya eksikliklerimizi görmemizi sağlıyor.”

Meltem, “Ben lise hayatım boyunca sadece dershaneye gittiğim zaman doğru düzgün bir fizik dersi gördüm ve sadece sekiz ay gibi kısa bir zamanda bütün lisede gördüğüm fizik dersini işledik. Tabi sıkıştırılmış olduğu için ve hızlı işlendiği için çokta yararlı olmadı. Bu yöntemde fiziği sıfırdan ele alınması, tek tek formüllerin ortaya konulması, problemdeki temel kavramların belirlenmesi ve anlamlı ve mantıklı bir sonuç elde edilmesi bakımından çok anlamlı geldi. Açıkçası yararlı olduğunu düşünüyorum. Olumsuz tarafı ise sorunun doğru çözümlenip çözülmediğine ilişkin stres yaşıyor olmamdır.”

Can, “Problemi daha açık hale getirebiliyoruz. Çözdüğümüz sorular hakkında bilgi edinmiş hangi konulara ait olduğunu öğrenmiş oluyoruz. Çözümün doğru olduğunu anlayabiliyoruz. Problemlere ilişkin konular akılda biraz daha kalıcı oluyor. Olumsuzlukları: basit ya da zor bir soruyla gerekenden daha fazla vakit geçiyoruz. Bazı sorularda problemin nasıl kontrol edileceği hakkında fikir olmadığı zaman soru tamamlanmıyor cevabı doğru olduğu halde. Baştan beri kendi yöntemimizle soru çözdüğümüz için bu yöntem beni zorluyor.”

Fatma, “Bu yöntem sayesinde problemlerde ve karşılaştığım sorularda uygulamam gereken cevaplama stratejisi hemen oluşuyor. Prensipleri, problem de kullanılan kavramları bizzat hatırlatıyor. Ve daha sonra problem üzerinde yapmam gereken yorumu hemen ifade edebiliyorum. Sadece çözüm aşamasında sadece sayısal verilerden yararlandığım için sayısal bir şekilde ifade etmek daha doğru olur diye düşünüyorum. Yani bunu illa sözlü anlatmam gerekirse çoğu zaman eksik ve yanlış ifade etmek tereddüde maruz bırakıyor. Ve bu sayede derse ve bu stratejiye daha çok ilgi duymaya başladım. Zevkli ve kalıcı bir yöntem olduğuna inanıyorum.”

Bekir, “Beş aşamalı problem çözme strateji ile fiziği hiç bilmeme rağmen sorulara doğru cevap vermesem ya da çözümesem bile en azından soruların nasıl çözülmesi gerektiği ile ilgili bir düşünceye sahibim. Bu yöntemde inandım. En azından bu uygulanan yöntemin benim düşünce sistemimi olumlu yönde değiştirdiğini, daha çok bilinçlendirdiğini ve yorum gücümün arttığını kanaatindeyim. Bu yöntem ben de dahil olmak üzere

tüm öğrencilere çok şey kattığını, onların farkında olmadan kendilerini geliştirdiklerini düşünüyorum.”

Zehra, “Bir soru üzerinde ciddi anlamda düşünmek, o sorudan daha zor soruları çömede daha çok faydalı oluyor. Aynı zamanda sorunun sağlamlasını yapmak demek “ben bu soruyu doğru yaptığımdan kesin eminim ve ben bu konuyu anladım” demektir. Konunun içeriğini ve sorunun konuyla bağlantısını bilmeden soruyu çözmek doğru sonucu ulaşmayı azaltır. Sorunun temel prensiplerini belirlemekse soruya nereden ve nasıl yaklaşılabileceğini gösterir. Böyle basamak halinde çözüm yapmak, emin adımlar atmak demektir. Yöntemin olumsuz yanı, öğrenme isteği az olan kişiyi problem çözmekten uzaklaştırabilir. Hemen öğrenmek isteyen ve acele eden kişi için uğraştırıcı gelebilir. Aynı zamanda çok zaman aldığı düşünülebilir. Sonuç olarak olumlu yönleri ağır basan bu yöntemden ben çok ama çok memnun kaldım. Bu sistemin bütün derslerde uygulanmasını dileğiyle.”

II. Çalışma Yapraklarının Değerlendirilmesi

Bu alt başlıkta araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin problem çözme yaprakları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoklu gösterimlerinden (kuvvet diyagramları) çok faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler değişkenleri belirleme konusunda özellikle verilen ve istenen nicelikleri belirleme konusunda zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özellikle probleme ilişkin temel ilkeleri açıklamada problem ifadelerini kendi cümleleri ile tekrar ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük kısmı probleme ilişkin nitel analiz yaptığı ve sonra nicel çözüme geçtiği görülmektedir. Son aşamada ise öğrencilerin genellikle çözüm basamaklarını analiz ettiği anlaşılmaktadır. Bu aşamada özellikle öğrencilerin sayısal sonucun anlamlı olup olmadığını sorguladığı, birimlere ve büyüklüklere dikkat ettiği görülmektedir. Genel anlamda öğrencilerin problem çözerken problem çözme strateji basamaklarını izledikleri söylenebilir. Öğrenciler açısından problem çözme strateji basamaklarını adım adım izlemek başlangıçta zaman açısından sıkıcı gelse de problemin doğru sonucuna ulaşma konusunda hata yapmaktan uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Problem çözme strateji basamakları öğretiminin, öğrencilerin fizik başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Problem çözme strateji basamakları öğretiminin öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve bilişsel süreç becerilerini geliştirmesine destek verdiği söylenebilir. Alanyazındaki araştırmalar (Adolphus, Alamina, & Aderonmu, 2013; Gok, 2012; Gok

2015; Heller ve ark., 1992; Sukontawaree ve ark. 2022) araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Problem çözme strateji basamaklarını kullanan öğrencilerde kavramsal ve eleştirel düşünme yeteneklerinin arttığı, problemleri içselleştirdikleri ve görselleştirdikleri, düşüncelerini organize ettikleri, çözüm yöntemlerini daha detaylı değerlendirdikleri, sonuçları yorumladıkları ve alternatif çözümler geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, problem çözme strateji basamaklarını kullanan öğrencilerde çeşitli kavramları içeren nicel problemleri çözerken sinerji yaratmalarına, keyfi sayı bulmalarını engellemelerine ve nicel sonuçlarını nitel tahminlerine göre kontrol ederek doğruluğu analiz etmelerine yardımcı olmuştur. Bu da öğrencilerin problem çözme sürecini daha etkili hale getirmiştir.

Öğrenciler problem çözme strateji basamaklarını kullanmaya başladıktan sonra fizik dersine olan ilgilerinin arttığı, problem çözmekten keyif aldıkları ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler problem çözme basamaklarını kimya, matematik gibi derslerde de kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, öğrencilerin problem çözme strateji basamaklarına bazı olumsuz bakış açıları da bulunmaktadır. Strateji basamaklarının uzun ve zaman alıcı olması ve sağlama/kontrol kısmının stresli olması nedeniyle bazı öğrencilerin bu yöntemle karşı olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olmuştur.

Sonuç olarak, problem çözme strateji basamaklarının öğrencilerin fizik başarısını artırdığı, kavramsal ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirdiği ve problem çözmelerini daha eğlenceli hale getirdiği söylenebilir.

Kaynakça

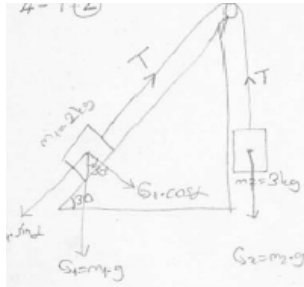
- Adolphus, T., Alamina, J., & Aderonmu, T. (2013). The effects of cooperative learning on problem solving abilities among senior secondary school physics students in simple harmonic motion. *Journal of Education and Practice, 4*(25), 95-100.
- Bagno, E. & Eylon, Bat-S. (1997). From problem solving to a knowledge structure: An example from the domain of electromagnetism. *American Journal of Physics, 65*(8), 726-736.
- Bennett, W. (2008). Problem solving: Can anybody do it? *Chemistry Education Research and Practice, 9*, 60-64.
- Bolton, J. & Ross, S. (1997). Developing students' physics problem-solving skills. *Physics Education, 32*, 176-185.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science, 5*, 121-152.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London: D. C. Heath & Company.
- Ford, C. L. & Yore, L. D. (2012). Toward convergence of critical thinking, metacognition, and reflection: Illustrations from natural and social sciences, teacher education, and classroom practice. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 251–271). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Garrett, R. M. (1986). Problem-solving in science education. *Studies in Science Education, 13*, 70- 95.
- Gil-Perez, D., Dumas-Carre, A., Caillot, M., & Martinez-Torregrosa, J. (1990). Paper and pencil problem solving in the physical sciences as a research activity. *Studies in Science Education, 18*, 137-151.
- Gok, T. (2010). The general assessment of problem solving processes and metacognition in physics education. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education, 2*(2), 110–122.
- Gok, T. (2012). Real-time assessment of problem-solving of physics students using computer-based technology. *Hacettepe University Journal of Education, 43*, 210–221.
- Gok, T. (2014). Peer instruction in the physics classroom: Effects on gender difference performance, conceptual learning, and problem solving. *Journal of Baltic Science Education, 13*(6), 776-788.
- Gok, T. (2015). An investigation of students' performance after peer instruction with stepwise problem-solving strategies. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*, 561-582.
- Harskamp, E. & Ding, N. (2006). Structured collaboration versus individual learning in solving physics problems. *International Journal of Science Education, 14*, 1669–1688.

- Heller, P., Keith, R., & Anderson, S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics*, 60, 627–636.
- Heller, K., & Heller, P. (1995). *The competent problem solver, a strategy for solving problems in physics, calculus version* (2nd ed.). Minneapolis, MN: McGraw-Hill.
- Heller, P. & Hollabaugh, M. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, 60(7), 637-644.
- Larkin, J. H. (1979). Processing information for effective problem solving. *Engineering Education*, 70(3), 285-288.
- Larkin, J. H., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Model of competence in solving physics problems. *Cognitive Science*, 4, 317-345.
- Mazur, E. (1997). *Peer instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McDermott, L. C. (1991). Millikan Lecture 1990: What we teach and what is learned closing the gap. *American Journal of Physics*, 59, 301–315.
- Newell, A. & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. New Jersey: Prentice Hall.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. New Jersey: Princeton University Press.
- Reddy, L. (2017). Gender differences in attitudes to learning science in grade 7. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(1), 26–36.
- Reif, F. & Heller, J. I. (1982). Knowledge structures and problem solving in physics. *Educational Psychologist*, 17(2), 102-127.
- Reif, F. & Allen, S. (1992). Cognition for interpreting scientific concepts. *Cognitive and Instruction*, 9, 1.
- Reif, F. (1995). Millikan Lecture 1994: Understanding and teaching important scientific thought process. *American Journal of Physics*, 59, 891.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories-An educational perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sukontawaree, N., Poonputta, A., & Prositnok, O. (2022). Development of problem-solving abilities in science by inquiry-based learning with cooperative learning for grade 4 students. *Journal of Educational Issues*, 8(2), 771-782.
- Suryatin, S. (2020). The effectiveness of cooperative learning in the course of mathematic problem solving. *Indonesian Journal of Elementary Teachers Education*, 1(2), 85-97.

- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.
- Tientongdee, S. (2018). Development of problem-solving skill by using active learning for student teachers in introductory physics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1144, 012002.
- Tuminaro, J. & Redish, F. (2007). Elements of a cognitive model of physics problem-solving: Epistemic games. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(020101), 1-22.
- Van Heuvelen, A. (1991). Learning to think like a physicist: a review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*, 59, 891-897.
- Wahyuni, S., Indrawati, Sudarti, & Suana, W. (2017). Developing science process skills and problem-solving abilities based on outdoor learning in junior high school. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(1), 165-169.
- Walsh, N., Robert, H., & Bowe, B. (2007). Phenomenographic study of students' problem solving approaches in physics. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 3(020108), 1-12.
- Yerushalmi, E. & Magen, E. (2006). Same old problem, new name? Alerting students to the nature of the problem-solving process. *Physics Education*, 41(2), 161-167.

EK 1: Öğrencilerin Örnek Çalışma Yaprakları

Araştırmaya katılan bir kız öğrencisinin problem çözme strateji basamaklarını kullanması



Verilenler
 $m_1 = 2 \text{ kg}$
 $m_2 = 3 \text{ kg}$
 $\sin 30 = 0,5$
 $g = 10 \text{ m/s}^2$

İstenenler
 $a = ? \text{ m/s}^2$
 $T = ? \text{ N}$

③ m_2 'nin aşağıya doğru G_2 'si yukarıya doğru T gerilmesi vardır. Bu NP hareket zıt yönde olduğundan olumsuz işleme tabii tutulur. m_1 'in $G_1 \cdot \sin \alpha$ yönünde hareketini engelleyen T gerilmesi vardır. Eğik düzlem üzerinde bulunan m_1 hızının α açısı ile düzleme uyguladığı kuvvet hesaplanır.

④ Nitel

$$m_1 \text{ için } \rightarrow F_{net} = m_1 \cdot a$$

$$T - G_1 \cdot \sin \alpha = m_1 \cdot a$$

$$m_2 \text{ için } \rightarrow F_{net} = m_2 \cdot a$$

$$G_2 - T = m_2 \cdot a$$

$$\begin{aligned} + \\ a &= \frac{m_2 \cdot g - m_1 \cdot g \cdot \sin \alpha}{m_1 + m_2} \end{aligned}$$

$$T = \frac{m_1 (m_2 \cdot g - m_1 \cdot g \cdot \sin \alpha)}{m_1 + m_2} + m_1 \cdot g \cdot \sin \alpha$$

$$a = \frac{3 \cdot 10 - 2 \cdot 10 \cdot 0,5}{2 + 3}$$

$$a = \frac{20}{5} = 4 \frac{\text{m/s}^2}{\downarrow}$$

$$T = \frac{2 \cdot (30 - 20 \cdot 0,5)}{5} + 2 \cdot 10 \cdot 0,5$$

$$T = 8 + 10 = 18 \text{ N} \downarrow$$

⑤ İkinci formüle yerine koyarsak;

$$G_2 - T = m_2 \cdot a$$

$$30 - 18 = 3 \cdot a$$

$$\frac{12}{3} = \frac{3a}{3}$$

$$a = \underline{\underline{4 \text{ m/s}^2}}$$

Birimler ✓

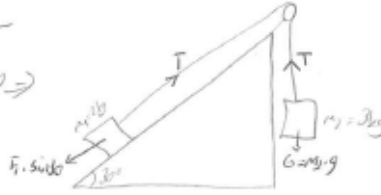
Mat. İşlem ✓

Sembol ✓

Araştırmaya katılan bir erkek öğrencisinin problem çözme strateji basamaklarını kullanması

4. soru

1. step →



2. step ⇒

Verilenler
 $m_1 = 2 \text{ kg}$
 $m_2 = 3 \text{ kg}$
 $g = 10 \text{ m/s}^2$
 $\sin 30 = 0.5$

İstenenler
 $T = ?$
 $a = ?$

3. step ⇒ Fizik sisteminde bulunan ve harekete geçmesiyle tutulan iki cisim hareketlerini bilmek için F=ma yoldanıyla bulunur.

4. step ⇒ nitel

$$m_1 \text{ için } F_{\text{net}} = m_1 \cdot a$$

$$T - m_1 g \cdot \sin 30 = m_1 \cdot a$$

$$m_2 \text{ için } F_{\text{net}} = m_2 \cdot a$$

$$G - T = m_2 \cdot a \quad \Rightarrow T = G - m_2 \cdot a$$

$$G - m_1 g \cdot \sin 30 = (m_1 + m_2) \cdot a$$

$$a = \frac{G - m_1 g \cdot \sin 30}{m_1 + m_2}$$

$$T = G - m_2 \cdot \frac{G - m_1 g \cdot \sin 30}{m_1 + m_2}$$

nicel

$$a = \frac{30 - 2 \cdot 10 \cdot \frac{5}{10}}{2 + 3}$$

$$T = 30 - 3 \cdot 4$$

$$a = \frac{30 - 10}{5}$$

$$T = 30 - 12$$

$$a = 4 \text{ m/s}^2$$

$$T = 18 \text{ N}$$

3. step \Rightarrow Sembol \checkmark
 Birim \checkmark
 Matematiksel \checkmark

Sağlama \Rightarrow m_1 için $T_{net} = m_1 \cdot a$

$$T - m_1 g \sin 30^\circ = m_1 a$$

$$18 - 2 \cdot 9 \cdot \frac{1}{2} = 2 \cdot a$$

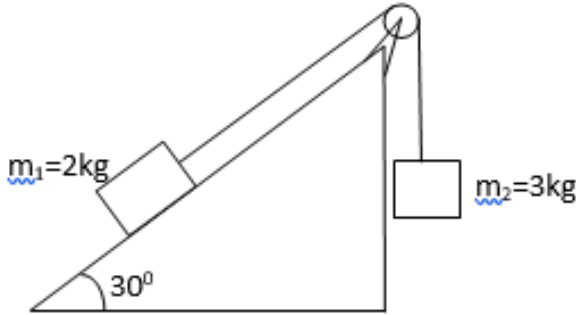
$$18 - 18 = 2a$$

$$0 = 2a$$

$$0 = 0$$

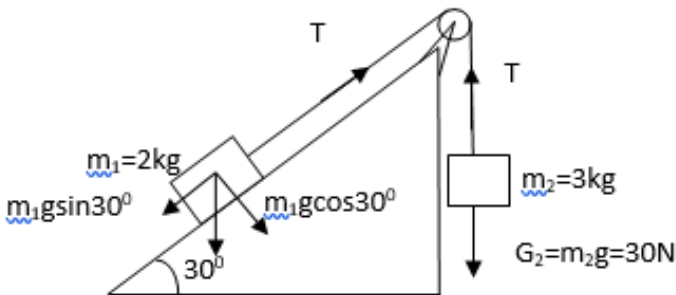
EK 2: Örnek Bir Problemin, Problem Çözme Strateji Basamaklarına Göre Çözümü

Problem: Şekildeki sistemin sürtünmesi önemsiz olduğuna göre ivmesi kaç m/s^2 dir?



Problem Çözme Strateji Basamaklarına Göre Çözüm Aşamaları

I. Çoklu gösterimlerinin kullanımı: Probleme ilişkin çoklu görsellerden yararlanma

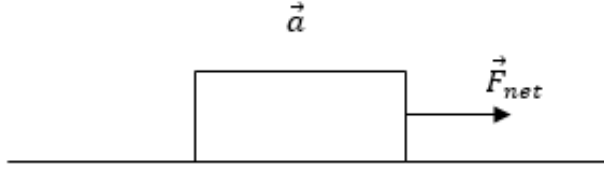


II. Değişkenlerin belirlenmesi: Probleme ilişkin verilen ve istenen değişkenlerin belirlenmesi

Verilen Değişkenler	Yardımcı Değişkenlerin Belirlenmesi	Bulunması İstenen Değişkenler
$m_1=2\text{kg}$	$T=?$	$a=?$
$m_2=3\text{kg}$		
$\alpha=30^\circ$		
$g=10\text{m/s}^2$		

III. Temel ilkelerin belirlenmesi: Probleme ilişkin temel ilkelerin belirlenmesi

Dinamiğin temel prensibine göre; net bir kuvvet bir cisme etki ettiğinde cisim net kuvvetle aynı yönde ivme kazanır. Kuvvet arttığında ivme de artar. Bu olayda kuvvetin ivmeye oranı sabit ve bu oran cismin kütlesine eşittir.



$$m = \frac{\vec{F}_{net}}{\vec{a}} \quad \vec{F}_{net} = m\vec{a}$$

IV. Nitel ve nicel analiz yapılması: Problemin nitel ve nicel açıdan çözümlenmesi

Nitel Analiz	Nicel Analiz
<p><u>İstenen Değişken için;</u></p> $m_2g - T = m_2a$ $T - m_1g\sin30^\circ = m_1a$ $g(m_2 - m_1\sin30^\circ) = a(m_1 + m_2)$ $a = \frac{g(m_2 - m_1\sin30^\circ)}{(m_1 + m_2)}$ <p><u>Yardımcı Değişken için;</u></p> $T = m_2g - m_2a$ $T = m_2g - m_2 \frac{g(m_2 - m_1\sin30^\circ)}{(m_1 + m_2)}$ $T = m_2g \left(1 - \frac{(m_2 - m_1\sin30^\circ)}{(m_1 + m_2)} \right)$ $T = m_2g \left(\frac{(m_1 + m_2 - m_2 + m_1\sin30^\circ)}{(m_1 + m_2)} \right)$ $T = m_2g \left(\frac{(m_1 + m_1\sin30^\circ)}{(m_1 + m_2)} \right)$	<p><u>İstenen Değişken için;</u></p> $a = \frac{10 \left(3 - 2 \frac{1}{2} \right)}{(3 + 2)} = 4\text{m/s}^2$

V. Geriye dönme/kontrol etme: Problem çözümünün büyüklük, birim ve doğruluk açısından kontrol edilmesi ve çözümün yorumlanması

Yardımcı Değişkenler için çözümün sağlanması;

$$T = m_2 g \left(\frac{(m_1 + m_1 \sin 30^\circ)}{(m_1 + m_2)} \right) \quad T = 3.10 \left(\frac{2 + 2 \frac{1}{2}}{2 + 3} \right) = 18N$$

$$T = m_2 g - m_2 a$$

$$18 = 3.10 - 3a$$

$$a = \frac{4m}{s^2} \text{ bulunur.}$$

İvme vektörel bir büyüklük olup birimi m/s^2 dir. Sistemin hareketin yönü 30N'luk ağırlık yönündedir. Yardımcı değişkenler açısından sorunun çözümü tekrar analiz edildiğinde problemde istenen değişkenin sonucuna hem birim hem de büyüklük açısından tekrar ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

OKUL KÜLTÜRÜ OLUŞMASINDA YÖNETİCİLERİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNE İLİŞKİN ÖĞ- RETMEN GÖRÜŞLERİ

Hızır ZORLU¹

Sema ZORLU²

1 Uzm. Öğretmen, MEB, Merkez/SİVAS, hzrsm2011@gmail.com, ORCID: 0009-0007-5024-4141

2 Uzm. Öğretmen, MEB, Merkez/SİVAS, semazorlu2015@gmail.com, ORCID: 0009-0002-3196-2934

GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca belirli hedeflere ulaşmak için birlikte hareket etme ve kitlesel davranma gereksinimi duymuştur. Bu davranışa başlıca sebep olarak, bir topluluğa ait olma ve ortak bir hedef doğrultusunda güç birliği kurma ihtiyacı gösterilebilir. Oluşan bu yapılarda insanlar eldeki insan ve maddi gücü bir araya getirerek örgütsel hareket etme davranışları göstermiştir. İnsanlar örgüt amaçları ve kendi amaçları arasındaki ilişkiyi sorgulamış ve benzerlikler örgüte bağlılığı etkilemiştir. Buradan hareketle örgütsel yapıların oluşmasında ortak bir amaç etrafında toplanma arzusu gösterilebilir. Örgütler de bireyler ortak amaçlar, davranışlar, değerler çevresinde toplanır ve bunlara ulaşmak için birlikte hareket eder (Berk, 2020, s. 10). Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür (Schein, 1978, s. 11).

Örgütsel yapılardan en önemlilerinden birisi, gerekli insan gücünün kaynağı olan eğitim örgütleri yani okullardır. Eğitim kurumları, toplumun kültürel mirasını kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışırken aynı zamanda oluşturdukları örgütsel kültürle de okul personelinin ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar (Çelik, 2000). Toplumsal kültürün oluşmasında ve aktarılmasında çok önemli bir yere sahip olan eğitim kurumlarının kendilerine ait bir örgüt kültürü olması son derece doğaldır. Bir örgüt kendiliğinden amaçlar doğrultusunda örgütlü davranışlar gösteremez, bunun için bir yönetsel çabaya gereksinim duyar (Toprakçı, 2004, s. 14). Dolayısıyla örgüt kavramının olduğu yerde yönetim olmak zorundadır. Varolan imkanların belirlenen bir amaç doğrultusunda koordine edilmesi için bir yönetim mekanizmasına ihtiyaç vardır. Yönetimin esası, ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için eldeki insan ve madde kaynağının etkili bir biçimde kullanılmasına dayanır (Aydın, 1991, s. 69). Okulların da belirlenen bir plan, program dahilinde hedeflere ulaşması beklenen formal yapılar olduğu göz önünde bulundurulursa, okul yöneticilerinin de bir lidere yakışır şekilde davranışlarda bulunmaları beklenmelidir. Eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında yöneticilerin liderlik davranışlarının önemli payı vardır. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin okullarına örgütsel bir bağlılık göstermeleri eğitimin hedeflerine ulaşması açısından önemlidir. Bu örgütsel bağlılığın sağlanmasında en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir.

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgütsel verimliliğin artmasında önemli bir faktör olmuştur. Bu sebeple yönetim alanında yapılan çalışmalarda örgüt kültürü de incelenmeye başlanmıştır. Üzerine çalışmalar artsa da örgüt kültürü için ortak bir tanımlamada bilim insanları buluşamamış ve tanımlaması zor

bir kavram olarak araştırmalarda yerini almıştır. Örgüt kültürü, örgütsel davranışın bir inceleme alanı, örgütsel davranış da insanların örgüt içindeki hareket ve tutumlarının sistematik olarak incelenmesidir (Gordon, 1993, s. 5). Schein'e (1990, s. 110) göre örgüt kültürü, bir grubun etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyelerce de kabul edilen, dışa karşı bütünleşme ve içsel uyumlaşmayı sağlamaya yönelik temel yaklaşımlardır. Robbins'e (1990, s. 575) göre ise, örgütün değer verdiği bir dizi özellikleri içeren, üyeler tarafından paylaşılan ve bir örgütü diğerlerinden ayırt eden bir sistemi ifade eder. Farklı tanımlamalar olsa da uyum ve ortak değerler örgüt kültürü oluşmasında önemli öğeler olmuştur. Kültürün örgüt içinde paylaşma, kaynaşma ortak hareket etme noktasında birleştirici bir etkisi olduğu gayet açıktır. Örgüte sonradan dahil olan bireylerinde, bu kültürel kaynaşmaya ayak uydurması beklenir. Böylelikle örgütün amaçları doğrultusunda dinamik bir şekilde ilerlemesi sağlanacaktır.

Okul Kültürü

Toplumsal yapının en önemli kurumlarından birisi olan okulların kendilerine ait bir kültürü olması gereklidir. Okulların en önemli amaçları arasında kültürel mirasın aktarımı vardır. Bu sebeple okul ile kültürü ayrı düşünmek söz konusu olamaz. Okul kültürü, eğitimin hedeflerine ulaşmasında paydaşları bir araya getirecek ve başarı kaçınılmaz olacaktır. Güçlü bir okul kültürü, etkili okul için gerekli olan bir ön koşuldur. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Böyle bir ortamda denetim işlevi de daha az hissedilir (Çelik, 2000). Olumlu ve güçlü bir okul kültürü oluşturmak amacıyla saygı, iş birliği, iletişim, nezaket ve motivasyon kavramlarına odaklanılmalıdır (Berk, 2020, s. 31). Okul kültürü tüm paydaşların inanç, beklenti, hedef ve normlarından oluşan bir değerler bütünüdür. Okul kültürünün güçlü olabilmesi için okul yönetimi, öğretmen ve diğer paydaşlar arasında güçlü bir iletişim ve inanç birliği olması gerekir. Okul kültürü yaşayan ve gelişen bir kavramdır. Örgüte sonradan dahil olan bireylerin içselleştirmesi ve onu kabul etmesi ile sonraki bireylere aktararak devamlılığı sağlanacaktır. Tabii ki bu dinamik kavramın etkinliği okul yöneticilerinin süreci yönetme kabiliyetleriyle doğrudan ilişkilidir. Yöneticiler okul kültürünün benimsenmesinde asli görevli ve sorumludurlar. Bu görevlerini yerine getirirken kendilerinden beklenen liderlik davranışlarını sergilemeleri gerekmektedir. İyi bir okul yöneticisi, iyi bir lider olmalı ve paydaşlarını etkileyerek harekete geçirmelidir.

Okul Kültürü ve Liderlik

Örgüt amaçlarının paydaşlar tarafından benimsenmesi ve sürdürülebilirliği için örgüt unsurları arasında gerekli eşgüdümün sağlanması

önemlidir. Bu durum örgütlerde yönetimin varlığının başlıca sebebi olarak düşünülebilir. Tabi ki yöneticiler paydaşları bu süreçte etkileyerek örgüt yararına harekete geçmeleri için kendi içsel motivasyonlarını kullanmalarını sağlamalıdır. Eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında yöneticilerin liderlik davranışlarının önemli payı vardır. Özellikle okullara özgü bir liderlik türü olan öğretimsel liderlik 1980'li yıllardan itibaren araştırmacıların yoğunlukla üzerinde durdukları bir konu haline gelmiştir (Serin ve Buluç, 2012). Şişman'a (2004) göre öğretim liderliği, okul müdürünün okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığı ile yerine getirilmesini sağladığı davranışlar olarak nitelendirilebilir. Öğretim liderliği, okul yönetimine uygun olarak geliştirilmiştir ve öğretim üzerine odaklanan bir liderlik biçimidir (Çelik, 2003, s. 224-225). Öğretim liderliği, okulun hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Böylece okul kültürü oluşmasına ve ortak bir amaç etrafında paydaşların toplanmasına yardımcı olur. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.271). Genel olarak bakıldığında öğretimsel liderlik özelliklerine sahip bir okul yöneticisinin, okulun başarısının artması ve amaçlarını gerçekleştirmesi için eldeki insan ve maddi kaynakları hedef doğrultusunda etkili bir şekilde harekete geçirmesi gerekir. Özellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin çalışma ortamlarını benimsemeleri ve motivasyonlarını artırıcı olumlu okul iklimleri oluşturmalıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bireysel farklılıklarına dikkat etmeli ve kendilerini geliştirme fırsatını vermelidir. Böylelikle olumlu bir okul kültürü oluşturularak, paydaşların okula bağlılıkları sağlanabilir. Bu araştırmayla da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul kültürü oluşmasında sergiledikleri öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek için görüşleri değerlendirilmeye çalışılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Okul yönetimi tarafından, okul kültürü oluşmasına katkı sağlamak için;

1. Okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılmalıdır?

2. Zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılmalıdır?
3. Okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılmalıdır?
4. Değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılmalıdır?
5. Motivasyon arttırıcı ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olduğundan evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş; Sivas il merkezinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında görev yapan 16 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlgili literatür taranarak 10 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Büyüköztürk'e (2012) göre, aynı sosyal olayı yeniden yaşamak mümkün olmadığı için sosyal olaylarla ilgili yapılan bir nitel araştırmanın bulgularının başka sosyal olaylara genellenmesi oldukça zordur. Genelleme yoluna gidilmediğinden ölçme aracı için hazırlanan açık uçlu sorulara geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve katılımcılara okul kültürü oluşmasında, okul yöneticilerinin sergilediği öğretim liderliği davranışları ve öğretmenlerin yöneticilerden beklediği öğretim liderliği davranışları ile ilgili 10 tane açık uçlu soru yöneltirmiştir. Elde edilen cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenmiştir. Sönmez ve Alacapınar'a (2011) göre betimsel analiz, verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı analiz şeklidir. İçerik analizi ise verilerin içeriğinin irdelendiği, verilerin sınıflara ayrıldığı, veriler arasındaki ilişki ve bağıntıların gösterilmesi için matrislerin hazırlandığı ve elde edilen sınıflamaların sayısal verilere dönüştürülebildiği bir analiz şeklidir. Tanımlardan yola çıkılarak elde edilen verilerin içeriği irdelenmiş ve elde edilen sonuçlar kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Bu kapsamda 16 öğretime ait her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş, içeriğine göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmış, aynı yanıtların frekansları alınarak bu frekansların verilen cevap sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Katılımcılar bir ile on altı sayıları arasında numaralandırılmıştır. (K.1, K.2,..).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapıldığına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapıldığına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Görülen Davranışlar	Örnek ifadeler	f	%
Ders dışı gerçekleştirilen sosyal faaliyetler(gezi, piknik, yemek vb.)	Okulun son günlerinde piknik gibi etkinlikler yapılıyor. Öğretmenler Günü gibi özel günlerde okul olarak bir yemekte bir araya gelmeye çalışılıyor. (K.4)	11	22,9
Toplantı yapma	Belirli toplantıların dışında gerek gördüğü takdirde okul müdürümüz acil toplantılar yapar. (K.11)	8	16,6
Bireysel görüşmeler	Özellikle bir olumsuzluk durumunda kalabalık bir ortam yerine bireysel görüşmelerde yapabiliyor. (K.15)	6	12,6
Daha yapıcı ve dikkatli bir üslup tercih etme	Okul müdürümüz, kibar ve anlaşılır bir dil kullanmaya çalışıyor. (K.1)	5	10,4
Aileleri okula davet etme	Rutin toplantılar dışında, herhangi bir gelişme olduğunda aileleri okula davet ediyor ve görüşüyor. (K.9)	5	10,4
Veli ev ziyaretleri	Çok sıklıkla olmasada zaman zaman ev ziyaretlerinde bulunuyoruz ve okul idarsi de eşlik ediyor. (K.2)	4	8,3
Karşı tarafa saygı Gösterme	Konuşmalarında saygı sınırları içerisinde kalmaya dikkat ediyor. (K.12)	4	8,3
Tarafsız olma	Özellikle ders dağılımlarında tarafsız bir tavır sergiler, zümrelerin kendi arasında verdiği karara saygı gösterir. (K.3)	3	6,3
Öğretmenler odasını ziyaret etme	Bazen öğretmenler odasını ziyaret edip çay eşliğinde sohbetlerimiz olur. (K.6)	2	4,2
Toplam		48	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin soruya en çok sıklıkla % 22,9 oranında (f=11) ders dışı gerçekleştirilen sosyal faaliyetler, % 16,6 oranında (f=8) toplantı yapma, % 12,6 oranında (f=6) bireysel görüşmeler, % 10,4 oranında (f=5) daha yapıcı ve dikkatli bir üslup tercih etme, % 10,4 oranında (f=5) aileleri okula davet etme, % 8,3 oranında (f=4) veli ev ziyaretleri yapma, % 8,3

oranında (f=4) karşı tarafa saygı gösterme, % 6,3 oranında (f=3) tarafsız ve herkese eşit mesafede olma, % 4,2 oranında (f=2) öğretmenler odasını ziyaret etme şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Beklenen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Daha yapıcı ve dikkatli Bir üslup tercih etme	Toplantılar esnasında kimi zaman sert bir üslup kullanabiliyor. (K.7)	8	22,2
Tarafsız olma	Ders programları yapılırken öğretmenlerin istekleri alınarak herkese uygun bir program yapılmalı ve tarafsız davranılmalı, bazı arkadaşlarımızın programları çok iyi iken bazı arkadaşlarımızın programları kötü olabiliyor. (K.14)	6	16,7
Eleştirilere açık olma	Kendisiyle ilgili olumsuz görüşlere saygı duymalı ve eleştiriye açık olmalı. (K.13)	5	13,9
Yapılan sosyal etkinlikleri geliştirme	Genellikle alışılmış benzer etkinlikler yapılıyor. Daha farklı sanatsal, sportif etkinliklere yer verilebilir. (K.15)	5	13,9
Karşı tarafa saygı Gösterme	Okul yönetimim tarafından kendimi daha değerli ve saygın hissettirecek davranışlar görmek isterim. (K.10)	4	11,1
Paydaşları daha yakından tanımaya çalışma	Bizleri daha yakından tanıyıp, özel sorunlarımıza duyarlı bir yönetimle çalışmak isterdim. (K.8)	3	8,3
Öğretmenler odasını ziyaret etme	Resmi konular dışında da belirli aralıklarla ziyaretler yapılmalı. (K.2)	3	8,3
Toplantı yapma	Toplantılar daha sık yapılarak, konuşarak sorunlara çözümler bulunmalı. (K.5)	2	5,6
Toplam		36	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerileri en çok sıklıkla % 22,2 oranında (f=8) daha yapıcı ve dikkatli bir üslup tercih etme, % 16,7 oranında (f=6) tarafsız olma, % 13,9 oranında (f=5) eleştirilere açık olma, % 13,9

oranında (f=5) yapılan sosyal etkinlikleri geliştirme, % 11,1 oranında (f=4) karşı tarafa saygı gösterme, % 8,3 oranında (f=3) paydaşları daha yakından tanımaya çalışma, % 8,3 oranında (f=3) öğretmenler odasını ziyaret etme, % 5,6 oranında (f=3) toplantı yapma şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Görülen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Ders giriş-çıkış saatlerine dikkat etme	Bize belli etmesede kameradan ders giriş-çıkışlarına dikkat ediliyor. Zaman zaman uyarılar yapılıyor. (K.4)	8	26,7
Paydaşları kaynakları etkili kullanmaya teşvik etme	İmkanlar dahilinde bizden beklentilerini dile getiriyor. (K.16)	7	23,3
Aileleri okula kaynak sağlama konusunda teşvik etme	Özellikle maddi kaynak noktasında velilerizi teşvik ediyor. (K.3)	6	20
Toplantı gibi etkinlikleri ders dışı saatlerde yapma	Genelde toplantıları okul sonrası yapıyoruz. Ders saatinde toplantı yapmayı tercih etmiyor. (K.5)	4	13,3
Okula gelir sağlayacak faaliyetler yapma	Çok sık olmasada kermes gibi faaliyetlerle okula gelir kazandırmaya çalışıyor. (K.11)	2	6,7
Ders esnasında dersin bölünmemesi için gerekli önlemleri alma	Zorunlu durumlar dışında derslerin bölünmesine karşıdır, kendisinde bunu yapmaz.(K.1)	2	6,7
Zamanı planlı bir şekilde kullanma	Yapılan çalışmalarda zamanı etkili kullanmaya çalışır, gereksiz yere kimsenin vaktini almaz. (K.6)	1	3,3
Toplam		30	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapıldığına ilişkin görüşleri en çok sıklıkla % 26,7 oranında (f=8) ders giriş-çıkış saatlerine dikkat etme, % 23,3 oranında (f=7) paydaşları kaynakları etkili kullanmaya teşvik etme, % 20 oranında (f=6) aileleri okula kaynak sağlama konusunda teşvik etme, % 13,3 oranında (f=4) toplantı gibi etkinlikleri ders dışı saatlerde yapma, % 6,7 oranında (f=2) okula gelir sağlayacak faaliyetler yapma, % 6,7 oranında (f=2) ders esnasında dersin bölünmemesi için gerekli önlemleri alma, % 3,3 oranında (f=1) zamanı planlı bir şekilde kullanma şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Beklenen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Ders işlenirken derslerin bölünmemesi için gerekli tedbirleri alma	Bazen veliler veya diğer çalışanlar tarafından dersler bölünebiliyor, bence bunun önüne geçilmeli. (K.7)	7	25
Kaynakları gerekli yerlerde kullanma	Özellikle maddi kaynakların daha elzem konularda kullanılması gerekli bazen fotokopi kağıdı bulmakta zorlanıyoruz ama daha gereksiz harcamalar olabiliyor. (K.16)	5	17,9
Zamanı daha planlı şekilde kullanma	Bazı tören ve toplantılar gereksiz uzatılıyor bunlara dikkat edilmesi gerekir. (K.4)	5	17,9
Kaynakları dikkatli kullanmayı özendirecek yarışmalar ve etkinlikler düzenleme	Özellikle geri dönüşüm, tasarruf gibi konularda öğrencileri bilinçlendirmeye yönelik etkinlik ve projelere yer verilmeli. (K.5)	4	14,2
Okulun kaynak sağlayacak birimlerini etkili kullanma	Okula gelir getiren yeni birimler oluşturulmalı. (K.8)	3	10,8
Aileleri ve çevreyi okula kaynak sağlamaya teşvik etme	Özellikle maddi konularda aile ve çevreyi okula katkı sağlamaya yönlendirme çalışmaları okul yönetimi tarafından yapılmalı. (K.2)	2	7,1
Toplantı gibi faaliyetleri ders dışı zamanlarda yapma	Dersler bazen tören ve toplantılardan dolayı ihmal edilebiliyor. Bunun yapılması gerekli. (K.14)	2	7,1
Toplam		28	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapılması gerektiğine ait görüşleri en çok sıklıkla % 25 oranında (f=7) ders işlenirken dersin bölünmemesi için gerekli tedbirleri alma, % 17,9 oranında (f=5) kaynakları gerekli yerlerde kullanma, % 17,9 oranında (f=5) zamanı daha planlı şekilde kullanma, % 14,2 oranında (f=4) kaynakları dikkatli kullanmayı özendirecek yarışmalar ve etkinlikler düzenleme, % 10,8 oranında (f=3) okulun kaynak sağlayacak birimlerini etkili kullanma, % 7,1 oranında (f=2) aileleri ve çevreyi okula kaynak sağlamaya teşvik etme, % 7,1 oranında (f=2) toplantı gibi faaliyetleri ders dışı zamanlarda yapma şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Görülen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Paydaşlara karşı hoşgörülü olma	Genellikle öğrenci ve öğretmenlere hoşgörülü davranmaya çalışır. (K.12)	8	20
Sosyal faaliyetler Düzenleme	Gezi, yarışma, yemek gibi sosyal faaliyetler düzenlenmeye çalışılıyor. (K.10)	8	20
İletişime açık olma	Gerek okulla ilgili gerekse özel konularımızla ilgili okul yönetimiyle iletişim kurabiliyorum. (K.7)	6	15
Farklılıklara saygı Gösterme	Farklı düşüncelere dinleyerek katılmasa dahi saygı duyar. (K.5)	5	12,5
Tarafsız olma	Herkese eşit mesafede olarak tarafsız bir yönetici olmaya çalışıyor. (K.9)	5	12,5
Yapıcı bir üslup Kullanma	Daha çok olumlu bir dil kullanmaya çalışıyor. Kelimelerini özenle seçmek için gayret gösteriyor. (K.11)	4	10
Paydaşların bireysel gelişimini destekleme	Özellikle yüksek lisans yapan arkadaşların ders programlarına azami ölçüde yardımcı olmaya çalışıyor. Hizmet içi eğitimlere katılma noktasında öğretmen arkadaşları teşvik edici davranışlar sergiliyor. (K.1)	3	7,5
Eleştirilere açık olma	Şahsı ile ilgili eleştirilere açıktır. Gördüğümüz eksiklikleri kendisine bildirmemiz konusunda bizi cesaretlendirir. (K.12)	2	5
Karara katılmaya Sağlama	Okul ve öğrencilerle ilgili kararlarda bizimde fikrimizi alır. (K.6)	1	2,5
Toplam		40	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yapıldığına ilişkin görüşleri en çok sıklıkla % 20 oranında (f=8) paydaşlara karşı hoşgörülü olma, % 20 oranında (f=8) sosyal faaliyetler düzenleme, % 15 oranında (f=6) iletişime açık olma, %12,5 oranında (f=5) farklılıklara saygı gösterme, % 12,5 oranında (f=4) tarafsız olma, % 10 oranında (f=4) yapıcı bir üslup kullanma, % 7,5 oranında (f=3) paydaşların bireysel gelişimini destekleme, % 5 oranında (f=2) eleştirilere açık olma, % 2,5 oranında (f=1) karara katılmayı sağlama şeklindedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Beklenen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Tarafsız olma	Bütün yöneticilerin herşeyden önce tarafsız bir tavır izlemesi gerekir. Okula olan bağlılığımız ve mesleki hazzımız açısından bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum. (K.4)	7	19
Eleştirilere açık olma	Kimi okul yöneticileri ne yazık ki eleştirilmeyi pek sevmiyor. Bundan dolayı bazı şeyleri düzeltmiyoruz. (K.2)	6	16,2
Karara katılmayı Sağlama	Okulla ilgili bir karar alındığında bizlerinde görüşünün alınması çok iyi olur. Böylelikle kendimizi daha değerli ve kurumun bir parçası olarak görürüz. (K.11)	6	16,2
Hoşgörülü olma	Konu ne olursa olsun herkesin fikirlerine saygı duyulmalı ve ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilmeli. (K.1)	5	13,5
Farklılıklara saygılı olma	Okullarda en büyük farklılık sendikalar oluyor ve ne yazık ki insanlar gruplara ayrılabilir. Okul müdürleri kendi sendikasıdan olsun ya da olmasın her bir öğretmenine eşit mesafede olmalı. (K.8)	4	10,8
Paydaşların bireysel gelişimini destekleme	Öğretmen gelişirse okulda gelişir, eğitim ortamı da iyileşir ve öğrenciler için daha faydalı olacağı görüşündeyim. Bu konuda idareciler öğretmenlere destek olmalı ve kendileride geliştirmeye açık olmalı. (K.16)	4	10,8
Paydaşlarına değer verme	Okulda her paydaş kendini değerli hissetmeli ki ortak bir amaç için gayret gösterilsin ve bu ortam okul kültürünü olumlu anlamda geliştirsin. (K.10)	3	8,1
Sosyal faaliyetleri Destekleme	Okulun en önemli görevlerinden birisi öğrencilerin sosyal gelişimini sağlamaktır. Bu faaliyetlerin sağlıklı yürütülebilmesi için okul yönetimleri üzerine düşeni yapmalıdır. (K.6)	2	5,4
Toplam		37	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yapılması gerektiğine ait görüşleri en çok sıklıkla % 19 oranında (f=7) tarafsız olma, % 16,2 oranında (f=6) eleştirilere açık olma, % 16,2 oranında (f=6) karara katılmayı sağlama, % 13,5 oranında (f=5) hoşgörülü olma, % 10,8 oranında (f=4) farklılıklara saygılı olma, % 10,8 oranında (f=4) paydaşların bireysel gelişimini destekleme, % 8,1 oranında (f=3) paydaşlarına değer verme, % 5,4 oranında (f=2) sosyal faaliyetleri destekleme şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Görülen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılama	Okuldaki eksiklikleri sık sık kontrol eder ve gerekli yerlerle görüşerek giderilmesini sağlar. (K.13)	8	25,8
İlgili mevzuattaki değişikliklerden haberdar olma	Okul müdürümüz değişiklikleri takip eder ve bizleri de bu konuda bilgilendirir. (K.2)	7	22,6
Teknolojik gelişmeleri takip edip okul ortamında kullanma	Okul idaresi özellikle eğitim alanında ki teknolojik gelişmeleri takip eder. (K.15)	5	16,1
Farklı fikirleri Destekleme	Her düşünceye saygı duyar. (K.5)	5	16,1
Değişime açık olma	Yeni fikir ve değişiklikleri takip eder ve kendisini geliştirmeye çalışır. (K.6)	4	13
Paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme	Öğretmen gelişimini okul kültürüne olumlu yansımaları olacağına bilincindedir ve bu konuda bizleri destekler. (K.3)	2	6,4
Toplam		31	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşleri en çok sıklıkla % 25,8 oranında (f=8) okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılama, % 22,6 oranında (f=7) ilgili mevzuattaki değişikliklerden haberdar olma, % 16,1 oranında (f=5) teknolojik gelişmeleri takip edip okul ortamında kullanma, % 16,1 oranında (f=5) farklı fikirleri destekleme, % 13 oranında (f=4) değişime açık olma, % 6,4 oranında (f=2) paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme şeklinde olmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Beklenen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Teknolojik gelişmeleri takip etme ve okulda kullanma	Her idarecinin teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi ve bunu okul ortamında kullanması gerektiğini düşünüyorum. (K.12)	12	35,2
Paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme	Okul yönetimi öğretmenlerin gelişimini desteklemeli ve bu konuda yardımcı olmalıdır. (K.1)	8	23,5
Hizmet içi eğitimleri takip edip, katılma	Yöneticiler de kendilerini geliştirecek eğitimlere katılmalıdırlar. (K.16)	6	17,6
Eğitim öğretim ortamını paydaşların isteklerine göre düzenleme	Okulda yapılacak her türlü değişiklik için öğrenci ve öğretmenlerin görüşü alınmalıdır. Böylelikle herkes kendini okula ait birey olarak görür. (K.11)	4	11,8
Yeni ve farklı fikirlere açık olma	Her okul yöneticinin yeni ve farklı fikirlere açık olması gerektiğini düşünüyorum. (K.10)	3	8,9
Güncel olayları takip etme	Okul yöneticilerinin güncel olaylardan haberdar olmaları gerekir. (K.2)	1	3
Toplam		34	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yapılması gerektiğine ait görüşleri en çok sıklıkla % 35,2 oranında (f=12) teknolojik gelişmeleri takip etme ve okulda kullanma, % 23,5 oranında (f=8) paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme, % 17,6 oranında (f=6) hizmet içi eğitimleri takip edip katılma, % 11,8 oranında (f=4) eğitim öğretim ortamını paydaşların isteklerine göre düzenleme, % 8,9 oranında (f=3) yeni ve farklı fikirlere açık olma, % 3 oranında (f=1) güncel olayları takip etme şeklindedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri

Görülen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Sosyal etkinlikler düzenleme(gezi, piknik, yemek)	Okul olarak sık sık sosyal faaliyetlere zaman ayırıyoruz. Okul idaremiz bu konuda çok isteklidir. (K.8)	13	27,1
Başarıyı Ödüllendirme	Başarıları genellikle ödüllendirilmeye çalışılıyor. (K.11)	9	18,8
Fiziksel ortamı motive edici şekilde düzenleme	Okulumuzun fiziksel olarak eğitime uygun olduğunu düşünüyorum. Bu durumda bizlerin motivasyonunu artırıyor. (K.4)	6	12,5
Başarılı bireyleri topluluk içinde sözlü takdir etme	Yapılan etkinlik, proje vb. çalışmaları yapan arkadaşlar ve öğrenciler genellikle toplantılarda ve törenlerde sözlü olarak takdir edilir. (K.1)	4	8,3
Paydaşların bireysel gelişimlerini destekleme	Paydaşların bireysel gelişimini destekler nitelikte çalışmalar yapılmaktadır. (K.8)	4	8,3
Tarafsız olma	Okul yönetimimiz tarafsız bir tutum sergiler. Bunun motivasyonumuza olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. (K.3)	3	6,2
Farklı düşünceleri Destekleme	Okul müdürümüz farklı düşüncelere saygı gösterir ve destekler. (K.10)	3	6,2
Paydaşlarını koruma	Özellikle velilerle yaşanan olumsuz durumlarda her zaman öğretmenleri korumaya çalışır. (K.13)	2	4,3
Karara katılmayı Sağlama	Alınacak kararlarda bizlerin de fikrini almaya çalışır. (K.6)	2	4,3
Toplam		48	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin görüşleri en çok sıklıkla % 27,1 oranında (f=13) sosyal etkinlikler düzenleme, % 18,8 oranında (f=9) başarıyı ödüllendirme, % 12,5 oranında (f=6) fiziksel ortamı motive edici şekilde düzenleme, % 8,3 oranında (f=4) başarılı bireyleri topluluk içinde sözlü takdir etme, % 8,3 oranında (f=4) paydaşların bireysel gelişimlerini destekleme, % 6,2 oranında (f=3) tarafsız olma, % 6,2 oranında (f=3) farklı düşünceleri destekleme, % 4,3 oranında (f=2) paydaşları koruma, % 4,3 oranında (f=2) karara katılmayı sağlama şeklindedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yapmaları gerektiğine ilişkin önerilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Beklenen Davranışlar	Örnek İfadeler	f	%
Ödüllendirme çalışmalarını adil bir şekilde yürütme	Özellikle başarı belgesi gibi resmi ödüllendirmelerde öğretmenler arasında tarafsız ve adil şekilde davranılmalı. (K.5)	9	24,3
Sosyal etkinlikleri Geliştirme	Çocukların sosyal gelişimi açısından sosyal etkinlikler çeşitlendirilmeli ve geliştirilmelidir. (K.6)	7	19
Paydaşların bireysel gelişimlerini destekleme	Tüm okul yöneticileri kendileri ve öğretmenlerin bireysel gelişimine katkıda bulunmalıdır. (K.4)	5	13,5
Karara katılımı sağlama	Alınan kararların okulun tüm paydaşlarının katılması, kararın benimsenmesine katkıda bulunacaktır. (K.13)	4	10,8
Tarafsız olma	Okul yöneticilerinin tarafsız olması öğretmenlerin motivasyonunu artıracaktır. (K.11)	4	10,8
Fiziksel ortamı paydaşlara göre düzenleme	Okul ortamının öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyacına uygun şekilde düzenlenmesi okul idaresinin önemli bir görevidir. (K.16)	4	10,8
Yapıcı bir dil kullanma	Kullanılan üslubun kişiler üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum ve okul yönetimlerinin kullandığı dile çok dikkat etmesi kanaatindeyim. (K.15)	2	5,4
Farklı fikirlere saygı duyma	Her bir paydaşın fikirlerini özgürce ifade edeceği bir çalışma ortamı başarıyı da beraberinde getirecektir. (K.2)	2	5,4
Toplam		37	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yapılması gerektiğine ait görüşleri en çok sıklıkla % 24,3 oranda (f=7) ödüllendirme çalışmalarını adil bir şekilde yürütme, % 19 oranla (f=7) sosyal etkinlikleri geliştirme, % 13,5 oranla (f=5) paydaşların bireysel gelişimlerini destekleme, % 10,8 oranla (f=4) karara katılımı sağlama, % 10,8 oranla (f=4) tarafsız olma, % 10,8 oranla (f=4) fiziksel ortamı paydaşlara göre düzenleme, % 10,8 oranla (f=4) yapıcı bir dil kullanma, % 13 oranla (f=2) farklı fikirlere saygı duyma şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenler okul kültürü oluşmasında, okul yöneticileri tarafından okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için en çok ders dışı sosyal etkinliklerin, toplantıların ve bireysel görüşmelerin yapıl-

dığını, en az ise tarafsız olma, öğretmenler odası ziyaretlerinin yapıldığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan okul paydaşları arasında olumlu iletişim ortamı oluşturmak için daha düzgün bir üslup tercih etme, tarafsız olma ve eleştirilere açık olmayı önermişlerdir. İletişim ile ilgili olarak yapılan araştırmaların çoğunda (Celep, 1992; Yıldız, 1996; Çubukçu ve Dönder, 2003; Özcan, 2006) eğitim örgütlerin de iletişim sürecinin diğer süreçlerin yanında ihmal edilemeyeceği ve özellikle yönetici öğretmen arasında kurulan nitelikli iletişimin eğitim öğretimde verimliliği ve kaliteyi artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sevinç ve Sağlam (2018) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin iletişim yetkinliğinin öğretmenlerde güveni yükselttiğini vurgulamışlardır. Bu sonuçlara göre okul yöneticilerine olumlu iletişim ortamı oluşturma noktasında önemli görevler düşmektedir. Paydaşlarını daha yakından tanımak ve onlarla vakit geçirmek için çeşitli etkinlikler planlamalıdır.

Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından zamanın ve kaynakların etkili şekilde kullanılmasına ilişkin ne gibi çalışmalar yapıldığına ait soruya en çok sıklıkla, ders giriş-çıkış saatlerine dikkat etme, paydaşları kaynakları etkili kullanmaya teşvik etme, aileleri okula kaynak sağlama konusunda teşvik etme şeklinde en az sıklıkla ders esnasında dersin bölünmemesi için gerekli önlemleri alma, zamanı planlı bir şekilde kullanma şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer taraftan zamanın ve kaynakların etkili kullanımına ilişkin, ders işlenirken derslerin bölünmemesi için gerekli tedbirleri alma, kaynakları gerekli yerlerde kullanma, zamanı daha planlı şekilde kullanma şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Arslan (2009) yaptığı araştırmada kaynak sağlama boyutunda yer alan öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin bulgular okul yöneticilerinin bu davranışları üst düzeyde gerçekleştirdiklerini saptamıştır. Öte yandan Akbaba Altun (2011) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin yarıya yakınının zaman kullanımı konusunda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticileri zamanı ve kaynakları daha etkili kullanmalı, zaman ve kaynak kullanımında paydaşları da sürece dahil ederek bir takım çalışması ortamı oluşturmalıdır.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin okul iklimini etkileyecek nitelikte ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin soruya en çok sıklıkla, paydaşlara karşı hoşgörülü olma, sosyal faaliyetler düzenleme, iletişime açık olma şeklinde, en az sıklıkla ise, eleştirilere açık olma, karara katılmayı sağlama şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer taraftan yöneticilerin tarafsız olma, eleştirilere açık olma, karara katılmayı sağlama gibi okul iklimini etkileyecek çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aksu (1994), okul müdürlerinin etkililiği ile örgüt ikliminin boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; Tuna (1996), okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Sonuçlar incelendiğinde yöneticilerin olumlu bir okul iklimi

oluşturabilmek için tarafsız, eleştiriye açık ve değerlere saygılı bir yönetim izlemeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim ve yenileşme alanında ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin soruya en çok sıklıkla, okulun fiziksel ihtiyaçlarını karşılama, ilgili mevzuattaki değişikliklerden haberdar olma, teknolojik gelişmeleri takip edip okul ortamında kullanma şeklinde en az sıklıkla, değişime açık olma, paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer taraftan yenileşme ve gelişme için, teknolojik gelişmeleri takip etme ve okulda kullanma, paydaşların kendilerini geliştirmelerine fırsat verme, hizmet içi eğitimleri takip edip, katılma gibi önerilerde bulunmuşlardır. Gümüşeli (1996) yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim kurslarına 1-2 kez katılan müdürlerin, hiç katılmayanlara göre eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, son olarak da öğrencileri öğrenmeye özendirmeyi anlamlı olarak daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri sonucuna varmıştır. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğu zaman yöneticilerin teknolojiyi yakından takip eden, kendi ve paydaşların kişisel gelişimini ön planda tutan bireyler olması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin motivasyon artırıcı ne gibi çalışmalar yaptıklarına ilişkin soruya en çok sıklıkla, sosyal etkinlikler düzenleme(gezi, piknik, yemek), başarıyı ödüllendirme, fiziksel ortamı motive edici şekilde düzenleme şeklinde en az sıklıkla ise paydaşlarını koruma, karara katılmayı sağlama şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer taraftan motivasyonu arttırmak için ödüllendirme çalışmalarını adil bir şekilde yürütme, sosyal etkinlikleri geliştirilme, paydaşların bireysel gelişimlerini destekleme önerilerinde bulunmuşlardır. Aksoy ve Işık (2008) araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderliğin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rol boyutuna ilişkin gerekleri çoğu zaman yerine getirdikleri öğretimsel liderlik rolü olarak, öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etmelerini belirtmişlerdir. Cemaloğlu (2002) okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği içinde olması, kendilerini geliştirmelerine fırsat vermesi, olumlu bir okul iklimi oluşturma çabalarının öğretmenlerin performansına önemli derecede katkı sağladığını tespit etmiştir. Paydaşlar için daha motive edici ortamların oluşturulması okul yöneticilerinin asli görevlerinden birisidir. Bu bağlamda okul yöneticisinin paydaşları motive ederek okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırıcı çalışmalar yapması beklenir.

Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları kısmen örtüşmektedir. Okullarda okul kültürünün geliştirilmesi ve paydaşların benimsemesi için okul yöneticilerinden bir takım lider davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Olumlu bir iletişim ortamı oluşturulması, zamanın ve kaynakların etkili kullanılması, olumlu okul iklimi

oluşturulması, değişim ve yenileşmeye ayak uydurulması ve paydaşların motive olmalarında okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Okullarda herkesin sürece aktif olarak katıldığı dinamik bir iletişim ortamı oluşturmalı.
2. Zamanın ve kaynakların etkili kullanılması için gerekli planlama yapılmalı.
3. Olumlu bir okul iklimi oluşması sağlanmalı.
4. Değişim ve yenileşme alanında yeniliklere ayak uydurulmalı.
5. Paydaşları motive edecek çalışmalar yapılmalı.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S. Başarılı İlköğretim Okulu Müdürlerinin Zaman Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2011, Cilt 17, Sayı 4, ss: 491-507
- Aksoy, E., Işık, H.(2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı: 19
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Alacapınar, F. G. ve Sönmez, V. (2011). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2009). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Berk, N. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, ř. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8
- Cemaloğlu N. (2002) Öğretmen performansının arttırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi (2. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çubukçu, Z. Döndar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157, Kış:2003.
- Gordon, J.R. (1993). *Organizational Behavior*. Allyn and Bacon.
- Gümüşeli, A.İ. (1996) İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. (Yayımlanmamış Araştırma) : *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*.
- Özan, B. M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*.

Eurasian Journal of Educational Research, 24, pp, 153-160

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, Ankara.

Robbins, S. (1990). *Essentials of Organizational Behavior*. Prentice Hall, International Editions, New Jersey.

Schein, Edgar H. (1978). *Örgüt Psikolojisi*. (Çev: Mustafa Tosun) Ankara: Todaie Yayınları.

Schein, E. H. (1990). "Organizational Culture". *American Psychologist*. 45 (2), p.110.

Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 435-459.

Sevinç, Y. ve Sağlam, A. (2018). "Okul Yöneticilerinin İletişim Yeterliliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki." *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 56-65.

Şişman, M. (2004), *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayınları.

Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ütopya Yayınları.

Tuna, Z. (1996). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, K. (1996). *Bolu İlköğretim okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.

BÖLÜM 4

ÖĞRETMENLERİN 21. YÜZYIL BECERİLERİ ÜZERİNE YAPILAN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Uzm. Öğrt. Sedat ÖZDEMİRDAĞ¹

Prof. Dr. İlhami BULUT²

1 Diyarbakır, Çınar, Bozçalı İlkokulu, Dicle Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi,

ORCID: 0009-0002-6346-5326

2 Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,

ORCID: 0000-0002-1040-6405

GİRİŞ

Toplumun gelişmişlik ölçütlerinden biri olarak kabul edilen eğitim, bireyin, toplumun ve ekonominin gelişimine katkı sağlayan en önemli güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut, 2006). Bu durum eğitimin önemini daha da arttırmaktadır.

“Eğitim” kavramı üzerine farklı dönemlerde farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların yapılmasında içinde bulunulan dönemin gereksinimleri, yaklaşımları, inanç ve bireyden beklentilerin etkili olduğu söylenebilir. Oğuzkan’a (1974) göre eğitim, bireyin, toplum içindeki yerini almak için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışlar edinmesine ve kişiliğini geliştirmesine rehberlik etme işidir. Bir başka tanımlamada ise bireyin okulda, değerlerini, tutumlarını, davranışlarını değiştiren ve edindiği bilgi ve kazanımlarla becerilerini geliştirmesine katkı sağlama süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Doll, 1992). Eğitim üzerine yapılan tanımlamalara baktığımızda “beceri” kavramının ön plana çıktığı söylenebilir. Beceri; 2021 yılı Türk Dil Kurumu [TDK] sözlüğünde, “*kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet*” olarak ifade edilmiştir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli bir öğretim programı Türkiye’deki okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım zemini üstüne inşa edilmiş olan bu öğretim programları sadece bilgi aktarma amacı taşımayıp; bilginin yanı sıra beceri, değer, kavram öğretimi vb. hususlar da dikkate alınmıştır (Canbaba, 2020). Yenilenen öğretim programları, bilgiyi üretebilme, hayatta işlevsel olarak kullanabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, girişimci, kararlı ve iletişim becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2018). Dünyada son yıllarda yaşanan ekonomik, siyasi, toplumsal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak, mevcut öğretim programı kazanımları arasında önemli bir yere sahip olan becerilerin, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin de daha çok ilgisini çekmeye başlaması kaçınılmaz olmuştur (Çelikkaya, 2019). Bu durum 21. yüzyılda bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve iş dünyası beklentilerini karşılaması için 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen bazı becerilerin önemini daha da arttırmıştır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2020).

Göksün’ün (2016) Trilling ve Fadel’den (2009) aktardığına göre, 21. yüzyıl becerileri “öğrenme ve yenilik becerileri”, “dijital okuryazarlık becerileri” ve “kariyer ve yaşam becerileri” olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır. Kritik düşünme ve problem çözme, iletişim kurma ve işbirliği yapma, yaratıcılık ve yenilik becerileri “Öğrenme ve Yenilik Becerileri” başlığı altında ele alınmıştır. Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri ise “Bilgi, Medya ve

Teknoloji Becerileri” başlığı altında toplanmıştır. “Kariyer ve Yaşam Becerileri” başlığı altında ise esneklik ve uyumlu olabilmek, girişimcilik ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürler arası iletişim kurabilmek, liderlik ve sorumluluk sahibi olabilmek, üretkenlik ve sorumluluk sahibi olma becerilerine yer vermişlerdir. Donovar’ın (2008) Wagner’den (2008) aktardığına göre, eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği yapabilme ve liderlik, esnek düşünme ve uyum sağlama, girişimcilik ve sorumluluk alma, sözlü ve yazılı iletişim kurabilmek, bilgiye ulaşabilme ve analiz edebilme, merak ve hayal gücü becerileri yedi altın beceri olarak nitelendirmiş ve sınıflandırmıştır.

21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirdiğimiz becerilerin, kazanıma dönüşmesi, gelişmesi ve içselleştirilmesi öğrenme ortamlarında gerçekleşmektedir. Mevcut eğitim sisteminde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğrenme öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu becerileri etkili bir şekilde kullanmaları da ancak kendilerini bu konuda yeterli hissetmeleri düzeyinde gerçekleşecektir (Çelebi ve Sevinç, 2019).

Türkiye’de öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik düzeylerine ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Ateşoğlu, 2022; Coşanay, 2021; Çiğilli, 2020; Kıyasoğlu, 2020; Uyar ve Çiçek, 2021). Coşanay’ın (2021) yapmış olduğu araştırma, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini, öğrenme-öğretme sürecinde etkili şekilde kullandığını göstermiştir. Çiğilli (2020) araştırmasında, mesleğe adanmışlık ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin, öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini işe koşmada olumlu yönde etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Eğmir ve Çengelci’nin (2020) yapmış olduğu araştırmada ise, 21. yüzyıl öğrenen becerilerine sahip olan bir öğretmenin bu becerileri öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanabildiği dolayısıyla, 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürültü, Aslan ve Alcı’da (2018) araştırmalarında, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin; sınıf içi ve sınıf dışında eğitsel ve sosyal etkinlikler düzenleme, özgün materyaller tasarlama, çalışma planı oluşturma, mesleki gelişime katkı sağlayan eğitimleri takip etme ve katılım sağlama, öğrenci gelişimlerini oluşturduğu kişisel dosyalar aracılığıyla takip etme, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyabilecekleri ve aktif oldukları ortamlar sağlama, teknolojik gelişmeleri takip ederek öğretim sürecinde aktif kullanabilme becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacılar, bu konularda diğer meslektaşlarına rol model olarak görüldükleri tespitinde bulunmuşlardır.

Mevcut eğitim sistemimizde, dünyadaki gelişimlere paralel bir biçimde, 21. yüzyıl becerilerini kazanmış, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, yenilikçi üretim yapabilen, etkili iletişim kurabilen, kültürel

farklılıklara saygı duyabilen, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilen, uluslararası ölçekte rekabet edebilen, kendi millî benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebilmek amaçlanmaktadır (MEB, 2017). Eğitimin en temel amacı, çağın gereksinimlerini karşılayabilecek ve onu geliştirebilecek nitelikte bireyler yetiştirmektir (Korkut ve Akkoyunlu, 2008). 21. yüzyılda, analiz etme ve sentezleme becerileri gelişmiş sezgi, empati ve anlayışı gelişmiş, sosyal, kültürel siyasal kimliği oluşmuş bireylere ihtiyaç vardır (Eryaman ve Genç, 2007). Bu bireylerin yetiştirilmesinde ise en önemli görev şüphesiz ki eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerindir.

Türkiye’de 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaların genel eğilimlerinin ne yönde olduğu doğrusu merak konusudur. Araştırma bu gereksinimi karşılamaya yöneliktir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, Türkiye’de 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaların türlerine, yıllarına, üniversitelerine, yayımlandığı dergilere, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, çalışma grubuna, örneklem yöntemlerine ve örneklem büyüklüğüne ait verilerin eğilimlerine ulaşmaya çalışılacaktır.

Özellikle 2019 yılından sonra, 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterliklerine yönelik araştırma sayısında büyük bir artış olduğu gözlenmektedir. Yapılan bu araştırmalarda 21. yüzyıl becerilerinin, farklı okul türleri, branşlar ve dersler açısından incelemeye dâhil edildiği görülmektedir. Bu araştırma ile 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterliklerinin konu edildiği araştırmaların tamamlanması gereken yönlerinin tespitinin sağlanması ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara katkı sağlaması düşünülmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye’de 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterliklerine yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan araştırmalar, doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmış olup araştırmaların türleri, örneklem kitlesi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, yılları, üniversiteleri ve araştırma yöntemleri gibi değişkenler açısından incelenecektir. Araştırma, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan, konusu eğitim ve öğretim olan 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili öğretmenlere yönelik yapılan ve dili Türkçe olan lisansüstü tezler ile <https://scholar.google.com.tr> > scholar veri tabanında yer alan aynı konulu makaleler ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda, “21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ile ilgili öğretmenlere yönelik yapılan araştırmaların (i) türlerine, (ii) yıllarına, (iii) üniversitelerine, (iv) yayımlandığı dergilere, (v) araştırma yöntemlerine, (vi) veri toplama araçlarına, (vii) çalışma grubuna, (viii) örnekleme yöntemlerine ve (ix) örneklem büyüklüğüne göre dağılımları nasıldır?” sorularına cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma materyali, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ile verilerin analizi üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada 21. yüzyıl ğretmen becerilerine yönelik yapılmış araştırmaların incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacına uygun durum veya durumlar hakkında verilerin toplanabilmesi amaçıyla yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Ocak, 2019). Doküman incelemesi veya analizi diğer nitel yöntemlerle birlikte veri toplama yöntemi olarak kullanılabilirdiği gibi tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Doküman incelemesinde araştırmacı, amacına yönelik mevcut araştırmaları bulur, her bir araştırmayı dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan hareketle bazı değerlendirmelerde bulunur. Doküman incelemesi yöntemi, araştırmanın amacına uygun bütün çalışmaları belirli özelliklere göre sınıflandırılma özelliğine sahiptir (Çepni, 2012). Uygun çalışmalarda kullanılması durumunda doküman incelemesi, hem daha ekonomik hem de daha güvenilir bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2016).

Araştırmacıların doküman incelemesi yönteminde dikkatli bir şekilde takip etmesi gereken aşamalar vardır. Ancak, araştırmacının araştırma amacına uygun şekilde elde etmeyi hedeflediği verilerin kapsamına ve derinliğine göre bu aşamalar yeniden yorumlanabilir. Genel olarak doküman incelemesinin aşamaları, dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları okuma ve anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma şeklinde sıralanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Bu araştırmada dâhil edilme sürecinde, araştırmanın amacına uygun olarak “21. yüzyıl **ğretmen**”, “**21. yüzyıl** becerileri” ve “21. yüzyıl **ğreten**” anahtar kelimeleri ile ulaşılan, 2010-2023 yılları arasında yayımlanmış Türkçe yazılan lisansüstü tezler ve hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış makaleler incelenmiştir.

Araştırmanın tanımlama aşamasında Ulusal Tez Merkezi veri tabanına “21. yüzyıl **ğretmen**”, “**21. yüzyıl** becerileri” ve “21. yüzyıl **ğreten**” anahtar kelimeleri girilerek 50 teze ulaşılmıştır. Aynı anahtar kelimeler ile “Google Akademik” veri tabanındaki 250 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırma amaçları dikkate alınarak uygun olmayan araştırmalar elenmiş ve geriye kalan 120 çalışma araştırma kapsamına alınıp incelenmiştir. Tarama

aşamasında 120 çalışmanın başlık ve özet kısımları incelenmiş ve araştırma amacına uygun olmayan 81 çalışma, araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Yapılan tanımlama, tarama ve uygunluk çalışmaları neticesinde araştırma amacına uygun bulunan 39 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma Materyali

Araştırmanın evrenini, 2010-2023 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan, konusu eğitim ve öğretim olan 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili ve dili Türkçe olan lisansüstü tezler ile <https://scholar.google.com.tr> >scholar veri tabanında yer alan aynı konulu makaleler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen kriterlere uygun olan durumların **bütünü üzerinde çalışılma yapılmasını** ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda istenen özellikleri taşıyan 26 lisansüstü tez ve 13 makale olmak üzere toplam 39 eser incelenmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Yapılan bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla bazı hususlar göz önünde bulundurularak çalışma yapılmıştır. Bundan dolayı araştırmadaki verilerin toplanması ve veri analiz süreçleri detaylı olarak anlatılmıştır. Kodlama anahtarının hazırlanması ve kodlamalara ilişkin temaların belirlenmesi gibi aşamalar geçerlik ve güvenilirlik hususlarına özen gösterilerek dikkatlice yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Toplanması

“21. yüzyıl öğretmen”, “21. yüzyıl becerileri” ve “21. yüzyıl öğreten” anahtar kelimeleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademi veri tabanlarında yapılan taramalar neticesinde ulaşılan çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan taramalar neticesinde araştırmanın amacına uygun 39 araştırma olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların analizinin yapılabilmesi amacıyla Microsoft Excel ortamında 15 sütundan oluşan bir elektronik tablo oluşturulmuştur. Araştırma amacında yer alan sorular doğrultusunda analizi yapılacak olan başlıklar, elektronik tablonun sütunlarına veri girişi olarak işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma amacına uygun 39 çalışma, araştırmanın türleri, örneklem kitlesi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, yılları, niversiteleri ve araştırma yöntemleri göre doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir.

Veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Baltacı'ya (2017) göre betimsel analiz, verilerin düzenlenmesi, verilerin gösterimi, elde edilen sonuçların betimlemesi olmak üzere üç aşamayı içermesi gerekmektedir. Bu aşamaları verilerin kodlamalarının yapılması, temalara göre düzenlenmesi ve görselleştirilerek elde edilen bulguların yorumlanması olarak sıralayabiliriz (Çepni, 2012).

Verilerin analizinde, ölçtüler dhilinde belirli bir yol izlenmiştir. Bu amaçla araştırmaya dhil edilen bütün makalelerin zet kısımları ve tam hali araştırmacı tarafından okunarak analiz sürecinde ihtiyaç duyulacak notlar alınmıştır. Araştırma amacına uygun olan makalelerin tümünün türleri, örneklem kitlesi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, yılları, niversiteleri ve araştırma yöntemleri ikinci defa okunarak betimsel analizi yapılmıştır. Veri analizi sürecine ulaşılabilir tüm makalelerin dhil edilmesi yönünde çaba gösterilerek elde edilen bulguların geçerliğinin artırılması sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak sunulmuştur. Buna göre, araştırmaya dhil edilen çalışmaların türlerine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

	Lisansüstü Tez	Makale	Toplam
f	26	13	39
Yüzde %	67	33	100

Tablo 1 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri ğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerilerine yönelik yapılan araştırmaların en çok lisansüstü tez (f=26) türünde yapıldığı ve yapılmış olan araştırmaların % 64'n oluşturduğu görülmektedir. **21. yüzyıl becerileri ğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların, makalelere (%33) göre daha fazla olduğu** bulunmuştur. Araştırmada tezlerin yıllara göre dağılım sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *İncelenen Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıl	f	Yüzde %
2023	7	27
2022	7	27
2021	7	27
2019	3	11
2020	2	8
Toplam	26	100

Tablo 2 incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda tezlerin en çok (f=7) 2021, 2022 ve 2023 yıllarında yapıldığı görülmektedir. 2010 ve 2018 yılları arasında 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili öğretmenlere yönelik tez çalışmasına rastlanılmamıştır. Araştırmada incelenen tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırmada İncelenen Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

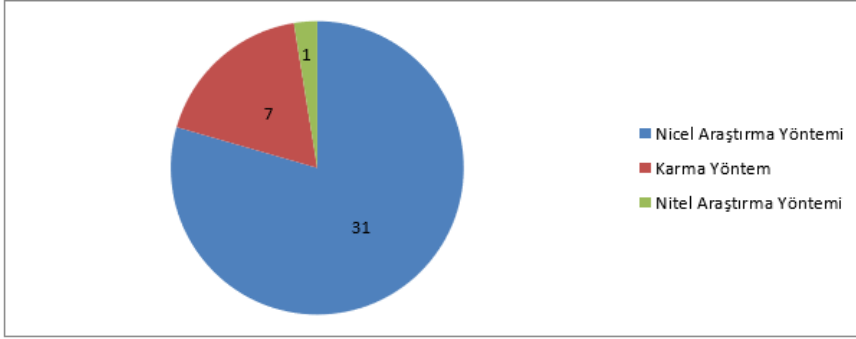
Üniversite	f
Çanakkale On Sekiz Mart	4
Fırat	4
Bursa Uludağ	2
Ege	2
Zonguldak Bülent Ecevit	2
Afyon Kocatepe	1
Bolu Abant İzzet Baysal	1
Düzce	1
Gazi	1
Hacettepe	1
Hatay Mustafa Kemal	1
İnönü	1
Kafkas	1
Mersin	1
Necmettin Erbakan	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	1
Ordu	1
Toplam	26

Tablo 3'e bakıldığında, incelenen tezlerin 17 farklı üniversitede yapıldığı görölmüştür. 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda en çok tez çalışmasının Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (f=4) ve Fırat Üniversitesi'nde (f=4) yapıldığı görölmektedir. Bu üniversiteleri Bursa Uludağ Üniversitesi (f=2), Ege Üniversitesi (f=2) ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (f=2) izlemektedir. İncelenen makalelerin yayımlandığı dergilere göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. İncelenen Makalelerin Yayımlandıkları Dergilere Göre Dağılımları

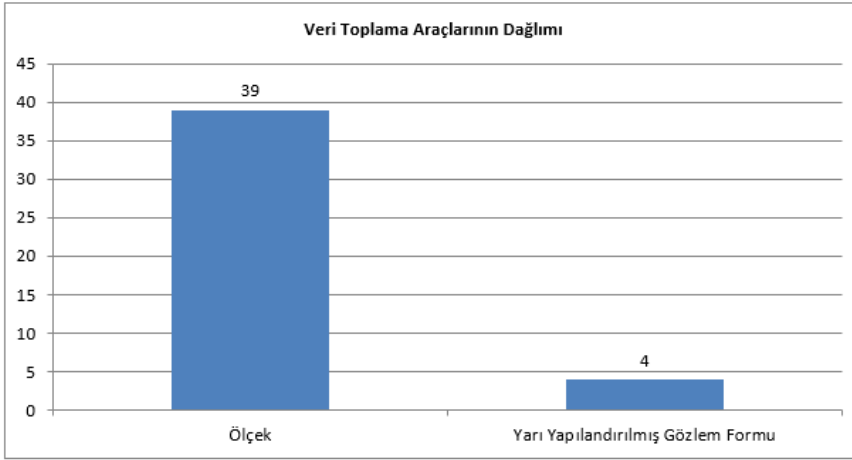
Dergi	f
Kırşehir Eğitim Faköltesi	2
Akademik Sosyal Araştırmalar	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Faköltesi	1
Cumhuriyet Uluslararası Eğitim	1
e- Kafkas Eğitim Araştırmaları	1
Eğitim ve Bilim	1
Elektronik Sosyal Bilimler	1
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Faköltesi	1
IBAD Sosyal Bilimler	1
İnönü Üniversitesi Eğitim Faköltesi	1
Karaelmas Eğitim Bilimleri	1
Tarih Okulu Dergisi (TOD)	1
Toplam	13

Tablo 4'te göröldüğü üzere incelenen 13 makale 12 farklı dergide yayınlanmıştır. 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda yayınlanan makaleler en fazla Kırşehir Eğitim Faköltesi Dergisi (f=2)'nde yayınlanmıştır. Diğer dergilerde 1'er makale yayımlandığı görölmüştür. İncelenen araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İncelenen araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, incelenen araştırmaların %79'unun nicel araştırma yöntemi (f=31) ile yapıldığı görülmüştür. Karma yöntem (f=7) ve nitel araştırma yöntemi (f=1) ile çok az sayıda çalışma yapılmıştır. İncelenen araştırmalara ait veri toplama araçlarının dağılımları Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. İncelenen araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları

*Bazı çalışmalarda araştırmacılar birden fazla veri toplama aracı kullanmıştır.

Şekil 2'deki verilere bakıldığında incelenen araştırmaların tümünde veri toplama aracı olarak ölçek (f=39) kullanıldığı ve araştırmaların %10'unda ise ölçek ile beraber yarı yapılandırılmış gözlem formu (f=4) kullanıldığı görülmüştür. İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İncelenen Araştırmaların Örnekleme Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	f	Yüzde %
Sınıf Öğretmenleri	15	37
İlkokul-Ortaokul-Lise Öğretmenleri	7	17
Fen Bilimleri Öğretmenleri	5	12
Meslek Lisesi Öğretmenleri	4	10
Ortaokul Branş Öğretmenleri	3	8
Lise Branş Öğretmenleri	2	5
Matematik Öğretmenleri	2	5
Coğrafya Öğretmenleri	1	2
İlkokul Öğretmenleri	1	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	1	2
Toplam	41*	100

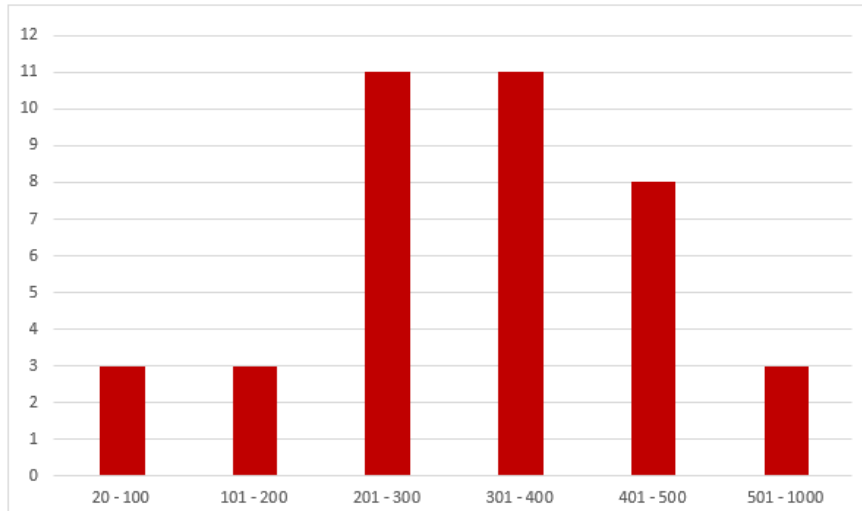
* Bazı araştırmacılar birden çok çalışma grubunu araştırmalarına dâhil etmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen (%37) çalışma grubu olarak sınıf öğretmenleri (f=15) olduğu görülmektedir. Coğrafya öğretmenleri (f=1), ilkokul öğretmenleri (f=1) ve sosyal bilgiler öğretmenlerine (f=1) yönelik çalışmaların sayısının çok az olduğu grlmüştür. İncelenen araştırmaların örnekleme tekniğine **göre dağılım sonuçları** Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *İncelenen Araştırmaların Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımı*

Örneklem Tekniği	f	%
Uygun	9	23
Basit Seçkisiz	7	18
Kolay Ulaşılabilir	6	15
Evren	5	13
Rastlantısal	3	8
Belirtilmemiş	2	4
Rastgele	2	4
Amaçlı	1	3
Küme	1	3
Ölçüt	1	3
Seçkisiz Olmayan	1	3
Tesadüfi Olmayan	1	3
Toplam	39	100

Tablo 6 incelendiğinde, 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğrenen becerileri konusunda yapılan çalışmalarda örneklem tekniği olarak en çok ($f=9$) uygun örneklem tekniği kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. En az tercih edilen ise tesadüfi olmayan ($f=1$), seçkisiz olmayan ($f=1$), ölçüt ($f=1$), küme ($f=1$) ve amaçlı ($f=1$) örneklem teknikleri olduğu görülmüştür. İncelenen araştırmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımlarına ait veriler Şekil 3'te gösterilmiştir.

**Şekil 3.** *İncelenen araştırmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı*

Şekil 3'te yer alan veriler incelendiğinde, 21. yzyıl becerileri oğretmen yeterlikleri ve 21. yzyıl oğreten becerileri konusunda yapılan çalışmalarda örneklem büyüklüğünün en fazla 201-300 ($f=11$) ve 301-400 ($f=11$) aralıklarında olduğu grlmştr. En az tercih edilen örneklem büyüklüklerinin 20-100 ($f=3$), 101-200 ($f=3$) ve 501-1000 ($f=3$) aralıklarda olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı öneriler yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye'de 21. yzyıl becerileri oğretmen yeterlikleri ve 21. yzyıl oğreten becerileri yönelik 2010-2023 yılları arasında yapılan araştırmalar, doküman incelemesi yöntemiyle ele alınmış olup araştırmaların türleri, yılları, niversiteleri, yayımlandığı dergiler, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, çalışma grubun, örnekleme tekniği ve örneklem büyüklüğü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın alışma grubunu, YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında bulunan, konusu eğitim olan 21. yzyıl becerileri oğretmen yeterlikleri ve 21. yzyıl oğreten becerileri ile ilgili ve dili Türkçe olan lisansüstü tezler ile <https://scholar.google.com.tr> › scholar veri tabanında yer alan aynı konulu makaleler oluşturmuştur. Araştırma belirlenen kriterleri taşıyan 26 lisansüstü tez ve 13 makale üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Akdemir (2022) ve Uyar 'ın (2023) yapmış olduğu araştırma sonuçlarında da belirttiği üzere 21. yzyıl becerileri oğretmen yeterlikleri ve 21. yzyıl oğreten becerileri ile ilgili farklı türlerde çalışmalar yapıldığını göstermiştir.

Araştırma amacına yönelik incelenen çalışmaların en fazla 2021, 2022 ve 2023 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Son dönemlerde 21. yzyıl becerileri, eğitim sistemlerinde ve oğretim programlarında kendisine yer bulmuştur. Aslan ve Alcı'nın (2023) yapmış olduğu araştırmada programların istenilen amaçlara ulaşması için bizzat programların uygulayıcıları olan oğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeyleri, bu becerilere yönelik algıları ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı incelenen araştırmaların tamamının 2019-2023 yılları arasında yapılma sebebinin 2018 yılında güncellenen ders oğretim programlarında bu becerilerin ön plana çıkması olduğu söylenebilir.

Araştırmada, 21. yzyıl becerileri oğretmen yeterlikleri ve 21. yzyıl oğreten becerileri konusunda oğretmenlere yönelik ilk tez 2019 yılında Düzce niversitesi'nde (Kıyasoğlu, 2019) yazılmıştır. Araştırma amacıyla

ilgili, 17 farklı üniversitede araştırmalar yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda öğretmenlere yönelik 17 farklı üniversitede araştırma yapılmış olması konunun araştırmacıların dikkatini çektiği ve araştırmacılar tarafından önemsendiğini göstermektedir. En fazla araştırmacının Çanakkale On Sekiz Mart ve Fırat Üniversiteler’inde yapıldığı görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda nicel araştırma yönteminin araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiği görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusu ile ilgili yapılmış olan araştırmaları inceleyen Altınpulluk ve Yıldırım’da (2021) benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edilmesinde büyük sayıda örneklere ulaşabilme ve sonuçların genellemesine olanak tanınması etkili olabilir (Ocak ve Olur, 2019). Nitel ve karma araştırma yöntemleri ile daha az sayıda araştırmacının yapıldığı belirlenmiştir.

21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu belirlenmiştir. Altınpulluk ve Yıldırım’da (2021) 21. yüzyıl becerileri makalelerinde kullanılan veri toplama araçlarını incelemiş ve veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Altınpulluk ve Yıldırım’ın (2021) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları sonuçları desteklemektedir. Ölçeklerin, araştırmalarda daha çok tercih edilmesinde daha fazla kişiye ulaşabilme ve verilerin analizini kolaylaştırması gibi durumlarının etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir. Özellikle eğitim araştırmalarında ölçeklerin tercih edilmesinde ekonomiklik, kolay ve uygulama süresini kısaltma durumları da etkili olmaktadır (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012). Yine araştırmada, çalışmaların çok az bir kısmında ölçeklerle beraber yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri konusunda öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda çalışma grubu olarak en fazla sınıf öğretmenleri tercih edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak sınıf öğretmenlerinin, ilköğretimin temel basamak olması, becerilerin temelden verilmesi ve sınıf öğretmenlerinin okul, öğrenci ve toplum açısından yaşamsal öneme sahip olması görülebilir (Bulut, 2022; Coşanay, 2021; Çiğilli, 2020; Gürel, 2023; Karabekmez, 2021; Kıyasoğlu, 2019; Korkmaz, 2019; Özer, 2021). Sınıf öğretmenlerinden sonra en çok tercih edilen çalışma grupları ilköğretimi-ortaokul-lise öğretmenleri, fen bilimleri öğretmenleri ve meslek lisesi öğretmenlerinin olduğu belirlenmiştir. En az tercih edilen çalışma grupları ise coğrafya öğretmenleri, ilköğretimi öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Özel-

likle araştırmada, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan herhangi bir çalışma olmaması ve branş öğretmenlerine yönelik çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Ayrıca Gürel (2023) araştırmasında, 21. yüzyıl öğreten becerilerinin öğretmenlerin çalıştığı kurumun özel ya da resmi olma değişkenine bağlı olarak inceleyen araştırmaya rastlanmadığını belirtmiştir.

İncelenen çalışmalarda en fazla tercih edilen örnekleme tekniğinin uygun örnekleme tekniği olduğu görölmektedir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örneklemenin; zamandan tasarruf, maliyet uygunluğu ve verilere ulaşmada kolaylık sağlaması sebebiyle araştırmaya en uygun örneklemin seçildiği bir örnekleme tekniği olmasının bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir (elik, 2023; Karabekmez, 2021; Uyar, 2023). Bazı araştırmalarda ise örnekleme tekniğinin açık bir şekilde belirtilmediği görölmüştür.

Araştırmaların örnekleme büyüklüğüne göre dağılımları incelendiğinde, en fazla 201-300 ve 301-400 arası örnekleme büyüklüğünde kişinin araştırmalara dâhil edildiği görölmüştür. 401-500 aralığındaki örnekleme büyüklüğünde 8 çalışma yapılmıştır. 20-100, 101-200 ve 501-100 aralığlarında örnekleme büyüklüğü tercih edilen çalışmalar ise üçer tanedir. Bunu sırasıyla 301-1000 ve 31-100 örnekleme büyüklükleri izlemiştir. İncelenen çalışmalarda nicel araştırma yönteminin daha çok tercih edilmesinin örnekleme büyüklüklerini de etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Elde edilen bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili öğretmenlere yönelik daha fazla araştırmanın yapılması alana daha fazla katkı sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili araştırmaların yapılması alana katkı sağlayabilir.
- 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili öğretmenlere yönelik karma araştırma yöntemi ve nitel araştırma yöntemine dayalı araştırmalar yapılabilir.
- 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili yapılacak olan araştırmalarda nitel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşme formları kullanılabilir.
- 21. yüzyıl becerileri öğretmen yeterlikleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ile ilgili öğretmenlere yönelik daha kapsamlı çalışmalar yaparak, eğitim-öğretim hizmetlerinin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Altınpulluk, H. & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 Yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi . *Anadolu Journal of Educational Sciences International* , 11 (1) , 438-461 . DOI: 10.18039/aje-si.734426
- Aslan, M., & Alcı, B. (2023). Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin 21.yy becerileri ile okul yöneticilerine yönelik 21.yy becerileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1151-1173. <https://doi.org/10.17755/esosder.1265817>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi/An evaluation of the effectiveness of the new primary school curricula in practice.Doktora Tezi
- Canbaba, Z. (2020). Kitap İncelemesi: Sosyal bilgilerde beceri eğitimi. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-39.
- Coşanay, G.(2021). Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi (Malatya İli Örneği). Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelebi, M., & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlik algılarının ve bu becerileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi. *Educational Sciences Proceeding Book*, 157.
- Çelikkaya, T. (2019). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(5 Issue 5), 57-74.
- Çepni, S.(2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sunumu içinde(s. 144-164). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Master's thesis, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Doll, R. C. (1992). Curriculum improvement: decision making and process 8th Ed.
- Donovan, D. (2008). The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need--and what we can do about it. *Booklist*, 104(22), 15.
- Demirel, Ö. (2019). Eğitimde program geliştirme. *Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara*.
- Eğmir, E., & Çengelci, S. (2020). öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(45), 1045-1077.

- Eryaman, M. (2007). Teknoloji zengini altıncı sınıf bir sınıfta okuryazarlık uygulamalarının özelliklerinin incelenmesi. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6 (2), 26-41.
- Göksün, D. O. (2017). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Gürel N. D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alıcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 6(71), 543-560.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıyasoğlu, E. & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi . *e-Kafkas Journal of Educational Research* , 7 (3) , 240-261 . DOI: 10.30900/kafkasegt.689976
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi.
- Sezer, A.E.(2021) Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerine bir meta-analiz çalışması. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Makaleler

- Arslan, A., & Demir, T. (2021). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin chaid analizi yöntemi ile incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 184-203.

- Aslan, M. & Alcı, B. (2023). Mesleki ve teknik lise öğretmenlerinin 21.yy becerileri ile okul yöneticilerine yönelik 21.yy becerileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1151-1173.
- Cemaloğlu, N., Bingöl Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T., & Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yy. becerileri özyeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.20, no.2, 845-874.
- Eğmir, E., Çengelci Sümeyye, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School*.
- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 47(209).
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. Yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 35(4), 780-798.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Kıyasoğlu, E. & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 240-261.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Nuhoğlu, H., & Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğreten-öğrenen becerileri ile bilişim teknolojisi kullanım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Uyar, A. (2023). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğreten becerileri ile otantik öğretime yönelik hazırbuluşlukları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 291-311.
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 1-11.

İncelenen Tezler

- Akan, E. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21.yüzyıl beceri ve stem uygulamaları yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Akça, D. (2022). Coğrafya öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğrenen becerileri ile 21. Yüzyıl öğretmen becerilerinin kullanımları arasındaki ilişki. Doktora Tezi.
- Akdemir, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde dijital yetkinlik düzeyi: adana ili örneği. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ateşoğlu, K. S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Bulut, D. (2022). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri ile öğretme motivasyonu düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Coşanay, G.(2021). Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerinin incelenmesi (Malatya İli Örneği). Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme beceri, stem uygulama öz yeterlik ve 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çınar, F. S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi. Kars.
- Çiğilli, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Demir, T. (2020). Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. Yüzyıl becerilerini öğretme düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Demirel, A. (2022). Lise matematik öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekşioğlu, F. Z. (2021). Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini derslerine entegre edebilme yeterlikleri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Elekoğlu, Akar A. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Gürel, N. D. (2023). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğreten becerileri ile üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kafalı, C. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Karabekmez, V. (2021). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğreten becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kavukçu, B. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. Yüzyıl becerileri düzeylerine ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kıyasoğlu, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğrenen ve öğreten becerileri. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Korkmaz, Ç. (2019). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. Yüzyıl öğreten beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Olkay, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bilgi okuryazarlıkları ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özdemir, M. (2023). Meslek dersi öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğreten becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan üniversitesi, Konya.
- Özdemir, N. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği). Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özer, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sarıçay, A. E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğreten becerileri kullanım düzeyleri ile öğrencilerin öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tiryakioğlu, R. (2022). İlköğretim fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ve yeni medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi. Ordu.
- Yılmaz, Y. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeyleri ile 21. yy. öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

BÖLÜM 5

İLKOKULLARDA YETİŞTİRME PROGRAMI (İYEP)'NA YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Uzm. Öğrt. Osman YAKUT¹

Prof. Dr. İlhami BULUT²

1 Batman, Merkez, TOBB İlkokulu, Dicle Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi,

ORCID: 0009-0007-9014-249X

2 Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,

ORCID: 0000-0002-1040-6405

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, istihdam sorunu, kişisel gelişim, insanların bedensel, ruhsal ve bilişsel olarak kendini mutlu ve yeterli görme ve yaşamla başa çıkma isteği gibi gerekçeler örgün eğitim kurumlarına olan talebi artırmaktadır (Balantekin, 2020). Artan bu eğitim talebinin makul ve eşit bir şekilde karşılanması eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Ancak, bireylerin sosyal, kültürel, bedensel ve zihinsel boyuttaki farklılıkları eğitim olanaklarından eşit ölçüde yararlanmayı mümkün kılmamaktadır. Bu durum karşısında eğitim kurumları bireylerin eğitim ihtiyacının eşit ve adil bir şekilde karşılanması amacıyla örgün eğitim programına ek olarak bazı destekleme ve yetiştirme programları düzenlemektedir. İşte İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) buna örnektir. İYEP ilkokulda 1 ve 2. sınıfı bitirip temel okuma-yazma ve 4 işlem becerilerini edinememiş öğrencilere 2018-2019 yılından itibaren uygulanan bir programdır.

Bu program kapsamında tüm öğrencilere psikososyal destek de verilmektedir. Psikososyal destek öğrencinin (danışanın) kendisini tanıması ve kişisel gelişimi için çevre koşullardan en üst düzeyde faydalanabilmesi için yapılan profesyonel yardımdır (MEB, 2018). Alver ve Kincal (2018) öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemleri, ders motivasyonu, dikkat sorunu, ders başarısı gibi hususlarda psikososyal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtir. Büyükkaradağ (2017) okuma becerilerinin kazanımında psikososyal değişkenlerin katkısının yanı sıra öğrencilerin ses bilgisel duyarlılıklarının okul öncesi eğitim süreçlerinde geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, İYEP'te öğrenciler arasında ayrışma hissi yaşanmaması için ve öğrenmen önündeki duygusal etkenleri azaltmak amacıyla tüm öğrencilere psikososyal destek verilmektedir. İYEP ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin Türkçe ve Matematik alanında desteklenmesi bu öğrenciler için çok önemli bir fırsat olmuştur.

İYEP'te modüler öğretim esas alınarak kazanımlar modüllere ayrılmıştır. Modüler öğretim bireysel öğretime dayalı, davranışların gözlem yolu ile ölçüldüğü, öğrencilerin aktif olduğu eğitim ortamlarıdır (Taşpınar, 1998). Modüler öğretim bir ünitenin veya dersin detaylı bir şekilde küçük parçalara ayrıldığı ve konuların basitten karmaşığa doğru ilerlediği programlı öğretime dayanmaktadır (Külahçı & Taşpınar, 1993). İYEP Türkçe ve Matematik derslerinin programda belirlenen kazanımları 3'er modüle ayrılmıştır. Kazanımlar modüler öğretime uygun olarak aşamalık belirtecek şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin eksikliğinin bulunduğu derste ve eksiklik derecesine göre hangi dersin hangi modülünden başlayacağı belirlenir.

Alanyazında özellikle İYEP'in uygulamadaki etkililiği ve programın öğrencilere sağladığı psikososyal destek konusunda çok sayıda araştırmanın (Akan ve Erkol, 2023; Akkaya ve Beydoğan, 2020; Alver ve Kincal, 2018; Avlukyari, 2019; Balantekin, 2020; Güder, Demir, Özden, Aras 2023; Kultas, 2023; Örs, 2019; Özdoğru, 2022; Sarıdoğan, 2019; Tarhan ve Bayar, 2023) yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar İYEP'in güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Özellikle Akkaya ve Beydoğan (2020) yapmış oldukları araştırmada, İYEP'te verilen psiko-sosyal destek hizmetleri, öğretim materyali, programa katılan öğretmenlerin mali ve özlük haklarına ilişkin problemler önemli sorunlar ortaya çıkmakla birlikte; öğretmen, yönetici ve velilerin, İYEP programı hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Özdoğru (2022) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler, programın öğrencilerin akademik başarısını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Kultas (2023) araştırmasında, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ve Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA)'nın amacına hizmet ettiğini, İYEP Türkçe dersi için belirlenen kazanımların kapsamının ve belirlenen ders saati süresinin yeterliliği hakkında farklı görüşlerin olduğu, İYEP Türkçe dersi kapsamında kullanılan etkinlik kitabının ise yeterli olmadığı, etkinlik kitabının basit olduğu, kullanılan etkinliklerin sayısının ve metin çeşitliliğinin az olduğu ve etkinliklerin ilgi çekici olmadığı; bunların yanı sıra, uygulamaya yönelik veli görüşlerinin olumlu yönde olduğu, çocukların bilişsel ve duyuşsal açıdan gelişimine genel olarak katkı sağladığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan Tarhan ve Bayer (2023) yapmış oldukları araştırma sonucunda, İYEP'in faydalı ve verimli bir program olduğu, destek çalışması, uygulanabilirlik açısından uygun, yabancı öğrenciler için verimli, birebir ilgilenilemeyen öğrenciler için avantajlı, içeriğinin güzel ve akademik olarak geride kalan öğrenciler için fırsat oluşturduğu belirlenmiştir. Akan ve Erkol (2023) de yapmış oldukları araştırmada, İYEP'in öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesine katkı sağladığını bulmuşlardır. Güder ve diğerleri (2023) de yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin İYEP'in genel olarak uygun ve uygulanabilir bir program olduğu, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencinin öz güvenini geliştirdiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Hamidi ve Kinay (2019) de yapmış oldukları araştırma sonucunda, İYEP'in öğrenci başarısını arttırdığını bulmuşlardır. Dilekçi (2019) araştırmasında, programın öğrencilerin eksikliklerini giderme, öğrencilerle özel ilgilenme, öğrencilerin öz güvenlerini artırma, İYEP sınıf mevcutlarının az olması gibi yönleri ile olumlu olduğunu belirtmiştir. Sarıdoğan (2019) araştırmasında, İYEP'in orta ve üst sosyoekonomik düzeyde olan öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin motivasyonunu etkilemediği görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları farklılık göstermediğini, tüm öğrencilerin benlik algılarını olumlu etkilediğini ve İYEP Türkçenin öğrencilerin başarılarını olum-

lu etkilediğini ortaya koymuştur. Örs (2019) okuma yazmayı bilmeyen bir 4. sınıf öğrencisinin okuma-yazma düzeyinin tespiti amaçlayan araştırmasında, İYEP ile öğrencinin okuma-yazmaya geçtiğini ve okuma hızının arttığını ve sadece akademik olarak değil, aynı zamanda öğrencinin sosyal becerilerinde de gelişmeler olduğunu bulmuştur. Avlukyari (2019) ise araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre İYEP’te daha etkili olduğu, kıdem, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeyi arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler programın ilkeleri, türü, içeriği, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını oldukça etkili, özel amaçlarını ise kısmen etkili buldukları belirlenmiştir.

Ancak İYEP’in zayıf yönlerini vurgulayan araştırma sonuçlarına da alanyazında rastlamak mümkündür. Örneğin Güder ve diğerleri (2023) yapmış oldukları çalışmada, İYEP’in yetersiz süre ile dersden sonra uygulandığı, uygulanan etkinliklerin az olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Hamidi ve Kinay (2019) çalışmalarında, İYEP’te öğrencilere daha fazla vakit ayrıldığını ve İYEP için belirlenen materyallerin yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca Dilekçi (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda, İYEP için öngörülen sürenin yetersiz olması, öğretmen ve öğrencilerin yorulmasına sebep olması, program için belirlenen materyallerin yetersiz olması, ÖBA’nın öğrenci tespitinde problemler yaşanması, 1 ve 2. sınıflarda da uygulanmaması yönleri ile de olumsuz olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak araştırmalar, birtakım eksikliklerine rağmen İYEP’in öğrencilere yönelik psikososyal destek sağladığı, öğrencilerde akademik başarı ve öz güveni artırdığı, faydalı ve uygulanabilirlik açısından uygun olduğunu göstermektedir. Bu araştırma ile İYEP’in uygulamadaki etkililiği programda görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Yeni programların uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi hem İYEP’in geliştirilmesi çalışmalarında ilgili kurumlara hem de bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı İYEP sınıflarında eğitim veren sınıf öğretmenlerin İYEP hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

-Sınıf öğretmenlerinin İYEP’e ilişkin görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında, araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

İYEP'te eğitim veren sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada, tarama (betimsel-survey) deseninden yararlanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel (2008) ve Can (2018)'a göre tarama deseni, sosyal bilgilerde yaygın olarak kullanılan diğer araştırma modellerine göre daha geniş kitleler üzerinde yapılan katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma modelidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Batman İli merkeze bağlı ilkokullarda İYEP sınıflarında eğitim veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Batman il merkezi ve ilçelerinde toplam 68 ilkokuldaki 246 İYEP'te eğitim veren sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 176 (%71.5)'sı erkek, 70 (%28.5)'i kadın öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında öncelikle literatür taraması yapılmış ve konu ile ilgili olduğu düşünölen dokümanlar incelenmiştir. Literatürde İYEP ile ilgili geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Daha sonra Batman İli merkeze bağlı ilkokullarda İYEP sınıflarında eğitim veren sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Doküman incelemesi ile öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından 14 ifadeden oluşan taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek akademisyenlerin eleştirilerine sunulmuştur. Akademisyenlerin eleştirileri doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizleri için uygun hale getirilmiştir.

Taslak ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik analizleri için Batman İl merkezi ve ilçelerinde toplam 15 İlkokulda İYEP sınıflarında eğitim veren 83 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda, KMO (Kaiser Meyer-Olkin) katsayısı 0.70 ve Bartlett test değeri 281,795 olarak tespit edilmiş ve Bartlett testi 0,05 düzeyinde ($p=0,000$) anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre KMO değeri 0,70-1,00 arasında olması yüksek düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2016:32). Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğe ilişkin toplam varyansın 35,091 olduğu be-

lirlenmiştir. 14 ifadenin faktör yük değerlerinin (Component matrix) 0,215 ile 0,765 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk (2016) faktör yük değerlerinin uygulamada az sayıda ifade için bu sınırın 0,30'a kadar çekilebileceğini ileri sürmektedir. 14 ifadeye ilişkin analiz sonucunda 0,30'un altında olan 3 ifade ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 11 ifadenin faktör yük değerlerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ise 0,80 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar veri toplama aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı ön analiz süreci için Batman il merkezi ve ilçelerindeki ilkokullarda İYEP sınıflarında eğitim vermiş sınıf öğretmenlerine, asıl uygulama için de Batman il merkezi ve tüm ilçelerinde bulunan ilkokullarda İYEP sınıflarında eğitim vermiş sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Veri toplama aracını katılımcılara uygulamak için Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmi izin alınmıştır.

Uygulama sürecinde veri toplama aracı bizzat araştırmacı/araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerine elden dağıtılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve veri toplama aracını nasıl doldurmaları gerektiği hakkında bilgi verildikten sonra doldurmaları için süre verilmiş ve daha sonra doldurulan ölçekler tekrar elden teslim alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler “evet” ve “hayır” şeklinde cevaplandırılan sınıflama ölçeği türündedir.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin İYEP'e ilişkin görüşlerine ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İYEP'e İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
1. Kazanımların modüllere ayrılması uygun mudur?	229	93,1	17	6,9
2. İYEP kapsamında öğrencilere yeterli düzeyde psiko-sosyal destek verildiğini düşünüyor musunuz?	138	56,1	103	41,9
3. Modüllerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	195	79,3	47	19,1
4. İYEP için öngörülen kaynak kitapların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	113	45,9	131	53,3
5. Modüllerde yer alan kazanımlar için öngörülen ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	141	57,3	102	41,5

6.	Farklı modüllerdeki öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi uygun mudur?	57	23,2	187	76
7.	İYEP için öngörülen ilkelerin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?	170	69,1	70	28,5
8.	Öğrenci Belirleme Aracının (ÖBA) programa öğrenci seçmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	149	60,6	95	38,6
9.	Öğrenci Değerlendirme Aracının (ÖDA) amaca hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?	153	62,2	87	35,4
10.	Türkçe İYEP'in ilkokul 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını yeterli düzeyde desteklediğini düşünüyor musunuz?	149	60,6	93	37,8
11.	Matematik İYEP'in ilkokul 3. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programını yeterli düzeyde desteklediğini düşünüyor musunuz?	144	58,5	99	40,2

Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerine “Kazanımların modüllere ayrılması uygun mudur?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 93,1’i “evet”, % 6,9’u ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun İYEP’in modüllere ayrılmasının uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “İYEP kapsamında öğrencilere yeterli düzeyde psiko-sosyal destek verildiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 56,1’i “evet”, % 41,9’u ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının İYEP’te yeterli düzeyde psiko-sosyal destek verildiği görüşünde oldukları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Modüllerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 79,3’ü “evet”, % 19,1’i ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu modüllerin yeterli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “İYEP için öngörülen kaynak kitapların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 45,9’u “evet”, % 53,3’ü ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası öngörülen kaynak kitapların yetersiz olduğu görüşünde oldukları ileri sürülebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Modüllerde yer alan kazanımlar için öngörülen ders saatlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 57,3’ü “evet”, % 41,5’i ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlasının modüllerde yer alan kazanımlar için öngörülen ders saatlerinin yeterli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Farklı modüllerdeki öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi uygun mudur?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 23,2’si “hayır”, % 76’sı ise “evet” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun farklı modüllerdeki öğrencilerin bir arada öğrenim görmesini uygun bulmadıkları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine “İYEP için öngörülen ilkelerin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 69,1’i “evet”, % 28,5’i ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun İYEP için öngörülen ilkelerin sürdürülebilir olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “ÖBA’nın programa öğrenci seçmede etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 60,6’sı “evet”, % 38,6’sı ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası ÖBA’nın programa öğrenci seçmede etkili olduğu düşüncesinde oldukları belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerine “ÖDA’nın amaca hizmet ettiğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 62,2’si “evet”, % 35,4’ü ise hayır yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası ÖDA’nın amacına hizmet ettiği düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Türkçe İYEP’in ilkökul 3. sınıf Türkçe dersi öğretim programını yeterli düzeyde desteklediğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 60,6’sı “evet”, % 37,8’i ise “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası Türkçe İYEP’in ilkökul 3. sınıf TUDÖP’ü yeterli düzeyde desteklediği düşüncesinde oldukları ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerine “Matematik İYEP’in ilkökul 3. sınıf Matematik dersi öğretim programını yeterli düzeyde desteklediğini düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, bu soruya karşılık öğretmenlerin % 58,5’i “evet”, % 40,2’si “hayır” yanıtını vermişlerdir. Buna göre öğretmenlerin yarıdan fazlası Matematik İYEP’in ilkökul 3. sınıf MADÖP’ü yeterli düzeyde desteklediği düşüncesinde oldukları söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu kazanımların modüllere ayrılmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin

olarak Bolu ve Avcı'nın (2022) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin İYEP kitaplarında etkinliklerin arttırılması ve her modülün ayrı bir kitap halinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Gedikoğlu ve Semerci'nin (2016) yapmış oldukları araştırmada, modüler öğretim ve geleceksel öğretimi karşılaştırmış ve modüler öğretimin daha kalıcı öğrenme sağladığı yönünde bulguya ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Bolu ve Avcı (2022) ile Gedikoğlu ve Semerci'nin (2016) yapmış oldukları araştırmada elde ettikleri sonuçları desteklediği söylenebilir.

Bu araştırmada, İYEP kapsamında öğrencilere yeterli düzeyde psikososyal destek verildiği ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Özdoğru (2022) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin %90'ının ilkokullarda yetiştirme programının öğrencilere bireysel destek sağladığını belirtmişlerdir. Tarhan ve Bayar'ın (2023) yapmış oldukları araştırmada, İYEP'in öğrencilere psikososyal destek sağladığı yönünde bulguya ulaşmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Özdoğru (2022) ile Tahan ve Bayar'ın (2023) yapmış oldukları araştırmada elde ettiği sonuçları desteklemektedir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun modüllerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Bolu ve Avcı (2022) yapmış oldukları araştırmada, İYEP'te yer alan kazanımların basit düzeyde kaldığı ve kazanımların daha da zorlaştırılmasının akademik başarıya katkı sağlayacağı belirlenmiştir. Yine araştırmada, öğretmenler genel olarak modüller için belirlenen sürenin yetersiz olduğunu, modüllerdeki kazanımların öğrencileri istenen düzeye getirmede, aynı sınıfta farklı düzeydeki öğrencilerin bir arada olması, ders kitaplarının kapsamı sınırladığı gibi sebeplerle modüllerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Bolu ve Avcı'nın (2022) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları sonuçlar ile farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri İYEP için öngörülen kaynak kitapların yeterliliği konusunda kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin olarak Bolu ve Avcı'nın (2022) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin İYEP için verilen kaynak kitaplarda yeterli etkinliklerin bulunmaması ve zengin metinlerin olmaması nedeniyle, yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Bolu ve Avcı'nın (2022) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları sonucu desteklemektedir. Ancak, Ertürk ve Güler (2017) ise yapmış oldukları araştırmada, ders kitaplarının fiziksel tasarımı, görsel tasarımı, içeriği, dil ve anlatım özellikleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin "yeterli" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirbaş (2008) yapmış olduğu araştırmada, 6. Sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının genel olarak belirlenen kriterleri sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının modüllerde yer alan kazanımlar için öngörülen ders saatlerinin yeterli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak Cesur ve Yetkiner (2020) yapmış oldukları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin İYEP’te yer alan modül ve kazanımlar için öngörülen sürenin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Cesur ve Yetkiner’in (2020) yapmış oldukları araştırmada ulaştıkları sonuç ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak bu sonuçlara rağmen, İYEP’in başarısının artması için programın yıl boyunca yapılması (Bolu ve Avcı, 2022; Cesur ve Yetkiner, 2020), program için öngörülen saat kısıtlamasının kaldırılması ve hafta içi yapılan derslerden verim alınmadığı için derslerin sadece hafta sonu yapılmasının (Bolu ve Avcı, 2022) daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri farklı modüllerdeki öğrencilerin bir arada öğrenim görmelerinin uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Tarhan ve Bayar (2023) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin farklı modüldeki öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmelerini uygun görmedikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, Tahan ve Bayar’ın (2023) yapmış oldukları araştırmada elde ettiği sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İYEP’in öğrenciler belirlenen eksikleri doğrultusunda programa alınır, program öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda uygulanır, öğrencilerin ayrışma hissi yaşamaması için tedbirler alınır, tüm öğrencilere program kapsamında psikososyal destek sağlanır, öğrencilerin programa devamları sağlanır, öğrenci velilerinden ücret talep edilmez gibi ilkeleri bulunmaktadır (İYEP, 2019). Bu araştırmada sınıf öğretmenleri İYEP için öngörülen ilkelerin sürdürülebilir olduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Açıl, İkinci, Dündar ve Bilgiç’in (2021) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun İYEP’in yararlı, verimli ve amacına uygun yürütüldüğü yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonuç, Açıl, ve diğerleri’nin (2021) yapmış oldukları araştırmada elde ettiği sonuçları desteklediği söylenebilir.

İYEP’e dahil edilecek öğrencileri ve dahil olacakları modülleri belirlemek amacıyla ekim ayının ikinci haftasında öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme olan ÖBA uygulanır (İYEP, 2019). Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ÖBA’nın programa öğrenci seçmede etkili olduğunu düşündükleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Ancak Tarhan ve Bayar (2023) ile Cesur ve Yetkiner’in (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin İYEP’e öğrenci seçme ve yerleştirme için öngörülen değerlendirme ölçütlerini basit ve yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Alaz ve Yazar (2009) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin klasik ölçme değerlendirme tekniklerini

sıklıkla tercih ettikleri ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanımının zor olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle, İYEP'e öğrenci seçme ve yerleştirme için öngörülen ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin gözden geçirilmesine gereksinim vardır.

Bulunduğu düzeye göre alabileceği en son modülü almış öğrencilere İYEP'te görevli öğretmen tarafından Mayıs ayının 2. haftasında ÖDA uygulanır (İYEP, 2019). Araştırmada sınıf öğretmenleri ÖDA'nın amaca hizmet ettiğini ifade etmişlerdir. Ancak Açıl ve diğ.'nin (2021) yapmış oldukları araştırmada, ÖDA'nın bazı okullardaki öğretmenler tarafından objektif yapılamamasının bir sorun olarak görüldüğü değerlendirilmiştir.

İYEP'in amacı, Türkçe ve matematik derslerinde temel düzeyde öğrencilerin okuma-yazma ve dört işlem becerilerindeki eksikleri gidermeye yöneliktir (Cesur ve Yetkiner, 2020). Ayrıca programda yer alan kazanımlar, Türkçe ve matematik dersi öğretim programının 1 ve 2. sınıf kazanımları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir (İYEP, 2019). Bu araştırmada sınıf öğretmenleri, Türkçe İYEP'in ilkökul 3. sınıf Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarını desteklediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak Türk Eğitim Derneği tarafından 218 yılında hazırlanan Eğitimi Değerlendirme Raporu dikkat çekicidir. Raporda, a İYEP'e katılan öğrencilerin %87,59'u matematik, %79,41'inin ise Türkçe dersinde başarılı olduğu (TEDMEM, 2019) vurgulanmıştır. Ayrıca Cesur ve Yetkiner (2020) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin İYEP kapsamında Türkçe ve matematik derslerine yer verilmesinin yeterli olduğu ve programın 3. sınıftan önce uygulamaya başlanmasının gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle Cesur ve Yetkiner (2020), programın etkililiği ve süreklilik kazanması açısından 2. sınıftan itibaren uygulanmaya başlaması ve ilkökul boyunca devam etmesini yararlı görmekteyler.

Öneriler

Elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir: İYEP'in modülleri arttırılabilir ve modüllerin kapsamı genişletilebilir. İYEP için belirlenen kaynak kitaplar çeşitlendirilebilir ve içeriği zenginleştirilebilir. Farklı modüllerde bulunan öğrenciler bir arada eğitim görmesinin önüne geçilebilir. Bütün İYEP sınıflarında aynı modüllerde bulunan öğrencilerden oluşturulabilir. Program merkezden belirlenen kurallarla birlikte bölgesel ihtiyaçları da karşılayacak şekilde esnek yapıda olabilir. Araştırmacılar İYEP ile ilgili sadece İYEP sınıflarında eğitim veren sınıf öğretmenleri haricinde diğer sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve müfettişlerin görüşlerine yönelik araştırma yapabilirler. İYEP'in psikososyal yönü ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıl, H., Ekinci, A., Dündar, M. & Bilgiç, R. (2021) Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 257-277.
- Akan, R., & Erkol, E. D. (2023). İlkokul yetiştirme programı (iyep)'nin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(139), 337-356.
- Akkaya, A., & Beydoğan, H. Ö. (2020). İlkokullarda yetiştirme programının öğretmen, okul yöneticisi ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi, 2020 Ejer Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alaz, A., & Yazar, S. (2009). Ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri.
- Alver, B. & Kincal R. (2018). İlkokul öğrencilerinin psikososyal destek ihtiyaçlarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(7), 219-225.
- Avlukyari, N. T. (2019). İlkokullarda Yetiştirme Programı (iyep)'in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi: Mersin ili Tarsus ilçesi örneği. Yüksek lisans tezi, Sakarya üniversitesi, Sakarya.
- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (iyep) Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184.
- Bolu, D., & Avcı, G. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı (iyep) hakkında öğretmen görüşleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(3). 391-421.
- Büyükkaradağ, B. (2017). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde bilişsel ve psikososyal etkenlerin rolü. Yüksek lisans tezi, Işık üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı. PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem yayınları.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem yayınları.
- Cesur, B. ve Yetkiner, A. (2020). İlkokulda yetiştirme programı (iyep) hakkında öğretmen görüşlerinin Belirlenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 7(2), 375-392.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının belirli değişkenler bakımından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 53-68.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (iyep) ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.

- Ertürk, M., & Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 64-76.
- Gedikoğlu, E., & Semerci, Ç. (2016). Yansıtıcı düşünme etkinlikleri destekli modüler öğretimin 5. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 151-162.
- Güder, O., Demir, M., Özden, M., & Aras, Z. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programının (İYEP) işleyiş sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 107-133.
- Hamidi, N. B., & Kinay, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, 3. Anadolu Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara.
- İYEP. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Kultas, E. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkındaki görüşleri: Türkçe dersi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(2), 86-100.
- Külahçı, Ş. G., & Taşpınar, M. (1993). Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Örs, E. (2019). Bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuma-yazma öğrenimi üzerine durum çalışması. *Hayef Journal of Education*, 16(1), 68-88.
- Özdoğru, M. (2022). İlkokullarda yetiştirme programı'nın (iyep) değerlendirilmesi. *Eğitim, Bilim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 53-63.
- Sarıdoğan, E. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı'nın 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Tarhan, B., & Bayar, A (2023). İlkokullarda yetiştirme programına (iyep) ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 12(2), 92-106.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 45-52.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TEDMEM değerlendirme dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.



BÖLÜM 6

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ POP MÜZİK VE DİĞER MÜZİK TÜRLERİ DİNLEME TERCİHLERİNİN DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gülşah BAŞARAN TANRIÖVER
Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER

1. GİRİŞ

Duyguların ve düşüncelerin seslerle ifadesi olan ve yaşantımızda önemli yere sahip olan müzik sosyolojik bir canlıdır. Müzik toplumların değişimi gelişimi ve etkileşimi sürecinde eğlence, kültür, ekonomi, siyaset, din gibi birçok toplumsal kurum, olay ve durumun içerisinde bu değişim, and etkileşim ve gelişim sürecinin önemli belirleyicisi ve yansıtıcısı olarak hayatımızda yer almaktadır. Müzik nesilden nesile aktarılan eğlence, kültür, ekonomi, siyaset, din gibi birçok toplumsal kurum, olay ve durumunları toplumların verdiği tepki ve etkilere göre şekillenmiştir. Toplumunu oluşturan bireyler zamanın koşullarına göre müziği şekillendirmiş ve varlığını geçmişten günümüze sürdürmüştür.

Geçmişten günümüze çeşitli aşamalardan geçen müzik teknolojinin gelişmesi ile birlikte günümüzde eğlence, kültür, ekonomi, siyaset, din gibi birçok toplumsal alanda endüstri haline gelmiştir ve toplumu ve bireyi etkisi altına alarak varlığını sürdürmektedir. Müziğin bireysel, toplumsal, eğitimsel, kültürel, ekonomik işlevleri müziğin gelişimini ve toplumun kabul görmesini etkileyen unsurlardır.

1.1. Müziğin İşlevleri

Bireysel İşlevi; Toplumdaki bireylerin kişilik durumlarının gelişimi bireyde belli davranışların kazandırılmasında müzik önemli yere sahiptir.

Müziğin bireysel işlevleri; Toplumda müziğin bireysel işlevi, insanların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmasıdır. Müzik, bireylerin duygusal ifade, kendini ifade etme, stres azaltma ve ruh sağlığını koruma gibi birçok alanda etkili olabilir. Müzik dinlemek veya müzikle uğraşmak, insanların duygusal durumlarını dengelemelerine yardımcı olabilir, ruh hallerini iyileştirebilir ve zihinsel sağlıklarını destekleyebilir. Ayrıca, müzik insanların bir araya gelmesini sağlayarak, ortak ilgi ve deneyimler üzerinden toplumsal bağları güçlendirebilir. Her bireyin müzikle olan ilişkisi farklıdır ve herkesin müziği bireysel olarak deneyimlediği unutulmamalıdır.

Müziğin bireysel kişisel gelişime etkisi oldukça geniştir.

1. Duygusal İfade: Müzik, duygusal deneyimleri ifade etmenin doğal bir yoludur. Bir, şarkıyı dinlemek veya müzikal enstrüman çalmak, duygusal durumları tanımlamak, ifade etmek ve bunlarla başa çıkmak için bir araç olarak kullanılabilir.

2. Stres Azaltma: Müzik, stresin azaltılmasında etkili bir rol oynar. Müziğin ritmi, melodisi ve sözleri, beynin rahatlama tepkisini tetikleyerek stresi azaltmaya yardımcı olabilir.

3. Kendini İfade Etme: Müzik yapmak veya müzik dinlemek, kişinin kendini ifade etme yeteneğini geliştirebilir. Müziğin içerdiği duygusal ve

estetik unsurlar, kişinin iç dünyasını dışarı yansıtmaya ve kendini ifade etmesine olanak sağlar.

4. Özgüvenin Artması: Müzik, kişinin özgüvenini artırabilir. Müzikle uğraşmak ve performans sergilemek, kişinin yeteneklerini keşfetmesine ve kendine güvenini artırmasına yardımcı olabilir.

5. Yaratıcılığın Gelişimi: Müzik, yaratıcılığın gelişimini teşvik eder. Müzik yapmak veya bestelemek, kişinin hayal gücünü kullanmasını ve yeni şeyler yaratmasını sağlar.

6. Zihinsel ve Motor Becerilerin Gelişimi: Müzik, zihinsel ve motor becerilerin gelişimine olumlu etkilerde bulunur. Müzik eğitimi alan kişiler, ritim, notalar, akorlar gibi müzikal unsurları kavramayı öğrenerek zihinsel ve motor becerilerini geliştirebilir.

7. Dikkat ve Odaklanma: Müzik, dikkat ve odaklanmayı artırabilir. Müzik dinlemek veya müzik yapmak, kişinin zihinsel olarak meşgul olmasına ve odaklanmasına yardımcı olabilir. Müziğin bireysel kişisel gelişime olan etkisi, kişinin müziği nasıl deneyimlediğine, müziğe nasıl dahil olduğuna ve müziği nasıl kullandığına bağlı olarak değişebilir. Herkesin müzikle olan ilişkisi farklıdır ve kendi kişisel gelişimi için müziği kullanma şekilleri de farklılık gösterebilir.

Bu bağlamda toplumların ilerlemesinde toplumun temel taşı olan bireylere önemli görevler düşmektedir. Toplumsal açıdan iyi dinleyici ve iyi müzik eleştirmeni olmak müziğin bireysel anlamda görevini yerine getirmesi ve toplumsal anlamda dinlenen ve geniş kitlelere hitap eden müziklere yön vermesi anlamına gelecektir.

Toplumsal İşlevi; Toplumların değişimi gelişimi ve etkileşiminde müziğin toplumsal işlevi önemli yer tutar. “Müziğin toplumsal işlevi” demek müziğin toplum üzerindeki işgörüsü demektir. Bu işgörüler “bireyler, birey ile toplum, toplumsal kesimler ve toplumlar arasında anlaşma, dayanışma, kaynaşma, paylaşma, işbirliği yapma, birleşme ve bütünleşme sağlanmasında müziğin oynadığı rolleri kapsar” (Uçan, 1997, s.29).

Müzik toplumsal açıdan iletişim, gelişim ve etkileşim aracı olarak düşünüldüğünde toplumsal olarak müzikten yararlanma birçok yolla meydana gelmektedir. Eğitim, kültür, ekonomi bunların önemli kısmı arasında yer almaktadır.

Eğitimsel İşlevi; Müziğin eğitimsel işlevi, müziğin bireysel işlevi ve toplumsal işlevinide içine alan ve bireylere, toplumlara istendik olarak müzik alanında çeşitli davranışları kazandırmak için var olan bir işlevdir. Toplumsal anlamda bireyler mutlaka eğitim boyutundan geçmekte ve yaşamlarını bu sürece göre düzenlemektedir. Toplumlarda müzik alanında genel

olarak iyi dinleyici olma, iyi eleştirmen olma, yaratıcı düşünce geliştirme, müziği meslek alanı olarak seçme, üretme, ekonomiye müzik alanında katkı sağlama, değerlere saygı duyma gibi bir çok işlev müzik eğitimi sayesinde geliştirilebilir. Bu gibi özellikler müzik eğitimi veren kurum ve kuruluşlarda düzenlenen çeşitli programlarla alınabilir.

Müziğin Zihinsel Gelişim, Dil Gelişimi, Matematiksel Yetenekler, İletişim ve İfade Becerileri, İşbirliği ve Takım Çalışması, Disiplin ve Sabır, Özgüven ve Özsaygı gibi becerilerin gelişiminde önemli katkıları vardır. Müziğin eğitim alanında geliştirme özellikleri, müzik eğitimi programlarının içeriğine ve kişinin müziği nasıl deneyimlediğine bağlı olarak değişebilir. Öğrencilerin müzikle aktif olarak uğraşması ve müziği hayatlarına entegre etmeleri, bu geliştirici özelliklerin elde edilmesine daha da katkıda bulunabilir. Müzik eğitiminin genel olarak kazanımlarına bireysel açıdan bakıldığında bireyin kendisine olan özgüven ve saygısını, sorumluluk duygusunu geliştirdiği yaratıcı düşünce eleştirel bakışını artırdığı, yenilikçi bir çalışma isteği verdiği kısacası kendini ifade edebilme yetisi oluşturduğu, toplumsal açıdan bakıldığında ise toplumun gelişimine katkı sağladığı, toplum değerlerini aktarmada çok etkili olduğu, toplum sağlığına ve toplumdaki birçok kurumun daha iyi işlemede etken olduğu düşünülmektedir (Başararan Tanrıöver, 2023, s.34).

Müziğin eğitimsel işlevi sayesinde toplumsal anlamda dinlenen ve geniş kitlelere hitap eden müziklere yön verebileceği bu anlamda güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kültürel İşlevi; Kültür toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun kazandığı bilgi, sanat, ahlak gelenekler ve benzeri diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür (Gövenç, 1970, s.11). Kültürün öğrenilebilirliği, tarihselliği sürekliliği, toplumsallığı, normsal kurallar sistemi oluşu, doyum sağlayıcılığı değişebilirliği ve bütünleştiriciliği gibi genel özelliklerinin yanında önemli olan diğer bir özelliği her kültür kurumunun diğer kurumlarla etkileşim içinde oluşudur (Günay, 2006, s.98).

Müzik kültür yapılarından biridir ve müzik kültürü olarak isimlendirilir. Müziğin toplumsal açıdan bir canlı olduğunu düşünürsek bu canlının toplumu oluşturan bireylerin gelişimi değişimi açısından son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin ve toplumların değişimi ve gelişimi için eğitim mutlak verilmesi gereken bir unsurdur. Eğitim kültürü oluşturan değişkenlerden biridir. Müzik kültürü işlevsel olarak birçok ekinliğe sahiptir. Müzik kültürü aracılığı ile başka toplumlar arası etkileşim sağlanmakta, geçmişten gelen değerler, gelenek ve görenekler başka kuşaklara aktarılmaktadır.

Ekonomik İşlevi, toplumsal alanda oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Sanat endüstrisi, turizm, perakende satışlar, reklamcılık ve marka

işbirlikleri, İştihad gibi alanlarda oldukça geniş kitlelere ekonomik anlamda hitap etmektedir.Müzik ekonomi için önemli bir sektör olup, birçok iş fırsatı ve gelir kaynağı sağlamaktadır.Hem sanatçılar hem de işletmeler,- müziğin ekonomik potansiyelinden faydalanarak büyüme elde edebilmektedir.Günümüzde teknolojik alanda gelişim sürdükçe müziğin ekonomik işlevi hareketliliğini iki kat daha fazla sürdürecektir.

1.2. Müzik Tercih ve Beğenisi

Müzik,toplumları birçok alanda etkileyebilecek ve değişim dönüşümünü belirleyecek sosyolojik bir canlıdır.Toplumlarda meydana gelen bireysel, eğitimsel, kültürel, ekonomik siyasi,din vs. alanda olan değişim, gelişim ve etkileşimler toplum içerisinde yeralan bireyleri , grupları ve büyük kitleleri yönlendirerek müzik türleri oluşumuna ve bu oluşum sonucunda bireylerin müzik beğenisi ve tercihleri değişimine etki edeceği söylenebilir.Geçmişten günümüze yaşam koşulları ve teknoloji olanakları gelişip değiştikçe müzik, müzik beğenisi ve dinleme tercihleri de zamana ve bu koşullara göre değişimini ve gelişimini sürdürmektedir.Toplumsal Müzik Tercih ve Beğenisi açısından bakıldığında, öncelikle alınan eğitim, aile faktörü, yaşanan çevre, dini inanç, siyasi görüş, maddi gelir gibi bir çok alt etkende müzik dinleme tercihini etkilemektedir.Toplumların var oluş coğrafyası, var oluşundan günümüze yaşayıp geçirdiği durum ve koşullar müzik tercih ve beğenilerini etkilemektedir.

1.3.Toplumda Dinlenen Müzik Türleri

Müzik türleri çok çeşitli dallara ayrılmaktadır.Bu farklı alt müzik türleri de kendi aralarında ayrı bir kültürü oluşturmaktadır.Her müzik türü, kendine özgü dinleyici kitlesine sahiptir ve çevre kültürlerden de etkilenerek gelişim göstermektedir.Aynı kültürel yapı içinde farklı müzik türleri üretilmektedir.Farklı bireysel özellikler, çevre, yaşantılar, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler bireylerin müzik tercihlerini etkilemektedir. Müzik türlerinin sürekli gelişen, güncellenen canlı bir kavram olmasını sağlayan insanın kendisi, yaşanan kültür ve sosyal çevredir (Demirtaş ve Köse, 2019, s.2).

Müzik toplumların kültürel yapısı ve yaşadığı coğrafyadan hem etkilenmiş hemde etkilemiş ve bu ihtiyaçlar ve yaşanan koşullar doğrultusunda tür farklılıkları oluşmuştur. Toplumların kültürel yapısı ve yaşadığı coğrafyadan etkilenmesi ile oluşan türler yine diğer yabancı kültürlerden etkilenerek çeşitlenmiş ve çoğalmıştır.

Türkiye'deki müzik türleri şunlardır:

- Türk Halk Müziği
- Türk Sanat Müziği

- Klasik Batı Müziği
- Dini Müzik
- Eğitim Müziği
- Arabesk Müzik
- Popüler Müzik
- Rock/Metal Müzik
- HipHop Müzik
- Caz /Blues Müzik
- Özgün Müzik

Yukarıda saydığımız müzik türleri toplum içerisindeki çeşitli yaşam koşulları ve ihtiyaçlar çerçevesinde kendi içerisinde alttürler oluşturabilmektedir. Ülkemiz oldukça derin bir kültür, geniş ve çeşitli bir coğrafya barındırmaktadır. Ayrıca diğer ülke coğrafyalarıyla etkileşimi önemli derecededir. Bu açıdan bakıldığında yeni alt türlerin oluşumu kaçınılmazdır.

Genel başlıklar adı altında topladığımız müzik türleri ülkemizde yaşayan toplumun çeşitli faktörler çerçevesinde etkilenecek oluşturduğu veya oluşmuş türlerin ve dünya genelinde tercih edilen türlerin yaşam koşul ve standartlarına göre şekillenerek bir oluşum meydana gelmiş hali tercih şeklinde karşımıza çıkmaktadır.Yine günümüzün teknoloji kültürel ve, ekonomik değişimleri çerçevesinde ön plana çıkan ve toplum çerçevesinde daha çok genç erişkinlerin tercihi olabilen müzik türleri de mevcuttur.Bu araştırmada inceleyeceğimiz müzik türleri Pop, Arabesk, Rock, Klasik ve Geleneksel Türk Müziği'dir.

1.3.1.Pop Müzik

Pop müzik günümüzde toplum içerisinde oldukça yaygın olarak dinlenen ve toplumun eğlence müziği olarak benimsediği bir müzik türü olarak adlandırabiliriz. Eğlence müziği olarak nitelendirilen pop müzik, dünya düzenine uygun bu doğrultuda da günlük yaşam koşullarına ve duygu durum yapısına paralel gelişme göstermektedir.Pop müzik popüler kültürün en önemli yapılarında birini oluşturmaktadır.

Pop müziğin geçmişi 20. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır.Bu tür, özellikle 1950'lerde rock and roll müziğin popülerleşmesiyle ve gençlik kültürünün yükselişiyle büyük bir ivme kazanmıştır. Pop müzik, basit ve yakalayıcı melodilere, tekrar eden ve dans edilebilir ritimlere sahiptir. Şarkılar genellikle gençlik, aşk, mutluluk gibi evrensel konuları işler.1960'lı yıllarda pop müziğin etkisi dünya genelinde yayılmış ve farklı ülkelerde popüler hale gelmiştir.Bu dönemde Beatmania

gibi fenomenler pop müziğin küresel bir güç haline gelmesini sağlamıştır.1970'lerde ve 1980'lerde pop müziğin alt türleri ortaya çıkmıştır. Disko müzik, elektronik pop, funk, soul gibi farklı tarzlar pop müziğin çeşitliliğini artırmıştır. Özellikle 1980'lerde pop müzik, görsel estetiği ve müzik videolarıyla ön plana çıkmış ve MTV'nin yaygınlaşmasıyla görsel bir müzik deneyimi haline gelmiştir.1990'lı yıllarda pop müzik, hip hop ve R&B gibi türlerle kesişmiş ve popülerliğini korumuştur.2000'li yıllarda dijital müzik dağıtımının artmasıyla pop müzik daha da erişilebilir hale gelmiş ve dünya çapında popülerliği artırmıştır.

Günümüzde pop müzik, geniş bir kitleye hitap eden ve sürekli evrim geçiren bir müzik türü olarak öne çıkmaktadır.Sanatçılar, prodüktörler ve müzik yapımcıları pop müziği sürekli yeniliklerle beslemekte ve popüler kültürün bir parçası olmaktadır.

Bu açıdan bakıldığında toplumun yapısı kuralları yaşam şartları gibi belirteçlerle daha karmaşık hal aldığı ve toplumun küçük ve büyük tüm bireylerini kitleler halinde sürüklediğini söyleyebiliriz.

1.3.2.Arabesk Müzik

Arabesk müziği dünyada ve ülkemizde ortaya çıkan birçok müzik türü gibi bulunduğu toplumun yapısına, yaşam koşullarına, diğer kültürlerle etkileşimi gibi toplumsal temel yapılara bağlı olarak gelişmiş bir müzik türü olarak nitelendirebiliriz.

Arabesk müzik, Türkiye'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve halkın duygusal ve sosyal sorunlarını yansıtan bir müzik türüdür.Bu müzik türü, genellikle hüznü melodi ve sözlerle ifade edilen içsel bir sıkıntıyı temsil etmektedir.Arabesk müziğin kökenleri, Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği gibi Geleneksel Türk Müziğinden etkilenmiştir. İlk arabesk şarkılar, kırsal kesimde yaşayan göçmenlerin sosyal sorunlarına odaklanan Romantik Havalara olarak adlandırılan bir tür ile ortaya çıkmıştır.Bu türün temsilcisi olan Müslüm Gürses, arabesk müziğin öncülerinden birisidir. Arabesk müzik, 1970'lerde popülerlik kazanmış ve Türkiye'de büyük bir dinleyici kitlesi elde etmiştir. Özellikle 1980'lerde arabesk müzik, toplumda büyük bir etki yaratmış ve tartışmalara neden olmuştur. Bazı eleştirmenler, arabesk müziğin toplumsal sorunları teşvik ettiğini ve depresif bir atmosfer yarattığını iddia etmiştir.Ancak zamanla arabesk müzik, Türk pop müziği ile birleşerek yeni bir tarz olan "arabesk-pop"u ortaya çıkarmıştır. Arabesk-pop, daha hareketli ve modern bir müzik tarzıdır ve arabesk müziğin popülerliğini devam ettirmesine yardımcı olmuştur.

Bu gibi toplumsal duygular, hareketler ve değişimler bu müzik türünün toplumda kabul görmüş bir müzik türü olmasına zemin hazırlamıştır. Günümüzde arabesk müzik toplumun kabul ettiği, hatta birçok kesimin

bağımlısı olduğu son derece yaygın olarak tüketilen, diğer müzik türleri içerisinde de kendini belli edip varlığını sürdüren bir müzik türü olmuştur.

1.3.3.Klasik Müzik

Genel olarak klasik müziği, kendine özgü müzikal unsurlara sahip ileri bir kültürü anımsatan avrupada ortaya çıkan bir tür olarak tanımlayabiliriz. Ülkemizde eğitim ve akademik alanlarda oldukça fazla kullanılan, kurumsal anlamda kabul görmüş, toplumun belli kesimleri açısından yaşam koşullarına ve duygu durum yapısına paralel dinleme alanı bulmuş ve toplumsal alanda kültürel farklılığın bir belirteci olarak görülebilecek bir müzik türüdür.

Klasik müzik tarihsel süreçte kendi içerisinde rönesans, barok, klasik, romantik ve çağdaş olmak üzere dönemlere ayrılmıştır. “Rönesans yenden doğuş 1430”lu yıllarla 16.yılların sonları arasındaki dönemdir. Müziği büyük çapta etkilemiş dinsel ve din dışı müzik formlarının ağırlıkta olduğu ve bir çok yeniliğe yol veren bir dönemdir (Vural, 1996, s.597). Barok dönem 1600-1750 yıllar arası etkin olmuştur. Sınırsız bir bağımsızlık, çarpıcı bir çelişki ve aşırı coşku en belirgin özelliğidir. Müzik açısından bu özellikler daha öncede var olduğundan müziği fazlaca etkilememiştir. Barok dönemin 18. yüzyıl içerisinde uğradığı değişim ise Rokoko adıyla tanımlanır (Vural, 1996, s.85).

Klasik Dönem müziği, önceki dönemlerde görülen karmaşık ve süslü kompozisyonlardan farklı bir tarza sahiptir. Klasik dönemde müzik, daha simetrik ve yapısal olarak dengeli bir yapıya sahip olmuştur. Besteciler, eserlerini daha sade, dengelemeli ve anlaşılır bir biçimde yazmayı tercih etmişlerdir. Klasik dönemde, orkestra müziği, operalar, senfoniler, konçertolar ve oda müziği gibi türler oldukça yaygın hale gelmiştir. Bu dönemdeki en önemli besteciler arasında Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven ve Joseph Haydn gibi isimler yer almaktadır. Bu besteciler, dönemin önde gelen eserlerini oluşturarak Klasik Dönem müziğinin zirvesine ulaşmışlardır. Klasik Dönem müziği, evrensel bir tarz olarak kabul edilir ve günümüzde hala çok sayıda müziksever tarafından değerli olarak görülmektedir. Klasik dönem bestecileri ve eserleri, zamanın moda ve trendlerinden bağımsız olarak, müzikal mükemmellikleri ve estetik değerleri nedeniyle önemini korumaktadır.

Çağdaş müzikte ezgi, tartım, uyum tek egemen öge olarak müziğin baş yönelticileri olmamakla birlikte geleneksel biçim ve uyum kurallarının yürürlüğü zorunlu olmaktan çıkmıştır. Bir yapıtın başarılı sayılmasında zorlayıcı hiçbir kural bulunmamakla birlikte ulaşılmak istenen müzik yalnızca bestecinin çizmiş olduğu bir müzik haline gelmiştir (Angi, 2013, s.71).

Dönemler boyunca eğlence, kültür, ekonomi, siyaset, din gibi birçok toplumsal kurum, olay ve durumun içerisinde değişim, etkileşim ve gelişim tarihsel süreç boyunca dönemlere kendi içerisinde toplumun belli kesimleri açısından yaşam koşullarına ve duygu durum yapısına paralel olarak müzikal anlamda özellikler kazanmasına sebep olmuştur. Ülkemizde Klasik müzik gelişimi değişimi ve etkileşimine Cumhuriyet Döneminden günümüze kadar ola süreç olarak baktığımızda Cumhuriyetten sonra yaşam koşulları ve teknoloji olanakları gelişip değiştikçe eğitim boyutu değişmiş klasik müzik yaşam ve eğitim içerisinde daha fazla yer bulmuştur. Günümüzde toplumun dinlediği müzik tarzları arasında yer almakta ancak en önemli işlevselliğinin eğitim ve kurumsal alanda olduğu söylenebilir.

1.3.4. Geleneksel Türk Müziği

Geleneksel Türk Müziğini yüzyıllar boyunca Türk toplum yapısına göre şekillenmiş ve müziğin diğer kültürleri ile etkileşim içerisinde olmuş, zamanın akış sürecinde birçok etkene göre değişime ve dönüşüme uğramış ve günümüzde de etkisini halen sürdüren içerisinde gelenek ve görenekleri, değerleri barındıran müzik türü olarak tanımlayabiliriz.

Türk Halk Müziği: Türk Halk Müziğinin toplumun temel değerlerinin yansması ve yaşatılmasının müzik yolu ile ifadesi olduğunu söyleyebiliriz. Türk Halk Müziği içerisinde birçok tarihi süreci ve çeşitli akımları barındıran edebiyat, din siyaset vb. toplumsal değeri olan kurum ve durumların müziği etkileyen geleneksel bir türü olmuştur. Türk Halk Müziği, Türkiye'nin kültürel ve tarihi zenginliklerini yansıtan bir müzik türüdür. Türk Halk Müziği, Anadolu'nun farklı bölgelerine özgü çeşitli ezgiler, makamlar ve söyleyiş tarzları içerir. Orta Asya'dan gelen Türk halklarının müzikal mirasını da içeren bu müzik türü, genellikle sazlar, bağlamalar, kemençeler ve klarnetler gibi geleneksel enstrümanlarla çalınır Türk Halk Müziği, halkın duygu ve düşüncelerini ifade etmek, gelenekleri aktarmak ve toplumsal birliği sağlamak amacıyla kullanılan bir ifade biçimidir. Günümüzde Türk Halk Müziği, hem geleneksel formunu koruyarak hem de modern tarzlarla birleşerek popülerliğini sürdürmektedir.

Gençlerin Türk Halk Müziğini dinleme tercihleri bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebilir. Ancak genel olarak, Türk Halk Müziği gençler arasında popülerlik kazanmış ve ilgi görmeye devam etmektedir. Özellikle gençler arasında Türk Halk Müziği ile yapılan yenilikçi düzenlemeler, farklı tarzların birleştirilmesi ve genç müzisyenlerin halk müziğine getirdiği modern yaklaşımlar, gençlerin ilgisini çekebilmektedir. Ayrıca, Türk Halk Müziği nin tarihi ve kültürel değerleri, gençlerin müzikal birikimlerini zenginleştirmek ve kendi köklerine bağlı kalmak isteyen bir kısım genç dinleyici için önemli bir etken olabilir. Gençler arasında Türk Halk Müziği dinleme tercihleri kişisel ilgi ve müzikal eğilimlere bağlı olarak değişiklik

gösterebilir, ancak genel olarak Türk halk müziği gençler arasında önemli yerini korumaktadır.

Günümüzde Türk Halk Müziği teknoloji ve dijital dünyanın gelişmesi ile farklı soundlarda halkın beğenisine sunulabilmektedir. Yine geleneksel boyutu eğitim süreci içerisinde varlığını sürdürmekte ve akademik kurumlarda eğitimi verilmektedir. Yeni popüler türler arasında köklü yapısı ve geleneksel olmasından dolayı halkın dinleme tercihleri arasında varlığını korumuştur.

Türk Sanat Müziği: Geleneksel Türk Sanat Müziğini tarihsel süreç içerisinde toplumun üst katmanlarına hitap ettiğini söyleyebiliriz.

Geçmiş tarihi süreçte toplumun üst katmanlarına hitabeden yapısıyla Geleneksel Türk Sanat Müziği kentsel kökeniyle dikkat çekmektedir. Divan Müziği – Klasik Türk Müziği gibi adlarla da anılan Geleneksel Türk Sanat Müziği Osmanlı sarayı tarafından da çok beğenilmekte bu müzik türünün bestecilerine padişahlar bile özenmektedir (Say, 2006, s.225).

Geleneksel Türk Sanat Müziğinin saraydan çıkıp Cumhuriyetin ilanı ile halka inmeye başlaması ile toplumsal olarak varlığını korumaya başlamış, belli değişim ve etkileşim içerisinde dönüşüm sürecine girmiştir. Eserler daha yalın formda bestelenmiş ve anlaşılır bir dil kullanılmaya başlanmıştır. Toplumsal anlamda anlaşılabilirliğinin artması akılda kalıcılığını artırmıştır.

Günümüzde Türk Sanat Müziği teknoloji ve dijital dünyanın gelişmesi ile farklı şekillerde halkın beğenisine sunulabilmektedir. Yine geleneksel boyutu eğitim süreci içerisinde varlığını sürdürmekte ve akademik kurumlarda eğitimi verilmektedir. Yeni popüler türler arasında köklü yapısı ve geleneksel olmasından dolayı halkın dinleme tercihleri arasında varlığını korumuştur.

2. PROBLEM DURUMU

Müzik öğretmeni adaylarının pop müzik ve diğer müzik türleri dinleme tercihleri belirli değişkenlere göre nasıldır?

2.1. Alt Problemler

1. Müzik öğretmeni adaylarının aile ve yaşam verilerinin ve müzik ile ilgili verilerinin dağılımı nelerdir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının aile ve yaşam verilerine göre pop ve diğer müzik tercihleri nasıldır?

3. Müzik öğretmeni adaylarının müzik ile ilgili verilerine göre pop ve diğer müzik tercihleri nasıldır?

4. M¼zik ęđretmeni adaylarının aile ve yaşam verilerine gęre m¼zik tercihleri nasıldır?

5. M¼zik ęđretmeni adaylarının m¼zik ile ilgili verilerine gęre m¼zik tercihleri nasıldır?

2.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmada, m¼zik ęđretmeni adaylarının dinlemeyi tercih ettikleri m¼zik t¼rlerinin, kitle iletişim araçlarının kullanım durumuna gęre, teknolojik cihazların kullanım durumuna gęre ve tercih etmelerindeki en ęnemli etkenlere gęre anlamlı farklarının olup olmadığının ortaya çıkarılması ve pop m¼zik ve diğer m¼zik t¼rleri tercihlerinin karşılaştırılmasının yapılması amaçlanmıştır.

2.3. Araştırmanın nemi

Geçmişten g¼n¼m¼ze yaşam koşulları ve teknoloji olanakları gelişip değiştikçe m¼zik , m¼zik beğenisi ve dinleme tercihleri de zamana ve bu koşullara gęre değişimini ve gelişimini s¼rd¼rmektedir, Bu kapsamda g¼n¼m¼zde toplumsal olarak geniş kitlelere hitap eden “M¼zik ğretmeni Adaylarının Pop M¼zik ve Diğer M¼zik T¼rleri Tercihleri ve Pop M¼zik ve Diğer M¼zik T¼rleri Tercihlerinin Karşılaştırılması” durumunun belirlenmesi, toplumun m¼ziđine yęn veren m¼zik eğitimi ęđretmenlerinin gelecekte yetiştireceği ve toplumu oluşturacak bireylerin m¼zik eğitimi açısından ęnemli olduğu d¼ř¼n¼lmektedir .Araştırma bu açıdan ęnemlidir.

2.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Niğde Ömer Halisdemir ¼niversitesi M¼zik Eğitimi Anabilim Dalı 1.2.3. ve 4. sınıf ęđrencileri ile sınırlılıdır.

2.5. Sayılılar

Araştırmaya katılan ęđrencilerin ęlme araçlarındaki soruları samimi ve doğru olarak cevap verdikleri,

Veri toplama araçlarının veri ęlm¼nde yeterli olduğu,

Çalışma grubunun yeterli olduğu varsayılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bl¼m¼de araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının Müzik Öğretmeni Adaylarının Pop Müzik Ve Diğer Müzik Türleri Dinleme Tercihlerinin Belirli Değişkenlere Göre nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmış betimsel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1.2.3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 69 öğrenciden toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında öncelikle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Tarama sonrası uzman görüşleri alınarak geliştirilen veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel analizleritablolaştırılarak yorumlanması yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında bir çeşit ölçme aracı kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının pop müzik ve diğer müzik türleri tercihleri ve pop müzik ve diğer müzik türleri tercihlerinin karşılaştırmasına yönelik öğrencileri için hazırlanmış anket 1 bölüm ve 11 maddeden meydana gelmektedir.

3.4. İstatistiksel Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile-yaşam ve müzik verilerine yönelik kategorik sorulara verdikleri yanıtlara frekans analiz uygulanmış, verilerin dağılımı “n” ve “%” olarak tablolarda sunulmuştur. Sonrasında müzik tercihleri 2’li (Pop, Diğer) ve 5’li (Pop, Geleneksel Türk, Klasik, Rock, Diğer) gruplandırılarak, kategorik verilere göre tercihlerin farklılaşma durumları ki-kare analizi ile değerlendirilmiştir. Analizlerde SPSS v25 paket programı kullanılmıştır.

4- BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Aile ve Yaşam Verilerinin Dağılımı

		Sıklık (n)	Yüzde (%)
Aile Gelir Durumu	Kötü	6	8,7
	Orta	45	65,2
	İyi	18	26,1
Anne Öğrenim	İlkokul	24	34,8
	Ortaokul	7	10,1
	Lise	21	30,4
	Üniversite	17	24,6
Baba Öğrenim	İlkokul	13	18,8
	Ortaokul	10	14,5
	Lise	22	31,9
	Üniversite	24	34,8
En Uzun Yaşanılan	İl	45	65,2
	İlçe	22	31,9
Yerleşim	Köy	2	2,9
	İl	53	76,8
Yaşanılan Yerleşim	İlçe	14	20,3
	Köy	2	2,9
Öğrenim Sırasında	Aile evi	26	37,7
	Öğrenci evi	9	13,0
Yaşanılan Yer	Yurt-Apart	34	49,3
	Toplam	69	100,0

Katılımcıların aile ve yaşam verilerinin dağılımı değerlendirildiğinde; %65,2'sinin ailesinin geliri orta düzey, %34,8'inin annesi ilkokul mezunu, %34,8'inin babası üniversite mezunu, %65,2'si en uzun ilde yaşadığı, %76,8'i öğrenim sırasında ilde yaşadığı, %49,3'ünün öğrenim sırasında yurt-apartlarda kaldığı ifade edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Müzik İle İlgili Verilerinin Dağılımı

		Sıklık (n)	Yüzde (%)
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi	4 yıl ve altı	26	37,7
	5 yıl ve üzeri	11	15,9
	Hayır	32	46,4
Tercih Edilen Müzik	Pop	23	33,3
	Geleneksel Türk Müziği	13	18,8
	Klasik Müzik	12	17,4
Türü	Rock	12	17,4
	Diğer	9	13,0
Müzik Dinleme Sıklığı	Fırsat Buldukça	8	11,6
	Çoğu Zaman	35	50,7
	Her Fırsatta	26	37,7
Müzik Türü Seçmede	Duygularıma hitap ettiği için	62	89,9
En Önemli Etken	Diğer	7	10,1
Müzik Dinlenen Kitle İletişim Araçları	Cep Telefonu	31	44,9
	İnternet	11	15,9
	İnternet ve Cep Telefonu	18	26,1
	Hepsi (Radyo, Mp3 çalar vs.)	9	13,0
	Müzik Dinlenen Teknolojik Araçlar	Cep telefonu	55
	Bilgisayar	14	20,3
Toplam		69	100,0

Katılımcıların müzik ile ilgili verilerinin dağılımı değerlendirildiğinde; %46,4'ünün üniversite öncesi müzik eğitimi almadığı, %33,3'ünün Pop Müzik dinlemeyi tercih ettiği, %50,7'sinin çoğu zaman dinlediği, %89,9'u duygularına hitap ettiği için dinlediği, %44,9'unun kitle iletişim aracı olarak cep telefonu, %79,7'si teknolojik araç olarak cep telefonunu tercih ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Aile ve Yaşam Verilerine Göre Pop ve Diğer Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi-1

			Pop	Diğer	Test
Aile Gelir Durumu	Kötü	n	2	4	$x^2 = 1,400$ $*p = ,497$
		%	33,3%	66,7%	
	Orta	n	13	32	
		%	28,9%	71,1%	
	İyi	n	8	10	
		%	44,4%	55,6%	
Anne Eğitimi	İlkokul	n	8	16	$x^2 = 2,370$ $*p = ,499$
		%	33,3%	66,7%	
	Ortaokul	n	2	5	
		%	28,6%	71,4%	
	Lise	n	5	16	
		%	23,8%	76,2%	
	Üniversite	n	8	9	
		%	47,1%	52,9%	
Baba Eğitimi	İlkokul	n	3	10	$x^2 = 3,126$ $*p = ,373$
		%	23,1%	76,9%	
	Ortaokul	n	2	8	
		%	20,0%	80,0%	
	Lise	n	7	15	
		%	31,8%	68,2%	
	Üniversite	n	11	13	
		%	45,8%	54,2%	

*Ki-kare

Katılımcıların aile ve yaşam verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; geliri kötü olanlar %66,7 oranında, geliri orta olanlar %71,1 oranında, geliri iyi olanlar %55,6 oranında diğer müzikleri (Arabesk, Rock, Rap vb. gibi) tercih etmektedir. En yüksek oranda geliri orta olanlar diğer müzikleri, geliri iyi olanlar Pop Müziği tercih etmektedir.

Annesi ilkokul mezunu olanlar %66,7 oranında, ortaokul mezunu olanlar %71,4 oranında, lise mezunu olanlar %76,2 oranında, üniversite mezunu olanlar %52,9 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda annesi lise mezunu olanlar diğer müzikleri, annesi üniversite mezunu olanlar Pop Müziği tercih etmektedir.

Babası ilkököl mezunu olanlar %76,9 oranında, ortaokul mezunu olanlar %80 oranında, lise mezunu olanlar %68,2 oranında, üniversite mezunu olanlar %54,2 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda babası ortaokul mezunu olanlar diğer müzikleri, babası üniversite mezunu olanlar Pop Müziği tercih etmektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; aile gelir, anne ve baba mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$)

Tablo 4. Katılımcıların Aile ve Yaşam Verilerine Göre Pop ve Diğer Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi-2

			Pop	Diğer	Test
En Uzun Yaşanılan Yerleşim	İl	n	16	29	$x^2=1,123$ $*p=,570$
		%	35,6%	64,4%	
	İlçe	n	7	15	
		%	31,8%	68,2%	
	Köy	n	0	2	
		%	0,0%	100,0%	
Öğrenim Sırasında Yaşanılan Yerleşim	İl	n	20	33	$x^2=2,355$ $*p=,308$
		%	37,7%	62,3%	
	İlçe	n	3	11	
		%	21,4%	78,6%	
	Köy	n	0	2	
		%	0,0%	100,0%	
Öğrenim Sırasında Yaşanılan Yer	Aile evi	n	8	18	$x^2=,592$ $*p=,744$
		%	30,8%	69,2%	
	Öğrenci evi	n	4	5	
		%	44,4%	55,6%	
	Yurt-Apart	n	11	23	
		%	32,4%	67,6%	

*Ki-kare

Katılımcıların aile ve yaşam verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; en uzun süre illerde yaşayanlar %65,4 oranında, ilçede yaşayanlar %68,2 oranında, köyde yaşayanlar %100 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda köylerde yaşayanlar diğer müzik türlerini, illerde yaşayanlar Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; en uzun yaşanan yer, öğrenim sırasında yaşanan yerleşim yeri ve kalınan yere göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 5. Katılımcıların Müzik İle İlgili Verilerine Göre Pop ve Diğer Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi

			Pop	Diğer	Test
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi	4 yıl ve altı	n	9	17	$\chi^2 = ,897$ $*p = ,217$
		%	34,6%	65,4%	
	5 yıl ve üzeri	n	3	8	
		%	27,3%	72,7%	
	Hayır	n	11	21	
		%	34,4%	65,6%	
Müzik Dinleme Sıklığı	Fırsat Buldukça	n	3	5	$\chi^2 = ,772$ $*p = ,680$
		%	37,5%	62,5%	
	Çoğu Zaman	n	13	22	
		%	37,1%	62,9%	
	Her Fırsatta	n	7	19	
		%	26,9%	73,1%	
Müzik Türü Seçmede En Önemli Etken	Duyularıma hitap ettiği için	n	18	44	$\chi^2 = ,088$ $*p = ,037$
		%	29,0%	71,0%	
	Diğer	n	5	2	
		%	71,4%	28,6%	
Müzik Dinlenen Kitle İletişim Araçları	Cep Telefonu	n	10	21	$\chi^2 = ,993$ $*p = ,803$
		%	32,3%	67,7%	
	İnternet	n	5	6	
		%	45,5%	54,5%	
	İnternet ve Cep Telefonu	n	5	13	
		%	27,8%	72,2%	
Hepsi	n	3	6		
	%	33,3%	66,7%		
Müzik Dinlenen Teknolojik Araçlar	Cep telefonu	n	20	35	$\chi^2 = 1,120$ $*p = ,356$
		%	36,4%	63,6%	
	Bilgisayar	n	3	11	
		%	21,4%	78,6%	

*Ki-kare

Katılımcıların müzik ile ilgili verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; 4 yıl ve altı üniversite öncesi müzik eğitimi alanlar %65,4 oranında, 5 yıl ve üzeri eğitim alanlar %72,7 oranında, eğitim almayanlar %65,6 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda köylerde yaşayanlar diğer müzik türlerini, illerde yaşayanlar Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

Fırsat buldukça müzik dinleyenlerin %62,5'i, çoğu zaman dinleyenlerin %62,9'u, her fırsatta dinleyenlerin %73,1'i diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda her fırsatta müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, fırsat buldukça müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

Duygularına hitap ettiği için tercih edenler, %71 oranında, diğer etmenlerden dolayı müzik dinleyenler %71,4 oranında Pop Müziği tercih etmektedir.

Cep telefonu kullananlar %67,7 oranında, internet kullananlar %54,5 oranında, her ikisini de kullananlar %72,2 oranında, tüm iletişim araçlarını kullananlar %66,7 oranında diğer müzikleri tercih etmektedir. En yüksek oranda internet ve cep telefonundan müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, sadece internette müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

Cep telefonundan müzik dinleyenlerin %63,6'sı, bilgisayardan müzik dinleyenlerin %78,6'sı diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda bilgisayaradan müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, cep telefonundan müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; üniversite öncesi müzik eğitimi, müzik dinleme sıklığı, kitle iletişim araçları ve teknolojik cihazlara göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Müzik türünü seçmedeki en önemli etken açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.037$). Duygularına hitap ettiği için müzik dinleyenler diğer müzik türlerini tercih ederken, diğer nedenlerle (aranjesini incelemek, popüler olması vb. gibi) müzik dinleyenler Pop Müziği tercih etmektedirler.

Tablo 6. Katılımcıların Aile ve Yaşam Verilerine Göre Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi-1

			Pop	Gele- neksel Türk Müziği	Klasik Müzik	Rock	Diğer	Test
Aile Gelir Duru- mu	Kötü	n	2	0	2	2	0	$x^2 = 8,826$ $*p = ,357$
		%	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%	
	Orta	n	13	8	9	9	6	
		%	28,9%	17,8%	20,0%	20,0%	13,3%	
	İyi	n	8	5	1	1	3	
		%	44,4%	27,8%	5,6%	5,6%	16,7%	
Anne Eğitim	İlkokul	n	8	7	3	3	3	$x^2 = 12,944$ $*p = ,373$
		%	33,3%	29,2%	12,5%	12,5%	12,5%	
	Ortaokul	n	2	1	2	0	2	
		%	28,6%	14,3%	28,6%	0,0%	28,6%	
	Lise	n	5	3	5	7	1	
		%	23,8%	14,3%	23,8%	33,3%	4,8%	
	Üniversite	n	8	2	2	2	3	
		%	47,1%	11,8%	11,8%	11,8%	17,6%	
Baba Eğitim	İlkokul	n	3	3	1	3	3	$x^2 = 9,986$ $*p = ,617$
		%	23,1%	23,1%	7,7%	23,1%	23,1%	
	Ortaokul	n	2	2	1	3	2	
		%	20,0%	20,0%	10,0%	30,0%	20,0%	
	Lise	n	7	6	4	3	2	
		%	31,8%	27,3%	18,2%	13,6%	9,1%	
	Üniversite	n	11	2	6	3	2	
		%	45,8%	8,3%	25,0%	12,5%	8,3%	

*Ki-kare

Katılımcılara aile ve yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; kötü geliri olanların %33,3 oranda pop, klasik müzik ve rock müzik dinlediği, geliri orta olanların %28,9 oranda, geliri iyi olanların %44,4 oranda pop müziği tercih ettiği belirlenmiştir. Pop, Geleneksel Türk Müziği ve diğer müzikleri geliri iyi olanların, Klasik ve Rock Müziği geliri kötü olanların en yüksek oranda tercih ettiği tespit edilmiştir.

Annesi ilkököl mezunları %33,3 oranında, ortaokul mezunları %28,6 oranında, üniversite mezunları %47,1 oranında Pop Müziği, lise mezunu olanlar %33,3 oranında Rock Müzik tercih etmektedirler. Üniversite mezunlarının Pop Müziği, İlkokul mezunlarının Geleneksel Türk Müziğini,

Ortaokul mezunlarının Klasik ve diğer müziği, lise mezunlarının Rock Müziği en yüksek oranlarda tercih ettiği belirlenmiştir.

Babası ilkokul mezunları %23,1 oranında pop, Geleneksel Türk Müziği, ortaokul mezunları %30 oranında Rock Müziği, lise mezunları %31,8 oranında, üniversite mezunları %45,8 oranında Pop Müziği tercih etmektedir. Üniversite mezunlarının Pop ve Klasik müziği, İlkokul mezunlarının diğer müzikleri, lise mezunlarının Geleneksel Türk Müziği, ortaokul mezunlarının Rock Müziği en yüksek oranlarda tercih ettiği belirlenmiştir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; gelir, anne ve baba mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 7. Katılımcıların Aile ve Yaşam Verilerine Göre Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi

			Pop	Geleneksel Türk Müziği	Klasik Müzik	Rock	Diğer	Test
En Uzun Yaşamları	İl	n	16	5	9	9	6	$x^2 = 8,938$ $*p = ,348$
		%	35,6%	11,1%	20,0%	20,0%	13,3%	
	İlçe	n	7	7	3	3	2	
		%	31,8%	31,8%	13,6%	13,6%	9,1%	
	Köy	n	0	1	0	0	1	
		%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	
Öğrenim Sırasında Yaşanılan Yerleşim	İl	n	20	5	10	11	7	$x^2 = 18,256$ $*p = ,039$
		%	37,7%	9,4%	18,9%	20,8%	13,2%	
	İlçe	n	3	7	1	1	2	
		%	21,4%	50,0%	7,1%	7,1%	14,3%	
	Köy	n	0	1	1	0	0	
		%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	
Öğrenim Sırasında Yaşanılan Yer	Aile evi	n	8	4	1	9	4	$x^2 = 21,075$ $*p = ,007$
		%	30,8%	15,4%	3,8%	34,6%	15,4%	
	Öğrenci evi	n	4	2	0	0	3	
		%	44,4%	22,2%	0,0%	0,0%	33,3%	
	Yurt-Apart	n	11	7	11	3	2	
		%	32,4%	20,6%	32,4%	8,8%	5,9%	

*Ki-kare

Katılımcılara ilde yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; ilde yaşayanlar %35,6 oranında, ilde yaşayanlar %31,8 oranında Pop Müzik, köyde yaşayanlar %50 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedirler. İlde yaşayanlar Pop, Klasik ve Rock müziği, köyde yaşayanlar Geleneksel Türk Müziği en yüksek oranda dinlemektedirler.

ğrenim sırasında ilde yaşayanlar %37,7 oranında pop müzik, ilde yaşayanlar %50 oranında, köyde yaşayanlar %50 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedirler. İlde yaşayanlar Pop, Rock Müziği, ilde ve köyde yaşayanlar Geleneksel Türk Müziği en yüksek oranda dinlemektedirler.

ğrenim sırasında aile evinde yaşayanlar %34,6 oranında Rock Müzik, ğrenci evinde yaşayanlar %44,4 oranında ve yurt-apartlarda yaşayanlar %32,4 oranında Pop Müzik tercih etmektedir. Öğrenci evinde yaşayanlar pop, Geleneksel Türk Müziği ve diğer müzikleri, aile evinde yaşayanlar Rock, yurt-apartlarda yaşayanlar da Klasik Müziği dinlemektedirler.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; öğrenim sırasında yaşanılan yerleşim yerine ($p=0.039$) ve yaşanılan yere ($p=0.007$) göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 8. Katılımcıların Müzik İle İlgili Verilerine Göre Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi

			Pop	Gele- neksel Türk Müziği	Klasik Müzik	Rock	Diğer	Test
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi	4 yıl ve altı	n	9	5	5	3	4	$\chi^2=1,673$ $*p=,989$
		%	34,6%	19,2%	19,2%	11,5%	15,4%	
	5 yıl ve üzeri	n	3	2	2	3	1	
		%	27,3%	18,2%	18,2%	27,3%	9,1%	
	Hayır	n	11	6	5	6	4	
		%	34,4%	18,8%	15,6%	18,8%	12,5%	
Müzik Dinle- me Sıklığı	Fırsat Buldukça	n	3	0	3	2	0	$\chi^2=13,549$ $*p=,094$
		%	37,5%	0,0%	37,5%	25,0%	0,0%	
	Çoğu Zaman	n	13	8	4	8	2	
		%	37,1%	22,9%	11,4%	22,9%	5,7%	
	Her Fırsatta	n	7	5	5	2	7	
		%	26,9%	19,2%	19,2%	7,7%	26,9%	
Müzik Türü Seçmede En Önemli Etken	Duygula- rına hitap ettiği için	n	18	12	11	12	9	$\chi^2=5,892$ $*p=,207$
		%	29,0%	19,4%	17,7%	19,4%	14,5%	
	Diğer	n	5	1	1	0	0	
		%	71,4%	14,3%	14,3%	0,0%	0,0%	
Müzik Dinlenen Kitle İletişim Araçları	Cep Tele- fonu	n	10	4	7	6	4	$\chi^2=8,466$ $*p=,748$
		%	32,3%	12,9%	22,6%	19,4%	12,9%	
	İnternet	n	5	3	0	1	2	
		%	45,5%	27,3%	0,0%	9,1%	18,2%	
	İnternet ve Cep Telefonu	n	5	4	2	4	3	
		%	27,8%	22,2%	11,1%	22,2%	16,7%	
	Hepsi	n	3	2	3	1	0	
		%	33,3%	22,2%	33,3%	11,1%	0,0%	
Müzik Dinle- nen Teknolo- jik Araçlar	Cep tele- fonu	n	20	10	10	8	7	$\chi^2=2,190$ $*p=,701$
		%	36,4%	18,2%	18,2%	14,5%	12,7%	
	Bilgisayar	n	3	3	2	4	2	
		%	21,4%	21,4%	14,3%	28,6%	14,3%	

*Ki-kare

Katılımcılara ve aile yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; üniversite öncesi 4 yıl ve altında müzik eğitimi olanlar %34,6 oranında, 5 yıl ve üzeri olanlar %27,3 oranında, eğitimi olmayanlar %34,4

oranında Pop Müziği tercih etmektedir. 4. yıl ve altında müzik eğitimi olanlar Pop, Geleneksel Türk Müziği, Klasik Müzik ve diğer müzikleri, 5 yıl ve üzeri eğitimi olanlar Rock Müziği en yüksek oranda dinlemektedir.

Fırsat buldukça müzik dinleyenler %37,5 oranında, çoğu zaman dinleyenler % 37,1 oranında, her fırsatta dinleyenler %26,9 oranında Pop Müzik dinlemektedir. Fırsat buldukça müzik dinleyenler Pop, Klasik Müzik ve Rock müziği, çoğu zaman dinleyenler Geleneksel Türk Müziği, her fırsatta dinleyenler diğer türleri en yüksek oranda dinlemektedir.

Duygularına hitap ettiği için müzik dinleyenler %29 oranında, diğer nedenlerle dinleyenler %71,4 oranında Pop Müziği tercih etmektedirler. Tüm müzik türlerini duygularına hitap ettiği için dinleyenler en yüksek oranda tercih etmektedir.

Cep telefonu kullananlar %32,3 oranında, internette dinleyenler %45,5 oranında, her ikisini de kullananlar %27,8 oranında, tüm kitle iletişim araçlarını kullananlar %33,3 oranında Pop Müziği tercih etmektedirler. İnternet kullananlar Pop, diğer türler ve Geleneksel Türk Müziği, hepsini kullananlar Klasik Müziği, internet ve cep telefonu kullananlar Rock Müziği en yüksek oranda tercih etmektedir.

Cep telefonunda müzik dinleyenler %36,4 oranında pop müziği, bilgisayar kullananlar %28,6 oranında rock müziği tercih etmektedirler. Cep telefonu kullananlar Pop ve Klasik Müziği, bilgisayar kullananlar Geleneksel Türk Müziği, Rock ve diğer müzik türlerini en yüksek oranda dinlemektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; üniversite öncesi müzik eğitimi, müzik dinleme sıklığı, dinleme nedeni, kitle iletişim ve teknolojik cihazların kullanımına göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcıların aile ve yaşam verilerinin dağılımı değerlendirildiğinde; %65,2'sinin ailesinin geliri orta düzey, %34,8'inin annesi ilköğretim mezunu, %34,8'inin babası üniversite mezunu, %65,2'si en uzun ilde yaşadığı, %76,8'i öğrenim sırasında ilde yaşadığı, %49,3'ünün öğrenim sırasında yurt-apartlarda kaldığı ifade edilmiştir.

Katılımcıların müzik ile ilgili verilerinin dağılımı değerlendirildiğinde; %46,4'ünün üniversite öncesi müzik eğitimi almadığı, %33,3'ünün Pop Müzik dinlemeyi tercih ettiği, %50,7'sinin çoğu zaman dinlediği, %89,9'u duygularına hitap ettiği için dinlediği, %44,9'unun kitle iletişim aracı olarak cep telefonu, %79,7'si teknolojik araç olarak cep telefonunu tercih ettiği belirlenmiştir.

Katılımcıların aile ve yaşam verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; aile gelir, anne ve baba mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Geliri kötü olanlar %66,7 oranında, geliri orta olanlar %71,1 oranında, geliri iyi olanlar %55,6 oranında diğer müzikleri (Arabesk, Rock, Rap vb. gibi) tercih etmektedir. En yüksek oranda geliri orta olanlar diğer müzikleri, geliri iyi olanlar Pop Müziği tercih etmektedir. Annesi ilkökul mezunu olanlar %66,7 oranında, ortaokul mezunu olanlar %71,4 oranında, lise mezunu olanlar %76,2 oranında, üniversite mezunu olanlar %52,9 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda annesi lise mezunu olanlar diğer müzikleri, annesi üniversite mezunu olanlar Pop Müziği tercih etmektedir. Babası ilkökul mezunu olanlar %76,9 oranında, ortaokul mezunu olanlar %80 oranında, lise mezunu olanlar %68,2 oranında, üniversite mezunu olanlar %54,2 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda babası ortaokul mezunu olanlar diğer müzikleri, babası üniversite mezunu olanlar Pop Müziği tercih etmektedir.

Katılımcıların aile ve yaşam verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; en uzun yaşanan yer, öğrenim sırasında yaşanan yerleşim yeri ve kalınan yere göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. En uzun süre illerde yaşayanlar %65,4 oranında, ilçede yaşayanlar %68,2 oranında, köyde yaşayanlar %100 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda köylerde yaşayanlar diğer müzik türlerini, illerde yaşayanlar Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

Katılımcıların müzik ile ilgili verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; üniversite öncesi müzik eğitimi, müzik dinleme sıklığı, kitle iletişim araçları ve teknolojik cihazlara göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Müzik türünü seçmedeki en önemli etken açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=0.037$). Duygularına hitap ettiği için müzik dinleyenler diğer müzik türlerini tercih ederken, diğer nedenlerle (aranjesini incelemek, popüler olması vb. gibi) müzik dinleyenler Pop Müziği tercih etmektedirler. 4 yıl ve altı üniversite öncesi müzik eğitimi alanlar %65,4 oranında, 5 yıl ve üzeri eğitim alanlar %72,7 oranında, eğitim almayanlar %65,6 oranında diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda köylerde yaşayanlar diğer müzik türlerini, illerde yaşayanlar Pop Müzik türlerini tercih etmektedir. Fırsat buldukça müzik dinleyenlerin %62,5'i, çoğu zaman dinleyenlerin %62,9'u, her fırsatta dinleyenlerin %73,1'i diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda her fırsatta müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, fırsat buldukça müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir. Duygularına hitap ettiği için

tercih edenler, %71 oranında, diğer etmenlerden dolayı müzik dinleyenler %71,4 oranında Pop Müziği tercih etmektedir. Cep telefonu kullananlar %67,7 oranında, internet kullananlar %54,5 oranında, her ikisini de kullananlar %72,2 oranında, tüm iletişim araçlarını kullananlar %66,7 oranında diğer müzikleri tercih etmektedir. En yüksek oranda internet ve cep telefonundan müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, sadece internetten müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir. Cep telefonundan müzik dinleyenlerin %63,6'sı, bilgisayardan müzik dinleyenlerin %78,6'sı diğer müzik türlerini tercih etmektedir. En yüksek oranda bilgisayardan müzik dinleyenler diğer müzik türlerini, cep telefonundan müzik dinleyenler Pop Müzik türlerini tercih etmektedir.

Katılımcılar aile ve yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; gelir, anne ve baba mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Kötü geliri olanların %33,3 oranda Pop, Klasik Müzik ve Rock Müzik dinlediği, geliri orta olanların %28,9 oranda, geliri iyi olanların %44,4 oranda Pop Müziği tercih ettiği belirlenmiştir. Pop, Geleneksel Türk Müziği ve diğer müzikleri geliri iyi olanların, Klasik ve Rock Müziği geliri kötü olanların en yüksek oranda tercih ettiği tespit edilmiştir. Annesi ilköğretim mezunları %33,3 oranında, ortaokul mezunları %28,6 oranında, üniversite mezunları %47,1 oranında Pop Müzik, lise mezunu olanlar %33,3 oranında rock müzik tercih etmektedirler. Üniversite mezunlarının Pop Müziği, İlkokul mezunlarının Geleneksel Türk Müziğini, Ortaokul mezunlarının Klasik ve diğer müziği, lise mezunlarının Rock Müziği en yüksek oranlarda tercih ettiği belirlenmiştir. Babası ilköğretim mezunları %23,1 oranında Pop, Geleneksel Türk Müziği, ortaokul mezunları %30 oranında Rock Müziği, lise mezunları %31,8 oranında, üniversite mezunları %45,8 oranında Pop Müziği tercih etmektedir. Üniversite mezunlarının Pop ve Klasik Müziği, İlkokul mezunlarının diğer müzikleri, lise mezunlarının Geleneksel Türk Müziği, ortaokul mezunlarının Rock Müziği en yüksek oranlarda tercih ettiği belirlenmiştir.

Katılımcılar aile ve yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; öğrenim sırasında yaşanan yerleşim yerine ($p=0.039$) ve yaşanan yere ($p=0.007$) göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0.05$). İlde yaşayanlar %35,6 oranında, ilçede yaşayanlar %31,8 oranında Pop Müzik, köyde yaşayanlar %50 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedirler. İlde yaşayanlar Pop, Klasik ve Rock Müziği, köyde yaşayanlar Geleneksel Türk Müziği en yüksek oranda dinlemektedirler. Öğrenim sırasında ilde yaşayanlar %37,7 oranında Pop Müzik, ilçede yaşayanlar %50 oranında, köyde yaşayanlar %50 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedirler. İlde yaşayanlar Pop, Rock Müziği, ilçede ve köyde yaşayanlar Geleneksel

Türk Müziği en yüksek oranda dinlemektedirler. Öğrenim sırasında aile evinde yaşayanlar %34,6 oranında Rock Müzik, öğrenci evinde yaşayanlar %44,4 oranında ve yurt-apartlarda yaşayanlar %32,4 oranında Pop Müzik tercih etmektedir. Öğrenci evinde yaşayanlar Pop, Geleneksel Türk Müziği ve diğer müzikleri, aile evinde yaşayanlar Rock, yurt-apartlarda yaşayanlar da Klasik Müziği dinlemektedirler.

Katılımcılar aile ve yaşam verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; üniversite öncesi müzik eğitimi, müzik dinleme sıklığı, dinleme nedeni, kitle iletişim ve teknolojik cihazların kullanımına göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Üniversite öncesi 4 yıl ve altında müzik eğitimi olanlar %34,6 oranında, 5 yıl ve üzeri olanlar %27,3 oranında, eğitimi olmayanlar %34,4 oranında Pop Müziği tercih etmektedir. 4. yıl ve altında müzik eğitimi olanlar Pop, Geleneksel Türk Müziği, Klasik Müzik ve diğer müzikleri, 5 yıl ve üzeri eğitimi olanlar rock müziği en yüksek oranda dinlemektedir. Fırsat buldukça müzik dinleyenler %37,5 oranında, çoğu zaman dinleyenler % 37,1 oranında, her fırsatta dinleyenler %26,9 oranında Pop Müzik dinlemektedir. Fırsat buldukça müzik dinleyenler Pop, Klasik Müzik ve Rock Müziği, çoğu zaman dinleyenler Geleneksel Türk Müziği, her fırsatta dinleyenler diğer türleri en yüksek oranda dinlemektedir. Duygularına hitap ettiği için müzik dinleyenler %29 oranında, diğer nedenlerle dinleyenler %71,4 oranında Pop Müziği tercih etmektedirler. Tüm müzik türlerini duygularına hitap ettiği için dinleyenler en yüksek oranda tercih etmektedir. Cep telefonu kullananlar %32,3 oranında, internette dinleyenler %45,5 oranında, her ikisini de kullananlar %27,8 oranında, tüm kitle iletişim araçlarını kullananlar %33,3 oranında Pop Müziği tercih etmektedirler. İnternet kullananlar Pop, diğer türler ve Geleneksel Türk Müziği, hepsini kullananlar Klasik Müziği, internet ve cep telefonu kullananlar Rock Müziği en yüksek oranda tercih etmektedir. Cep telefonunda müzik dinleyenler %36,4 oranında Pop Müziği, bilgisayar kullananlar %28,6 oranında Rock Müziği tercih etmektedirler. Cep telefonu kullananlar Pop ve Klasik Müziği, bilgisayar kullananlar Geleneksel Türk Müziği, Rock ve diğer müzik türlerini en yüksek oranda dinlemektedir.

Yapılan bu çalışmanın daha geniş katılımcı sayısı ve farklı müzik türleri ile uygulanmasının Müzik Eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Angı, Ç. E. (2013). M¼zik kavramı ve T¼rkiye’de dinlenen bazı m¼zik t¼rleri. İDİL, 2013, Cilt 2, Sayı 10, Volume 2, Number 10.
- Başaran Tanrıöver, G. (2023). *T¼rkiye’de Genel M¼zik Eğitimi Veren Orta Öğretim Kurumlarındaki (Ortaokul ve Lise) M¼zik Eğitimine Bir Bakış*. Ankara: Eğitimde Güncel Araştırmalar (Birinci Basım).
- Demirtaş, H.O. & Köse, H.S. (2018). M¼zik öğretmeni adaylarının m¼zik t¼rlerine ilgileri üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 18 (3), 1378-1403.
- Gövenç, B.(1970). *K¼lt¼r Kuramında B¼t¼nc¼l¼k Üzerine Bir Deneme*. Ankara: HacettepeBasımevi.
- G¼nay,E.(2006). *M¼zik Sosyolojisi Sosyolojiden M¼zik K¼lt¼r¼neBakıř*. İstanbul: Basım Yayıncılık.
- Say, A. (2006). *M¼zięin Kitabı (3. Basım)*. Ankara: M¼zik Ansiklopedisi Yayınları..
- Uçan, A. (1997).*M¼zik Eğitim Temel Kavramlar, İlkeler Yaklaşımlar*. Ankara: M¼zik Ansiklopedisi Yayınları.
- Vural, S. (1996).*M¼zik Ansiklopedik Sözl¼k*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



BÖLÜM 7

**SPSS İLE ADIM ADIM BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T
TESTİ UYGULAMA VE APA FORMATINDA
RAPORLAMA**

Kürşat ARSLAN

Giriş

İstatistiksel analizler bugün sadece nicel çalışmalarda değil belli şartlar altında nitel çalışmalarda da kendine yer bulmaktadır. Etkili ve uygun şekilde bu analizlerin yapılması çalışmanın, alanda öncü dergilerde yayınlanma potansiyelini artırmaktadır. Diğer taraftan, elde edilen verilerin raporlanabilmesi için sadece bu analizlerin değil bu analizler için gerekli varsayımların da yerine getirilmesi gerekir. Ancak büyük örneklem gruplarında el ile manuel tek tek yapılması ya da Excel benzeri bir program kullanılması hem zaman alıcı ve hem de hataya oldukça açık bir süreç doğurabilir. Bu nedenle istatistiksel analizlerin bu amaç doğrultusunda geliştirilmiş belli bilgisayar uygulamaları ile yürütülmesi doğru ve hızlı sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmaktadır. Nicel analiz programları bugün oldukça çeşitli olmasına karşın en çok bilinen ve kullanılanlar arasında AMOS, Matlab, R, MPLUS, STATA, Minitab ve SPSS programları yer almaktadır (Grasley, 2008). Türkiye özelinde bakıldığında ise nicel analizlerde en çok kullanılan veri analiz programı SPSS'dir (Karakaya Özyer, 2022). Yürütülen güncel bir çalışmada nicel veri analiz yönteminin benimsendiği çalışmalarda SPSS (Statistical Package for Social Science) kullanım oranının %98'ler civarında olduğu ortaya koyulmuştur (Karakaya Özyer, 2022). Bu oldukça yüksek bir rakamdır. Bu doğrultuda bu çalışmada SPSS programının seçilmesi ve analizlerin bu uygulama ile yürütülmesi hedef kitlenin neredeyse tamamına ulaşılması açısından önemlidir.

Creswell (2012)'e göre bilimsel bir çalışma 6 önemli basmaktan oluşur. Bunlar; hipotezler geliştirmek, metodolojiyi belirlemek, bir popülasyon-örneklem veya çalışma grubu belirlemek, veri toplama materyalleri ve uygulamaları geliştirmek, veri toplamak ve analiz etmek ve bulguları raporlamak. Nicel araştırma modelinin benimsendiği çalışmalarda verileri analiz etmek ve bulguları uygun formatta raporlamak çalışmanın en önemli aşamalarından birini oluşturmaktadır (Karadağ, 2010). Bu sürecin sağlıklı tamamlanması, verilerin düzenlenmesi, istatistik mantığının kavranması, istatistik yöntem ve tekniklerinin varolan duruma uygun şekilde işe koşulması gibi konularda yeterli olmayı gerektirir (Grasley, 2008;). Diğer taraftan şu bir gerçektir ki nicel veri analizleri ve istatistikleri ve bunların uygulamalarının yapılacağı nicel veri analiz programları özellikle sosyal ve tıp alanı başta olmak üzere her alanda öğrenci için oldukça zorlayıcı görünmektedir (Grasley, 2008; İlhan, 2016; Jaykaran, 2010;). Hatta, bu konuda yürütülen bazı çalışmalar, araştırmacılar verilerin karakteristiğine bakmadan ya da araştırma sorularına dikkat etmeden uygun olmayan istatistiksel teknikleri kullandıklarını göstermektedir (İlhan, 2016; Kabaca & Erdoğan, 2007). Daha spesifik belirtmek gerekirse, araştırmacıların, farkında olarak ya da olmayarak normal dağılmayan verileri için parametrik testleri kullandığı (Jaykaran, 2010), yürütücülerin özellikle parametrik

testleri görmek istedikleri, non-parametrik testlerin hangi durumda ve nasıl kullanıldığını bilmediklerinde parametrik testlere yöneldikleri, kategorik veriler için bağımsız örneklem t testini yürütmeye çalıştıkları (Erdoğan, 2001) araştırmalarda ortaya çıkan ya da benim bireysel olarak tez izleme jürilerinde gözlemediğim durumlardan bazılarıdır. Bu bağlamda bu çalışmada, bağımsız örneklem t testinin istatistiksel teorik temelleri yerine bu analizin pratik olarak nasıl yürütüldüğüne örnek bir olay üzerinden uygun araştırma sorusu eşliğinde göstererek kolay ve anlaşılır şekilde yürütülmesi planlanmıştır.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde, korelasyon, regrasyon, ilişkili örneklem t-test, faktör analizi, ANOVA, ANCONA veya MANOVA gibi çok çeşitli analizler çalışmalarda yer almasına karşın, hem yüksek lisans çalışmaları sıklıkla tercih edilen anket yöntemiyle kolay uygulanabilmesi hem de diğer analizlere göre görece kolay olması nedeniyle, tanımlıyıcı istatistikler yanında en çok kullanılan yorumlayıcı istatistiksel analiz yöntemi bağımsız örneklem t-testidir (Karakaya Özyer, 2022). Alanyazında çok farklı isimlerle kullanılmaktadır. Bunlar; Independent Sample t Test, Independent Measures t Test, Independent Two-sample t Test, Student t Test, Two-Sample t Test, Uncorrelated Scores t Test, Unpaired t Test Unrelated t Test'dir. Bu çalışmada en yaygın kullanılan ismiyle yani bağımsız örneklem t-testi (Independent Sample t Test) olarak adlandırılacaktır.

Bağımsız Örneklem T-testi Kavramı

Bağımsız örneklem t testi, iki bağımsız, ya da ilişkisiz de denebilir, grup arasında sürekli bir değişken üzerinden ortalamalara bakarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için kullanılır (Kurtz, & Mayo, 2013; Pallant, 2010). Örneğin, bağımsız örneklem t-testi öğrencilerin istatistik dersine yönelik tutumlarında erkek ve kadınların elde ettiği puanlar arasındaki ortalama farkı test etmek için kullanılabilir. Bu çalışmada, SPSS kullanarak bağımsız örneklem t-testinin nasıl yapılacağı, sonuçlarının nasıl yorumlanacağı ve raporlanacağı gösterilecektir. Ancak, bu süreçlerin uygulanmasından önce, parametrik bir test olan bağımsız örneklem t-testinin sonucunun geçerli olması ya da raporlanabilmesi için verilerin karşılanması gereken belli varsayımların (önşartların) anlaşılması ve yürütülmesi gerekmektedir.

Parametrik test

Parametrik testler popülasyondan alınan örneklemin analizi yapılacak bağımsız değişkenler üzerinde normal dağılım gösterdiğini ya da “çan eğrisi” şeklinde dağıldığını varsayan testlerdir. Örneğin, herhangi bir toplulukta ya da bir üniversitenin giriş kapısında durur ve rasgele 100 öğrenciden onların boylarına ilişkin veri toplarsanız bu boy uzunluğu kabaca çan

eğrisi şeklinde görünecektir ve normal dağılım gösterecektir. Bu dağılım şekli “normal dağılım” ve “çan eğrisi” ile birlikte Carl Friedrich Gauss tarafından geliştirildiği için “Gauss dağılımı” olarak da adlandırılır. Parametrik testler genel olarak parametrik olmayan testlerden daha güçlüdür ve daha küçük örneklerle çalışılabilir. Parametrik testler ayrıca veriler normal dağılım gösterdiğinde popülasyon parametreleri hakkında varsayımlarda bulunulan testlerdir.

Varsayımlar (Assumptions)

Şimdi gelin bağımsız örneklem t testini yürütmeden önce bu test için gerekli varsayımlara bakalım ve sonra detaylıca bir örnek üzerinde her bir varsayımı açıklamaya çalışalım. Bu arada bazı terimlerin İngilizcelerini özellikle kullandığımı belirtmek isterim, böylece internette bu terimler üzerine de daha detaylı araştırmalar yapabilirsiniz. Bu test için verilerin bulunması gereken özellikler ve gerekli varsayımlar Tabachnick and Fidell (2007, Chapter 4) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

1. Bağımlı değişken sürekli olmalıdır (örneğin, bağımlı değişken -öğrencilerin bir dersten aldığı ders notları gibi- aralıklı sayısal değerler içermelidir). Bu aslında analiz için bir hoş geldin mesajı gibidir “olmazsa olmaz”. Bağımlı değişkenin sürekli olmadığı bir durumda teorik olarak analizi yapmak mümkün değildir. Diğer taraftan pratikte yani SPSS ile sayısal değer içeren her değişken için bu analiz yürütülebilir. Bu bağlamda değişkenleri tanımak ve hangi analizlerin hangi ölçüm tipleriyle yapılacağını bilmek önemlidir.
2. Bağımsız değişken kategorik olmalıdır (örneğin, bağımsız değişken -kadın ve erkek gibi- iki grup içermelidir). Aksi durumda SPSS’de analizi yapmak mümkün değildir.
3. Her grupta bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir (**Normality**) (örneğin, kadın grubunda yer alan notların normal dağılım göstermesi ve erkek grubunda yer alan notlarında normal dağılım göstermesi). Ayrıca, bağımlı değişkenin doğrusal kombinasyonu normal dağılıma sahip olmalıdır. Bunun için veri setinden aykırı değerlerin kaldırılması veya düzenlenmesi yardımcı olabilir. Genel geçer bir kural olarak bu normallik varsayımı büyük örneklem gruplarında çok büyük sorunlara neden olmayacağı varsayılır ya da gruplardan birinin örneklem sayısı 30’dan küçük ise kontrol edilmesi önerilir (Tabachnick and Fidell, 2007). Diğer taraftan farklı araştırmacılar bu konuda farklı şeyler söylediğinden ben her durumda kontrol edilmesinden yana olduğumu söylemeliyim.

4. Her gözlem diğer gözlemlerden bağımsız olmalıdır (**Independence of Observation**) (rneğin, küçük bir örneklem grubunda aynı sınıftan çok fazla katılımcının olması ile birinin diğerini etkileme olasılığının artması). Daha basit bir ifadeyle her katılımcının veri setinde yalnızca bir kere yer alması ve bir katılımcının diğerinden etkilenmemesi anlamına gelir. Bunun önüne geçmek için basitçe rasgele örnekleme teknikleri kullanılabilir (Steven, 2012).
5. Varyanslar homojen olmalıdır (**Homogeneity of Variances**) (rneğin, kadın ve erkek grubu için varyansların birbirine yakın olması). Bunun anlamı, Grupların her birinde elde edilen skorların sapma değerlerinin birbirine yakın olması demektir. Karşılaştırılacak gruplardaki varyans değerleri önemli ölçüde farklı ise, özellikle gruplardaki katılımcı sayıları belirgin Şekilde farklı ise, bağımsız örneklem t-testi durumdan çok fazla etkilenecektir. Levene testi kullanılarak varyans farklılıkları kolayca belirlenip çözüm üretilir (Cohen, 2013).
6. Aykırı değerler barındırmamalıdır (**No Outlier**) (rneğin, veri setinde bir değer genellikle 2-30 arasında değer alırken, 123 değerinin olması gibi). Aykırı değer analizi, veri seti içerisinde, diğer değerlerden oldukça farklı olan verilerin belirlenmesi ve bunların ya çıkarılması ya da standardize edilmesi demektir.

Yukarıda sıralanan varsayımlar farklı kaynaklarda farklı sıra ve sayıda olabilir. Örneğin bir kitapta veya kaynakta "bağımlı ve bağımsız değişkenin ölçüm tipleri" bir varsayım olarak kabul edilmeyebilir. Ancak hemen hemen her kaynak yukarıdaki adımları bağımsız örneklem t testinin bir gerekliliği olarak varsaymaktadır. Yukarıda yer alan bütün bilgiler sonrası Şimdi bir örnek üzerinden analizi yürütelim ve uygulama adımlarını ve raporlama Şeklini tamamlayarak noktayı koyalım.

Varsayımsal rnek

Veri Seti

Bu rnek için ihtiyacınız olan veri setini Excel formatında indirmek için [tıklayın](#). Lütfen dikkat! Bu veri seti Microsoft Excel programında rasgele oluşturulmuştur ve gerçek verilere dayanmamaktadır. Etik olarak çalışmalar için toplanan veri setlerini burada paylaŐmamız doğru olmayaağından veriler EXCEL'de belirli bir aralık belirlenerek RASTGELEA-RADA() fonksiyonu kullanılarak oluşturulmuştur.

Örnek Durum

Bir öğretmen, programlama dersine yönelik geliştirdiği tutum anketini öğrencilerine uygulamak ve elde ettiği verilere göre kız ve erkek öğrenciler arasında derse yönelik tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek istemektedir. Buna göre verilerini bir ölçek ya da anket yardımıyla toplamış ve elde ettiği verileri Microsoft Excel programına yüklemiştir. Bu bağlamda araştırmacının belirlediği araştırma sorusu, ihtiyacı olan veri yapısı ve son olarak varsayımların sağlanmadığı durumda non-parametrik karşılığını aşağıdaki şekilde oluşturmuştur.

Araştırma Sorusu

Kadın ve erkek öğrencilerin cinsiyete göre programlama tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Nece ihtiyacım var

İki Değişken: Bir kategorik, bağımsız değişken (cinsiyet); bir sürekli, bağımlı değişken (tutum puanları)

Non-Parametrik Karşılığı

Mann-Whitney U Test

Verilerin SPSS'e Girilmesi

Bunun için SPSS uygulamasını açın ve *Variable View* kısmına gelin.

Şekil 1 Variable View Görünümü

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	cinsiyet	String	5	0		[0, Erkek]	None	7	Left	Nominal	Input
2	tutum_puanlari	Numeric	11	0		None	None	15	Right	Scale	Input
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

Yukarıda gördüğünüz şekilde Cinsiyet ve Tutum_puanları şeklinde iki değişken oluşturun. Cinsiyet değişkeni için *Nominal* tutum_puanları değişkeni için *Scale* tipinde ölçümler belirleyin. Ayrıca eğer isterseniz daha

detaylı açıklama için *Label* kısmına değişkenler hakkında daha detaylı bilgiler ekleyebilirsiniz. Örneğin, Cinsiyet değişkeni için “Katılımcıların cinsiyeti” şeklinde daha açık ifadeler kullanabilirsiniz. Cinsiyet değişkeni kategorik bir değişken olduğu için bunu kodlamanız gerekir. Bu örnekte, Erkekler 0 kadınlar 1 olarak kodlanmıştır. Siz isterseniz bunu 1-2 şeklinde de kodlayabilirsiniz.

Varsayımların Kontrolü

Verileri doğru bir şekilde SPSS programına yüklediğinizi varsayarak devam ediyorum (ki bu yazı içerisinde ihtiyacınız olan veri seti size excel’de hazır olarak verildi, böylece sonuçları kontrol etme şansınız olabilir). Eğer verileriniz Not defterinde, Exdel’de ya da Google Formlar’da ise ve bunlardan SPSS’e veri yükleme konusunda bir tecrübeniz yoksa, internetten konu hakkında detaylı bilgi alabilirsiniz. Bu örnek için indirdiğiniz verileri az önce oluşturduğunuz değişkenlere yapıştırdığınızda SPSS’de görüntü aşağıdaki gibi olmalıdır. Şimdi bu örnek için varsayımları tek tek kontrol edelim.

Şekil 2 Data View Görünümü

	cinsiyet	tutum_puanlari
1	0	69
2	0	52
3	1	66
4	1	69
5	0	54
6	0	61
7	1	54
8	1	76
9	0	66
10	1	86
11	0	69
12	0	59
13	1	74
14	0	85
15	0	89
16	0	87

Bağımlı değişken süreklî?

Tutum değerleri 50 ile 100 arasında değişen aralıklı değerler olduğu için bu değişken süreklîdir yani **ihlal yok**.

Bağımsız değişken kategorik mi?

Değişken Kız ve Erkek olarak iki grupta tanımlandığından değişken kategoriktir yani **ihlal yok**.

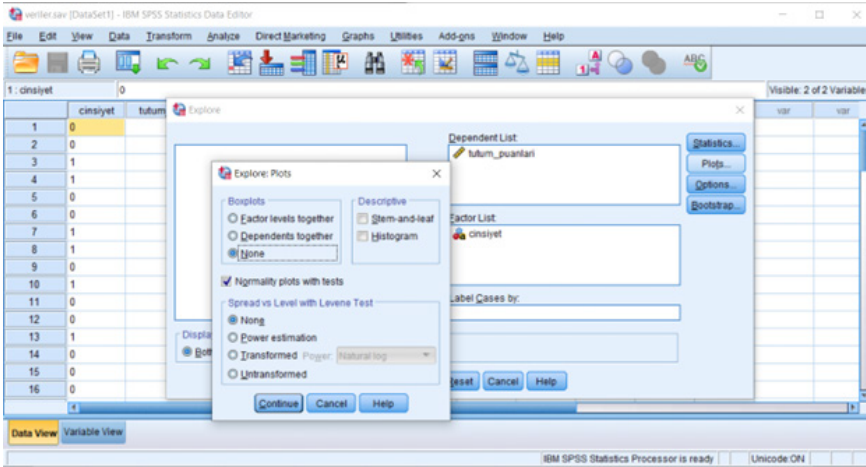
Gruplar normal dağılım gösteriyor mu (Normality)?

Bağımlı değişkenin gruplarda normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için birden fazla yöntem olmasına rağmen ben burada en sık kullanılanı ve işinize en çok yarayanı anlatmaya çalışacağım. Bu testi yapabilmek için SPSS'de *Analyze* menüsünden *Descriptive Statistics* seçeneğini seçin, *Dependent List* kısmına bağımlı değişkenimizi *Factor List* bölümüne ise bağımsız değişkenimizi atıyoruz. Daha sonra *Plots* butonuna tıklayıp açılan pencereden *Normality plots with tests* seçeneğini seçiyoruz. Bütün bu aşamaları aşağıdaki resimde görebilirsiniz.



İsterseniz Explore Plots penceresinden Histogram seçeneğini seçerek sonuç ekranından grafikleri de yorumlayarak normality hakkında yorum yapabilirsiniz.

Şekil 3 Normality Analizi



Daha sonra sırasıyla *Continue* ve *OK* butonlarına basın ve sonuçları yorumlayalım. Eğer aynı veri seti üzerinde çalışıyorsanız ve adımları doğru tekrar ettiyseniz üçüncü tablo olarak aşağıdaki gibi bir sonuç elde etmelisiniz.

Tests of Normality

	cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
tutum_puanlari	Erkek	,125	34	,198	,924	34	,021
	Kadın	,091	27	,200*	,970	27	,593

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Bu sonuca göre, Shapiro-Wilk testinin Sig. değeri yani Significance/Anlamlılık değeri 0.05 in üstünde olduğu için gruplar normal dağılım

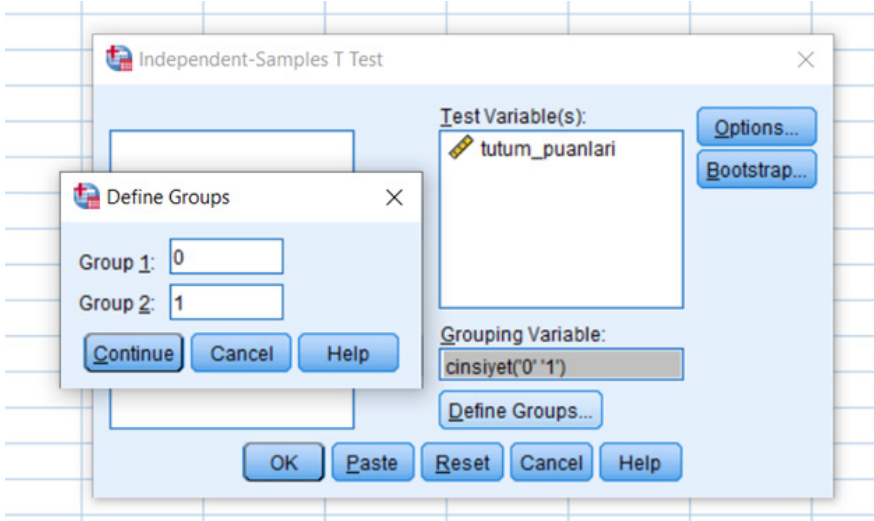
göstermektedir diyoruz yani bu varsayımı **da ihlal etmiyoruz**. Bu sonucumla birlikte SPSS'de analizime sorunsuz devam ediyorum böylece diğer başmakları da görebilirsiniz. Ancak eğer sizin gerçek verilerinizde böyle değerler elde edemez ve gruplarda normallik testleri açısından anlamlı sonuçlar elde ederseniz daha önce de belirttiğim gibi analize devam etmeden bağımsız örneklem t testinin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testini kullanmanız gerekir.



Burada neden Shapiro-Wilk testini seçtik diye soranlar için cevabı şöyle açıklamaya çalışayım: genel geçer bir kural olarak örneklem sayısı her bir grupta 30'den büyük olduğunda Kolmogrov-Simigrov testi, küçükse Shapiro-Wilk testi tercih edilir, buna gerekçe olarak Shapiro ve Wilk tarafından yapılan analizlerin tamamında örneklem sayısı 30'den hep küçük tercih edilmesi gösterilebilir (Shapiro & Wilk, 1965). Bazı kaynaklarda 30 yerine 50 sayısını da görebilirsiniz.

Varyanslar homojen dağılım gösteriyor mu (Homogeneity of Variance)?

Bağımsız örneklem t testinde varsayan analizi sonuçlarını görmek için **independent sample t test**'i gerçekleştirmemiz gerekiyor. Bunun için menüden sırasıyla **analyze, compare means** sonra **independent sample t-test**' i seçiyoruz. Daha sonra **tutum_puanlari Test Variables** kısmına, **cinsiyet** ise **grouping variable** kısmına atıyoruz. Bu aşamalardan sonra, **define groups** butonuna tıklayın. Sonuç olarak aşağıdaki gibi bir ekrana ulaşmalısınız:



Define Groups ekranında *Group 1* için 0 (burada 0 kızları yada erkekleri temsilen yazılıyor ve sayı olması gerekmiyor, veri setinde direkt erkek yada kız da yazabilirsiniz), *Group 2* için ise 1 yazmalısınız. Sırasıyla *Continue* ve *OK* butonlarına basarak sonuçları görelim. Aşağıdaki gibi bir sonuç elde etmelisiniz. Bu sonuca göre *Levene's test* sonuçların anlamlılık değeri 0,53 ile 0.05'den büyük olduğu için bu varsayımı da sağlamış oluyoruz **ihlal yok**.

Şekil 4 Levene Test bulguları

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tutum_puanlari	Equal variances assumed	3,897	,053	-1,493	59	,141	-4,500	3,014	-10,531	1,531
	Equal variances not assumed			-1,532	58,993	,131	-4,500	2,938	-10,379	1,379

Sonuçların Yorumlanması

Şekil 5 Tanımlıyıcı verilerin Yorumlanması

Group Statistics					
	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
tutum_puanlari	Erkek	34	68,50	12,748	2,186
	Kadın	27	73,00	10,198	1,963

Şimdi öncelikle **Groups Statistics** kısmına bakmalıyız, bu bölüm bize sonuçlar hakkında ipucu verecektir. Ayrıca çıkan sonuçların kimin lehine kimin aleyhine olduğunu buradan ortalamalara (**mean**) bakarak rahatlıkla söyleyebiliriz. Tabloya göre, tutum puanlarının kadınlar lehine erkeklerle göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkıyor.

Şekil 6 Bağımsız Örneklem T test sonucu

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
tutum_puanlari	Equal variances assumed	3,897	,053	-1,493	59	,141	-4,500	3,014	-10,531	1,531
	Equal variances not assumed			-1,532	58,993	,131	-4,500	2,938	-10,379	1,379

1 numaralı bölümde gördüğünüz gibi sonuçları yorumlamak için iki farklı bölüm bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, gruplar arasında eşit varyansların olduğu, ikincisi ise eşit varyansların olmadığı bölüm. Bu durumda hangi sonucu raporlayacağımız Levene's Test sonuçlarına bağlıdır. Eğer 2 numaralı bölümden elde edilen **sig.** yani anlamlılık değeri 0.05'ten yüksekse, daha öncede söylediğim gibi varyanslar eşit olduğu kabul edilir (Yani varsayım ihlal edilmez) ve birinci bölümdeki sonuçlar rapor edilir. Bizim örneğimizde de 0.53 olduğu için **equal variances assumed** satırını rapor ediyoruz.

3 numaralı bölüm şimdiye kadar yaptığımız analizlerin sonucunu aldığımız noktadır. Burada eğer **Sig. (2-tailed)>0.05** ise örneklem gruplarından elde edilen ortalamaların birbirine eşit ya da yakın olduğu kabul edilir. Yani istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur. 4 ve 5 numaralı bölümler bizim yorumlamadığımız ancak raporladığımız noktalardır.

Effect Size Hesaplama

SPSS'de effect size'ı hesaplamak için **eta squared** ve **Cohen's d** istatistikleri kullanılabilir. Ancak SPSS, t-test'ler için bu istatistikler analizle birlikte otomatik olarak vermez. Diğer taraftan, SPSS'in bize sağladığı çıktılara bakarak, eta squared değeri hesaplanabilir. Bunun hesaplama şekli ve yorumlanmasına internet üzerinden bakılabilir.

Sonuçların Uygun Formatta Yazılması ve Tablolaştırılması

Bağımsız örneklem t testi, erkek ve kadın öğrencilerin programlamaya karşı tutum farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Kadın ($X=73,00$; $SS=10,19$) ve Erkek ($X=68,50$; $SS=12,74$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır $t(59)=-1,49$; $p=0,14$. Bu sonuçlara göre, Kadın katılımcıların programlamaya karşı tutumlarının Erkek öğrencilere göre daha pozitif olmasına rağmen fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 1 Cinsiyet'e bağlı tutum puanlarının t-test sonuçları

Değişken	n	x	ss	t	df	p
Cinsiyet						
Erkek	34	68,50	12,748	-1,49	59	0,14
Kadın	27	73,00	10,198			

Sonuç

Yukarıda yer alan örnek durum doğrultusunda SPSS'de bağımsız örneklem t-test yürütülmesi, elde edilen çıktılarının yorumlanması ve bunların

raporlanması kolay ve hızlıdır. Bununla birlikte analizler yürütülmeden önce test için gerekli varsayımlar dikkatlice kontrol edilmeli ve bulgular bu doğrultuda raporlanmalıdır. Bu varsayımlar kontrol edilmeden raporlanan sonuçlar doğru değildir ve yanıltıcıdır.

Kaynakça

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Erdoğan, İ. (2001). Sosyal bilimlerde pozitivist-ampirik akademik araştırmaların tasarım ve ynem sorunları. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 12, 119-134.
- Greasley, P. (2007). *Quantitative Data Analysis using SPSS: An Introduction for Health and Social Sciences*. McGraw-Hill Education (UK).
- İlhan, M. (2016). An analysis of researchers' difficulties in quantitative data analysis with the use of pairwise comparisons. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 73-84
- Jaykaran, P, Y. (2010). How to select appropriate statistical test?. *Journal of Pharmaceutical Negative Results*, 1(2), 61
- Kabaca, T. & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 22, 54-63.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik dzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- Karakaya zyer, K. The trends and challenges for early carrier educational researchers in quantitative research in Turkey. *International Journal of Academic Research in Education*, 8(1), 15-32.
- Kurtz, A. K., & Mayo, S. T. (2013). *Instructor's Manual for Statistical Methods in Education and Psychology*. Springer Science & Business Media.
- Pallant, J. (2010). *A step by step guide to data analysis using SPSS*. Australia: Allen & Unwin Publisher
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Routledge.
- Tabachnick, & B. G., Fidell, L. S (2007). *Using multivariate statistics* (5th edn.). Boston, MA: Pearson Education.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.

BÖLÜM 8

**JONATHAN SWIFT'İN GULLIVER'İN GEZİLERİ
ADLI ESERİNDE MASALSİ UNSURLAR**

**FAIRYTALE ELEMENTS IN JONATHAN SWIFT'S
TITLED GULLIVER'S TRAVELS**

İlker AYDIN¹

Şura ÇITLAK²

1 Prof. Dr. Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.
ilkaydin28@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3369-7724.

2 Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim
Dalı. citlaksura@gmail.com. ORCID: 0009-0008-9409-0209.

Giriş

1. Masal, Masalsı Unsurlar

Masal sözcüğü, Türkçe Sözlük'te “Genellikle halkın yarattığı, hayalle dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür” (URL,1) olarak tanımlanır. Boratav'a (2013, s. 85) göre ise “masal, nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı”dır. Dilimize Arapçadan geçen “mesel” sözcüğü Türkçede “masal” olarak varlığını sürdürür. İngilizcede “tale”, Fransızcada “conte”, Almancada ise “maer-chen” olarak adlandırılır (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 9).

Masallar yapısında barındırdığı çeşitli unsur ve motifler bakımından araştırmacılar için önem taşır ve onları bu konu hakkındaki çalışmalara yönlendirir. Masalların çeşitliliği sınıflandırılmasını beraberinde getirir. Bu sebeple Atti Aarne, Pertev Naili Boratav, Stith Thampson gibi araştırmacılar masallar için kendi sınıflandırmalarını oluşturmuştur. Atti Aarne masalları gruplandırmayı hayvan masalları, asıl hayvan masalları ve fıkralar olmak üzere üç başlıkta yaparak bir sınıflandırma meydana getirir. Boratav, masal sınıflandırmasını W. Eberhard ile birlikte *Typen Türkscher Volksmarchhen* adında bir çalışmayla ortaya koyar. Bu çalışmada Stith Thampson'un motif indeksinden yararlanılır ve çalışma hayvan masalları üzerinden yürütülür. Stith Thampson ise oluşturduğu masal motiflerini *Motif Indeks of Folk* yapıtında 23 başlıkta yayımlar (Çaymaz, 2019, s. 23-24).

Masalları belirgin bir şekilde ayırmanın muhtemel olmayışı ve bir masalın birden fazla farklı nitelik taşıması onu ağır basan özellikleri bakımından sınıflandırmayı gerektirir. Bu sınıflandırma olağanüstü masallar, gerçekçi masallar, hayvan masalları ve deyimler, atasözlerini konu alan masallar olmak üzere dört ana başlık etrafında şekillenir. Olağanüstü masallar ve gerçekçi masallar ise kendi içerisinde alt başlıklara ayrılarak sınıflandırılır (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 13).

Masallar, sözlü edebiyatın en yaygın türlerinden biridir (Boztilki, 2012, s. 63). Sözlü gelenek yoluyla kuşaktan kuşağa aktarıldığı dönemlerde sabit bir üslup ve şekle sahip değildir. Belirli kalıplar içerisinde şekillenmesinde yazıya dökülmesinin önemli bir rolü vardır (Azadovski, 2002, s. 59). Masallar her ne kadar geçmiş dönemlerde çocuk okuyucu için yazılan bir tür olmasa da çocuk okuyucunun dikkatini her zaman çekmiştir (Boztilki, 2012, s. 63). Aynı zamanda kültür ve eğitim açısından çocuğun ilk karşılaştığı metin türleri arasındadır. Anlatımın ön planda tutulduğu, kendine has bir anlatım şekli bulunan, dili doğru kullanma becerisi isteyen bir tür olan

masal; neredeyse tüm milletlerin çocuk edebiyatında yerini alır (Yalçın ve Aytaş, 2016, s. 124). Ayrıca masal, taşıdığı özellikleriyle her kesime hitap eden, her yaştan insanın okuma/ dinleme isteğini güdüleyen bir türdür.

Halkın yarattığı bir tür olması sebebiyle önceleri sosyal bir fonksiyonu üstlenen masallar zamanla eğitim ve öğretimde de etkin olarak yerini alır (Boztilki, 2012, s. 66). Masallarda kullanılan dil, zengin söz varlığı, yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek nitelikte fantastik unsurların yer alması masalların eğitimde kullanımının önemini arttıran niteliktedir.

Masalların oluşumunda etkin rol oynayan birtakım özellikler mevcuttur. Masalların şekillenmesinde belirginleşen bu özellikler masalsı unsurların temelini oluşturur. Masalsı unsurlar, biçim ve içerik yönünden masalın diğer türlerden ayrılmasını sağlayan bir sınıflandırmadır. Boztilki, çalışmasında masal türünün özelliklerinden bahseder. Bu özellikleri řu şekilde sınıflandırmak mümkündür: Kalıp sözlerin kullanımı, masal kahramanları, formilistik sayı kullanımı, dil ve üslup, içerisinde yer verilen zıtlıklar ve fantastik unsurlar (Boztilki, 2012, s. 67). Kalazić, bunlara ek olarak aile ilişkileri, mekân, nesnelere, motifler ve temaları da masalsı unsur olarak değerlendirir (Kalazić, 2021, s. 11). Tüm bunlar, masalı diğer türlerden ayıran belirleyici unsurlardır ve masalın özünü oluşturur.

Masalsı unsurlara masallarda yer verilmesi olağandır fakat diğer türlerde bu unsurların yer alması alışılmadık bir durumdur. Bazı çalışmalar şiir ve anlatmaya bağlı metinlerde de masalsı unsurların kullanıldığını göstermektedir. Sözelimi Sabahattin Ali *Sırça Köşk* adlı eserinde, döneminde meydana gelen sorunları masalsı unsurlardan faydalanarak yazılarında konu almıştır (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 22).

2. Gulliver'in Gezileri

Bu araştırmada 1725 yılında kaleme alınmış, İngiliz edebiyatının en tanınmış klasiklerinden biri olan *Gulliver'in Gezileri*'nde yer alan masalsı unsurlar incelenmiştir. Yazarın kaleme aldığı bu eser, *Gulliver'in 1726 Seyahati* olarak bilinirken, gözden geçirilmiş baskısı 1735'te yayımlanır. Eser, fantezi ve eleştiriye birleştirerek İngiltere, 18. yüzyıl Fransa'sı ve insan ruhunun bir metaforunu meydana getirir. Aynı zamanda eserde yazarın insanları ihtiraslarından dolayı hayvan düzeyine indirmediği sezilir. Yazar, döneminin çelişkili durumlarını eserinde oluşturduğu kahramanının başından geçen olaylarla yansıtmak ister. Bu sayede okuyucu, kahramanın başından geçen olaylar ve değişimleriyle özdeşleşir. Yazar, eserinin hemen her bölümünde metaforlar kullanarak dönemde yapılan yolsuzlukları, yanlışları en saf haliyle okuyucuya sezdirir. Eser bu açıdan değerlendirildiğinde bir ahlak öğretili özelliği de taşır. Yazarın bu düşünceleri ele

alındığında, eserin ortaya çıkış amacının yanlış değer ve ön yargılardan kaçınmak olduğu söylenebilir (URL, 2).

Bir gezginin yolculuklarında başından geçen maceralara yer veren eser; seyahat etmeyi seven, bazı sebeplerden dolayı taşınmak ve göç etmek zorunda kalan okuyucuları tarafından daha kolay anlaşılabilir. Bu tür durumlarla karşı karşıya kalan okuyucular, dil olanakları sınırlı olsa bile cesaret gösterebilir ve yaşadıkları toplumları, siyasi rejimleri yeni karşılaştıkları toplum ve rejimlerle karşılaştırabilir. Yazar, eserinde döneminin Avrupa yönetimine ve var olan farklılıklarına karşı eleştirel bakış açısını yansıtır. Eser boyunca Gulliver toplumlar arası seyahat ederek yaşantılarını gözlemler ve onları İngiliz hükümetiyle karşılaştırır. Sözelimi Gulliver, atlar diyarı dışında gezdiği yerlerde kendisini yalnız hisseder fakat yine atlar Gulliver’i kendilerinden biri olmadıkları için dışlarlar. Yazar burada birey ve toplum arasındaki çatışmaya açıklık getirmeyi amaçlasa da bu sorun olumlu sonuçlanmamaktadır. Eser, siyasi amaçları, insanın özünü ve seyahat hikâyelerinin edebî alt türünü yansıtan bir eleştiridir (URL, 3).

Yalçın ve Aytaş’a (2016, s. 32) göre yazar, bu eseri, döneminin bazı düşünce kalıplarının yanlışlığını göstermek için felsefi roman türünde yazmayı amaçlamıştır. Barındırdığı derin ve örtük anlamlar bu düşünceyi destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra kullanılan dil ve içerdiği unsurlar göz önüne alındığında günümüz çocuk edebiyatı fantastik roman türünde bir eser olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Eser, insanlığa karşı bir eleştiri metninden genel olarak kabul gören bir çocuk edebiyatı klasiğine dönüşmüştür.

3. Yazarın Yolculuğu

Joseph Campbell, *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* eserinde farklı kültürlerle ait mitlerin benzer taraflarını ortaya çıkararak yapısal anlamda bir hikâyenin anlatıldığını belirtir. Campbell, kahramanın döngüsel şekilde ifade edilmiş yolculuğunu “monomit” olarak adlandırır (Yeşilyurt, 2022, s. 201). Monomit döngüsü eserde şu şekilde yer alır: Yola çıkış, erginleme, dönüş (Campbell, 2010, s. 50). Yola çıkış, yolculuğun davetidir. Erginleme, kahramanın aşması gereken imtihanlardır. Dönüş ise imtihanları geçen kahramanın geldiği yere tekrar varışını ifade eder (Yeşilyurt, 2022, s. 201). Campbell’in 1949 yılında yayımladığı bu eser, senarist Christopher Vogler’i etkilemiş; Vogler tarafından 1992’de yayımlanan *Yazarın Yolculuğu: Yazarlar İçin Efsanevi Yapı (The Writer’s Journey: Mythic Structure For Writers)* adlı eserde yer verilen kahramanın yolculuğu adlı on iki aşama üzerine kurgulanmış kahraman modeli, Campbell’in eserinde ortaya koyduğu on yedi aşamalı modelden aktarılarak şekillendirilmiştir (Yeşilyurt, 2022, s. 202).

Çocuk edebiyatında yerini bulan bu eser, masalsı unsurlar bakımından incelenirken bölümler mekânın farklılaşmasıyla modüler bir yapıda meydana gelmiştir. Bu sebeple eser incelenirken bölümlerin birbirinden bağımsız olay örgüsü oluşturulmuştur. Eserin olay örgüsü oluşturulurken Vogler'in (2019) *Yazarın Yolculuğu* adlı on iki aşamalı döngüsünden yararlanılmıştır.

Çalışmada, Jonathan Swift'in *Gulliver'in Gezileri* adlı eserinin masalsı unsurlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazınında masalsı unsurların masal dışında diğer anlatı türlerinde yer almasıyla ilgili kapsamlı bir incelemenin bulunmaması bu çalışmanın gerekçelerindedir. Öncelikle eser Vogler'in (2019) oluşturduğu döngüsel aşamaya uyarlanarak olay örgüsü oluşturulmuş, eserdeki masalsı unsurlar tespit edilmiş ve masalsı unsurlar TDÖP'te (2019) yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir.

Yöntem

1. Araştırma Deseni

Araştırma bulgularına ulaşılmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri; verilerin elde edilmesi, çözümlenmesi, yorumlanması ve bildirilmesinde uygulanır (Creswell, 2017, s. 184). Doküman incelemesi, görsel ve yazılı materyallerin elde edilip incelenmesi olarak tanımlanır (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 109).

2. Araştırmada İncelenen Eser

Yuva Yayınları tarafından yayımlanan *Gulliver'in Gezileri* adlı eser incelenmiştir. Eser, içerik ve tür bakımından her yaştan okurun keşfetme duygusunu, düş gücünü, ilgisini destekler nitelikte olması nedeniyle bu çalışma için tercih edilmiştir. Gulliver, çıktığı gezilerin ilkinde cücelerin arasında dev gibi, ikincisinde devlerin arasında cüce gibidir. Bulunduğu mekâna, orada yaşayanların bakış açısına göre değişen bu durum eserde göreceliğin olduğunu gösterir. Yazar, oluşturduğu bu zıtlıklarla genel geçer evrensel değerlere vurgu yapmış ve bunu okuruna yer yer açık ve örtük iletilerle sunmuştur. Gulliver üçüncü gezisinde önce uçan adada, daha sonra büyücüler adasında yer alır. Burada adayı yöneten kişinin hüneri ölüleri çağırıp istediğini yaptırmasıdır. Bu durum gezi sırasında soyut düşüncelerin etkin olduğunu gösterir. Gulliver son gezisini atlar diyarına yapar. İnsanın bulunduğu çevreye nasıl uyum sağladığını, çevresindekilerden etkilenecek davranış ve huyların değişebileceğini konuşan atlar diyarından öğrenir.

3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını masalsı unsurlar başlığı altında yer alan on altı başlık oluşturmaktadır. Bu unsurlar oluşturulurken Boztilki'nin (2012), *Eğitim Boyutuyla Türk Edebiyatında Masalsı Öğeler* yayımlanmamış doktora tezinde yer verilen masalın özelliklerinden ve Kalazić'in (2021) masalsı unsurlar üzerine yaptığı *Elements of Folktale and Fairy Tale in Harry Potter and the Deathly Hallows (Harry Potter ve Ölüm Yadigarları'nda Masal ve Masal Unsurları)* adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmada aynı zamanda Vogler'in (2019) Campbell'den (2010) etkilenecek oluşturduğu 12 aşamadan oluşan döngüsel model, *Gulliver'in Gezileri* adlı eserde Gulliver'in devler ülkesinde başından geçen olaylarla ilişkilendirilerek yeni bir döngü oluşturulmuştur. Oluşturulan döngünün kahraman modeline uygunluğu yorumlanmış ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) katkısı belirlenmiştir. Boztilki (2012) ve Kalazić (2021)'in çalışmalarından yararlanılarak oluşturulan masalsı unsurlar sınıflandırması Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Masalsı Unsurlar Sınıflandırması*

Masalsı Unsurlar
1. Masal kahramanları
2. Mekân
3. Fantastik unsurlar
4. Formülistik sayılar
5. Nesnelere
6. Motif ve tema
7. Zıtlıklar
8. Aile ilişkileri
9. Dil ve üslup
10. Kalıp sözler

4. Verilerin Toplanması

Masalsı unsurlar sınıflandırmasıyla elde edilen veriler masalsı unsurlar tablosuna göre kodlanmıştır. Kodlama yapılırken her başlık için default okuma yapılabilecek uzman görüşü alınarak veriler tabloya aktarılmıştır. Metinden seçilen örnek tümcelerle doğrudan alıntılar yapılarak kategorik olarak elde edilen verilerin güvenilirliği güçlendirilmiştir. Belirlenen örnek tümcelerin tümüne araştırmada yer verilmemiştir, unsurları en iyi örnekleyen tümceler çalışmaya dahil edilmiştir.

Çeviri bir eser niteliği taşıyan *Gulliver'in Gezileri* adlı eser, aynı adı taşıyarak yayımlanan diğer birçok eserle içerik olarak ince ayrımlar gösterir. Bu durum çalışmayı etkiler niteliktedir. Eser incelenirken yalnızca masalsı unsurlar bakımından değerlendirilmiştir. Eserin genel kahraman kadrosu fazla olmasına rağmen masal kahramanları olarak değerlendirilebilecek nitelikte kahramanlar eserin araştırma konusu kapsamında yer almıştır.

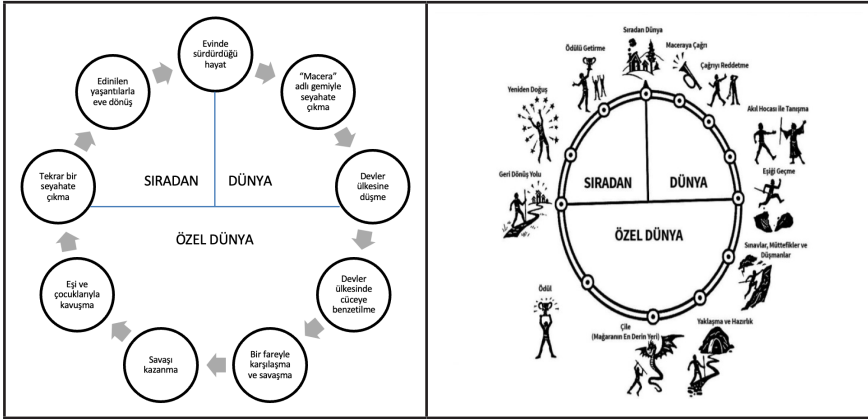
5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi; genellikle nitel veri analizinde kullanılan, toplanan verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanması gibi temel süreçleri kapsayan bir veri analizi yöntemidir (Büyüköztürk ve ark., 2021, s. 258).

Bulgular ve Yorum

1. Yazarın Yolculuğu

Vogler'in (2019) *Yazarın Yolculuğu* adlı eserinde ele alından yolculuğun aşamalarından yararlanılarak *Gulliver'in Gezileri*'nde Gulliver'in devler ülkesine seyahat ettiği bölüm incelenmiştir.



Şekil 1: Yazarın Yolculuğu aşamalarının Gulliver'in devler ülkesine seyahat ettiği bölümle ilişkilendirilmesi.

"Sıradan dünya" aşaması kahramanın yaşadığı olağan dünyadır. Gulliver'in yolculuklara çıkmadan önceki hayatı onun sıradan dünyasıdır. "Macera çağrı" aşaması kahramanın macerayla karşılaşacağı ilk andır. Yapılan yolculukta yaşanan aksilikler maceranın ilk adımıdır. "İlk eşiği geçiş" aşaması kahramanın maceranın içerisinde bulunduğu andır. Gulliver, bu aşamada devler ülkesine düşer. "Sınavlar, müttefikler, düşmanlar" aşaması geçilen ilk eşikten sonra karşılaşılan zorlu olayların sebebidir. Gulliver'in

devler ülkesinde bir cüceye benzetilmesi bulunduğu ortamda kendisine bir oyuncak gibi davranılmasına ve kendisinden iri hayvanların ona zarar vermek istemesine sebep olmuştur. “Çile” aşaması kahramanın korkacağı bir durumla karşı karşıya kalmasıdır. Eserde, Gulliver devler ülkesinde bir cüce durumunda olduğundan bir fare onun boyutuna göre oldukça büyüktür ve aynı zamanda bir tehlikedir. “Ödül” aşaması kahramanın ölümden kurtulduğunun göstergesidir. Gulliver, fareyle girdiği savaşı kazanmıştır. “Dönüş yolu” aşaması kahramanın önündeki sınavların hâlâ bitmemiş olduğunu ifade eder. Gulliver evine dönmüş olsa bile onun yolculuğu daha bitmemiştir. “Diriliş” aşamasında kahraman bir kez daha sınanır. Gulliver’in sınanması tekrar bir yolculuğa çıkmasıyla başlar. “İksirle dönüş” aşamasında kahraman özel dünyada yaşadığı deneyimlerinden bir ders çıkararak evine döner. Görüldüğü üzere döngü içerisinde birçok aşama eserle uygunluk gösterir. Yalnız döngü içerisinde yer alan “çağırının reddi”, “rehber (akıl hocası)” ve “yaklaşma ve hazırlık” aşamalarına denk gelecek bir olay eserde yer almamıştır. Kahramanın Yolculuğu’nun “sıradan dünya”, “maceraya çağrı”, “ilk eşiği geçiş”, “sınavlar, müttefikler, düşmanlar”, “çile”, “ödül”, “dönüş yolu”, “diriliş”, “iksirle dönüş” aşamalarını geçen Gulliver, edindiği deneyimler sonucunda değişir. Gulliver, tutsaklıktan hürriyete doğru yol alır. İncelemede, eserde yer alan olayların Campell’in (2010) Monomit Teorisi ve Vogler’in (2019) ondan ilham alarak oluşturduğu aşamalarla örtüştüğü görülür. Aynı zamanda bu döngü eserin ele alınan bölümünün olay örgüsünün oluşturulması açısından önemlidir.

2. Masalsı Unsurlar

2.1. Masal Kahramanları

Kahramanlar, masalarda verilmek istenen iletiyi okuyucuya/dinleyiciye sunan masalın en önemli unsurlarındandır. Okuyucu/dinleyici, iletiyi kahramanların yaşadığı olaylar üzerinden kavramaya çalışır. Kahramanlar genellikle cin, dev, ejderha, peri, padişah, cadı gibi tiplerdir fakat sayılan kahramanların dışında tiplerle de yer verilir (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 11). Kahramanlar, masalın oluşturulduğu kültürden kültüre de farklılık gösterir. Sözelimi; yerli masal kahramanlarının dışında yabancı masalarda iblisler, hayaletler, vampirler de yer alır (Opheim, 2010, s. 62- 66). Çocuk edebiyatında eserler, karakterler bağlamında incelenirken açık- kapalı, devingen- durağan karakterler olmak üzere değerlendirilir. Açık karakter okuyucunun tanıdığı, bildiği, verilmek istenen iletiyi okuyucuya ulaştıran karakter özelliği gösterirken; kapalı karakter geliştirilmemiş, okuyucunun iyi tanımadığı karakterdir. Devingen karakter, masalın başı ve sonu arasında değişim ve gelişim gösterirken durağan karakterde belirgin herhangi bir değişim görülmez (Sever, 2021, s. 104- 114).

Gulliver'in Gezileri adlı eserde masal kahramanları içerisinde değerlendirilebilecek devler, cüceler, hükümdarlar ve kral yer alır. Eserde devlerin boyu en az 20 metredir. Cücelerin en kabadayısı 20 santimdir. Cüceler konuksever özellikleriyle belirginlerdir. Hükümdar, eserde soylu kişiler gibi dengeli ve ölçülü davranan bir kahramandır. Asya ile Avrupa modası arası bir şekilde giyimi sadedir. Başında altın bir miğfer vardır. Miğfer elmasla bezenmiş ve tepesine tüy dikilmiştir. Bir diğer hükümdar da okumuş birisidir. Felsefe ve matematik öğrenimi yapmıştır. Kral; bilgili, zeki bir araştırmacıdır. Çocuk eğitimi açısından değerlendirildiğinde özellikle cücelerin konukseverliği, hükümdarların dengeli ve ölçülü davranışları, okumuş olmaları ve kralın bilgili, zeki bir araştırmacı oluşu okuyucuya/dinleyiciye olumlu örtük iletiler sunar. Eserde kahramanlar açık- kapalı, devingen- durağan karakter özellikleri bakımından değerlendirildiğinde Gulliver'in, cücelerin ve devlerin açık ve devingen karakter özellikleri gösterdiği söylenebilir. Gulliver her çıktığı seyahatte kendisine bir şeyler katan, gelişime açık bir karakterdir. Cüceler ve devler ise Gulliver'i tanımadan önce ve tanıdıktan sonra davranışlarında değişiklik oluşturan karakterlerdir.

2.2. Mekân

Masallarda yer, zaman ve kahraman olmak üzere üçlü bir belirsizlik söz konusudur. Bu sebeple masalın değişim ve gelişimini belirlemek diğer edebi türlere göre daha güçtür (Helimoğlu Yavuz, 2013, s.11). Masalın geçtiği yer bilinmediğinden düş gücü bu durumda harekete geçer. Gerçek dünya ve düş gücü arasında kurulan bağlantı sayesinde masalda yer verilen mekân tasvir edilir. Sözelimi; bir masalda geçen orman hâlâ orman özelliği taşır fakat içerisinde devlerin, sihirli yaratıkların yer aldığı bir ormandır (Kalazić, 2021, s. 12). Aynı durum fantastik türde yazılmış öykü ve romanlar için de geçerlidir. Bununla birlikte okuyucu olayların geçtiği mekânların gerçeklik düzeyini fark eder, sözelimi gerçekte devler ülkesi diye bir yer olmadığını bildiği hâlde okuyucu devler ülkesini anlamsız bir mekân olarak düşünmeyerek eserden uzaklaşmadan okur. Eserin sıra dışı gerçekliğini fark eder fakat aynı zamanda bu durumu benimseyip eserden kopmaz (Yalçın ve Aytas, 2016, s. 96).

Gulliver'in Gezileri adlı eserde geçen “cüceler ülkesi, devler ülkesi, uçan ada, büyücüler adası ve atlar ülkesi (konuşan atlar ülkesi)” masalı mekân özelliği taşımakla birlikte okuyucunun/dinleyicinin düş gücüne göre farklılık gösterebilen yerler olarak nitelendirilebilir.

Eserde yer verilen mekânlar açık ve kapalı mekân özellikleri açısından değerlendirildiğinde her iki mekân türünün eserde yer aldığı görülür. Denizler, cüceler ülkesi, devler ülkesi, uçan ada, büyücüler adası ve atlar ülkesi (konuşan atlar ülkesi), Doğu Hint Adaları, Bristol Limanı, pazarlar,

İngiltere, Londra gibi yerler eserde açık mekân özelliği gösterir. Gemi, ev, saray, apartman ve odaları, tapınak, kule ve tekne gibi yerler ise eserde kapalı mekân özelliği gösteren yerlerdendir. Masalsı özellikte sayabileceğimiz kapalı mekânlar ise Gulliver'in cebi, masa ve küçük kutu olmak üzere üç tanedir. Cüceler ülkesinde Gulliver'in cebi cüceler için bir mekân özelliği taşır. Sözelimi *Derken, ötekileri de teker teker cebimden çıkarıp iplerini kestim [...]* (s. 24). Masa, devler ülkesinde Gulliver için bir mekân özelliğine sahiptir. Sözelimi *Beni bir masanın üzerine koydu.* (s. 89) tümcesi bu durumu destekler. Küçük kutu yine Gulliver devler ülkesindeyken onun için kapalı mekân özelliği taşıyan bir başka yerdir. Sözelimi *Gene o küçük kutumdaydım. İçine bir de hamak kurmuştum. Öyle rahattım ki odamda.* (s. 141).

2.3. Fantastik Unsurlar

Masallar fantastik unsurlar bakımından zengindir. Masalın taşıdığı özelliklerden biri olan fantastik unsurlar okuyucuyu/dinleyiciyi bu türe daha yakınlaştırır. Özellikle çocuğun dünyasındaki devingenliği harekete geçirir. Fantastik unsurlar masalsı unsurların içerisinde yer alır fakat bu iç içe geçirilmiş iki unsur arasında farklar da mevcuttur. Masal, evrensel değerleri okura sezinletmek açısından büyük önem taşırken fantastik, bireysel bir tür olarak edebiyatta yerini alır. Masallar, okura evrensel doğruları ve içinde bulunduğu toplumun normlarını sezdirir; bu açıdan masallarda okur edilgin bir görev üstlenir. Fantastikte ise okur mantık yürütmeye fantastiğin doğuşuna yarar sağlayarak etkin bir rol oynar. Fantastik eserlerde yazar, oluşturduğu metinde kendi yaklaşımını dışa vurur; bu sebeple fantastik eserleri sınıflandırmak olası değilken masallar araştırmacılar açısından türlü ölçütlerle sınıflandırılır (Boztilki, 2012, s. 94). Eser, masal ve fantastik türün farkları açısından değerlendirildiğinde, masala daha yakın bir tür olduğu tespit edilmiştir. Masallarda olduğu gibi eserde de evrensel değerlere vurgu yapılması, eserde yazarın yaşadığı dönemde benimsediği düşünce ve yaklaşımlara yer verilmesi ve eserin motifel bir sınıflandırmanın içerisine dahil edilebilmesi bu durumu destekler niteliktedir. Unsurlar açısından ele alındığında ise her masalsı unsur fantastik unsur değildir fakat her fantastik unsur bir masalsı unsurdur denebilir.

Boztilki'ye (2012, s. 69) göre fantastik unsurlar, masalda olması gereken olağanüstülüğün neticesidir. İçerisinde barındırdığı abartı, kişileştirme, benzetme, korku, gerilim ve macera tutkusuyla okuyucunun merakını ve heyecanını devindirir. Heyecan unsurlarına metnin başından sonuna kadar yer verilmesi okuyucunun metne karşı ilgisini artırır. *Gulliver'in Gezileri* adlı eserde de yer yer bir benzetmeyle, abartıyla, yalnızca kitapta geçen bir mekânın tasviriyle vb. heyecanı harekete geçiren birçok fantastik unsur tespit edilmiştir. Gulliver'in cüceler ülkesinde dev gibi, devler ülkesinde

cüce gibi görünmesi; büyücüler adasında adayı yöneten kişinin hünerlerinden birinin ölüleri bulunduğu yere ve zamana çağırması ve Gulliver'in Büyük İskender, Caesar, Brutus, Sokrates, Aristoteles gibi nice kişilerle sohbet edebilmesi fantastik durumlara örnek gösterilebilir. Bunlara ek olarak eserde birçok fantastik olay ve durumlara yer verilmiştir. Sözelimi;

“Üç ekmek somunu bir lokmada yiyordu.” (s. 14)

“Bazen ben yatarken elimin üstünde horon tepiyorlardı; hatta, saçlarımın arasında saklambaç oynayanlar bile ek-sik değildi.” (s. 35)

“Ben yere yatıp kolumu uzatıyordum; onlar da elimin, çiz-melerimin üzerinden atla atlıyorlardı.” (s. 36)

“Bir yere çok acele haber göndermek gerekirse, dev adam haberciyle atı cebine yerleştirecek, haberin tez elden ulaş-masını sağlayacaktır.” (s. 39)

“Havada toplu iğne gibi binlerce ok uçuyor.” (s. 50)

“İneklerle öküzleri cebime koydum.” (s. 79)

“Ayağım ufalanmış ekmek kabuğuna çarptı, yüzüstü ka-paklandım.” (s. 92)

“Görülecek şeydi köpeklerin boyu! En azından dört fil ka-dardılar.” (s. 94)

“Yumurcak elinde sakladığı fındıklardan birini kafama fırlatmasın mı? Az kaldı, başım yarılacaktı. Hem fındık deyip geçmeyin, koca bir su kabağı iriliğindeydi.” (s. 104)

“İyi bir rastlantı, ceketim öğretmenin belindeki toplu iğne-ye takıldı da havada sallanmaya başladım.” (s. 130)

“Bir gün yüzüğünü parmağından çıkarmış, boynumdan geçirmişti.” (s. 150)

“Düşünün siz: Yapayalnız adadasınız, havada uçan bir ada size yaklaşıyor, birtakım insanlar da gidip geliyorlar uçan adada.” (s. 160)

2.4. Formilistik Sayılar

Çeşitli formeller arasında nitelendirebilecek sayılar yalnızca ma-tematiksel işleviyle kullanılmamakta aynı zamanda yer aldığı metnin derin yapısına da katkı sunmaktadır. Yer aldığı metinde anlamı kuvvet-lendirme görevi üstlenen sayılar; yazarın içinde doğduğu kültürden, ina-nıştan etkilenecek belirlenir. Sakaoğlu'na (2016, s. 94) göre, Batı'dan

çevrilen masallarda yalnızca “üç” sayısı formilistik bir değer taşıırken Türk masallarında ek olarak “yedi” ve “kırk” sayıları da görülür. Halk arasında ise “üç”, “dört”, “beş”, “yedi”, “dokuz”, “kırk” sayılarının özel anlamları bulunur ve bu sayılar masal, hikâye gibi türlerde de kullanılır (Bozkurt, K. ve Bozkurt, H., 2012, s. 718).

“Üç” sayısı ilk gerçek sayı olarak görülür. Üçgen ilk geometrik şekil olarak kabul edildiğinden Pisagor üçgeni evrensel anlamda “bir gelişmenin doğuşu” olarak düşünülür (Bozkurt, K. ve Bozkurt, H., 2012, s. 721). “Beş” sayısı Fatma’nın elini ifade eder. Muhammed, Fatma, Ali, Hasan ve Hüseyin’e karşılık gelen Fatma’nın elinin kişiyi nazardan ve hasetten koruduğu sanılır. “Yedi” sayısı Allah’ın göğü yedi katlı meydana getirmesiyle ilişkilendirilir. “Kırk” sayısı ise Hz. Muhammed’in kırk yaşında Allah tarafından ilk vahyini almasıyla ilişkilendirilerek formilistik bir değer taşır (Çoruhlu, 2010, s. 222-223).

Gulliver’in Gezileri adlı eserde formilistik sayıların kullanımını incelediğinde ise en çok “üç” sayısının kullanıldığı tespit edilmiştir. Sözelimi; üç yıl (s. 8), üç metre (s. 12), üç ip *merdiven* (s. 13), üç kişi (s. 13), üç ekmek (s. 14), üç *hafta* (s. 24), üç adam boyu (s. 29), üç metre (s. 32, 87), üç ay (s. 52), üç gün (s. 72, 156), üç çocuk (s. 91), üç düşünür (s. 111), üç kartal (s. 149) gibi. “Üç” sayısı kullanım yerlerine göre sınıflandırıldığında en çok zamanla ilgili bir kullanımın olduğu görülür. Sözelimi; üç yıl, üç hafta, üç ay, üç gün gibi. Eserde “üç” sayısı bazı tümcelerde ikileme şeklinde yer alır. Bu kullanım “üç” sayısının kalıplaşmış sözcük öbeklerinde de kullanıldığını gösterir. Sözelimi;

“İkişer üçer yutuyordum.” (s. 14)

“İki üç genç,” (s. 17)

“Üçer beşer önümdeki tatlılara saldırıyorlardı.” (s. 120)

“Üç” sayısının kullanım sıklığından sonra eserde sıkça yer verilen diğer sayılar ise “beş”, “yedi” ve “kırk”tır. Sözelimi; *Beş tayfa, bir de ben, hemen bir kayık indirip gemiden açıldık.* (s.9) tümcesinde formilistik sayılardan biri olan “beş” kullanılmıştır. “Altı kişiydik.” demek yerine “beş” sayısına yer verilerek yazarın kendini sonradan eklemesi bu sayının özellikle kullanıldığını düşündürmektedir. Eserde sayıların kullanılarak yer verildiği tümceler şunlardır:

“Kasım’ın beşiydi; oralara göre yazın başlangıcıdır bu.” (s. 8)

“Sonra ondan 5 şiling borç alıp bir araba kiraladım, yola çıktım.” (s. 152)

“Beş gün çalkalandık engin denizde.” (s. 156)

“Kendisi gibi yedi koca canavar yaklaştı.” (s. 85)

“Kırk kişi daha geliyordu.” (s. 11)

“40 santim yükseklikte.” (s. 13)

2.5. Nesnelere

Nesneler masalın içerisinde doğduğu kültüre göre farklılık gösteren bir başka masalsı unsurdur. Yabancı masallarda sihirli nesnelere ön plandadır. Kalazić’e göre okuyucu/dinleyici, içerisinde sihre yer verilen bir metin okuduğunda/dinlediğinde tabiatüstü glerin bulunduğu bir hayata girer ve bu durum onun yaratıcı dř gücünü devindirir (Kalazić, 2021, s. 20). *Gulliver’in Gezileri* adlı eserde ise sihirli nesnelere çok *ok* (s. 11), *mızrak* (s. 12), *altın miğfer* (s. 22), *saat* (s. 30) gibi nesnelere yer alır. Ok, mızrak; cücelerin Gulliver’e karşı kullandıkları nesnelere dir. Altın miğfer, hükümdarın başına taktığı bir çeşit kask türüdür. Mięfer elmasla bezenmiş, tepesine de bir tüy dikilmiştir. Hükümdara özgü bir nesne olduğundan gücü ve büyüklüğü temsil ettiği söylenebilir. Saat, Gulliver’in cüceler ülkesinde sıkça kullandığı nesne dir. Gulliver, saate bakmadan bir iřle uğraşmadığı için cüceler bu nesnenin Tanrı olduğunu düşünür. Bu durum yalnız yazarın değil, yazarın oluşturduğu masal kahramanları arasında da yaşayış, kültür farkını ortaya koyan niteliktedir.

2.6. Motif ve Tema

Masallar, yüzey yapı ve derin yapıyı içerisinde bulunduran iki oluşumlu yazınsal türlerdir. Yüzey yapıda yazarın söylediklerine yer verirken derin yapıda söylemek istediklerine yer verilir. Yazar derin yapıda ifade ettiklerini ya okuyucuya doğrudan verir ya da okuyucunun bağlamdan hareketle çıkarmasını bekler (Torusdağ ve Aydın, 2019, s. 248).

Yazar, metnin bağlamını oluştururken aynı zamanda temayı belirler nk tema, verilmek istenen ana düşünceyi içinde barındırır (Torusdağ ve Aydın, 2019, s. 249). Temalar birden fazla motiften oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir. Her motif bir temanın alt birimidir bu nedenle temanın motiflerden meydana geldiği söylenebilir. Metin içerisinde yazarın sezdirmek istediği tek bir tema olmasına karşın okuyucunun metne tutumu ve bakış aışıyla Őekillenecek birden fazla tema da aynı metin içerisinde bulunabilir (Torusdağ ve Aydın, 2019, s. 249). Masallar bu açıdan değerlendirildiğinde içerisinde en az bir motifin ve temanın bulunması gerekir.

Thompson’a göre motif, masalın en kk unsurudur. Sakaoğlu’na göre bir motif bir masalda yalnız bir defa yer alır. Masal içerisinde tekrarlanan bir motif ancak Şekil değiştirerek varlığını koruyabilir. Bu tür değişik işlevlerle kullanılan motifler “İleriye Hazırlık Motifleri” olarak adlandırılır (Thompson, 1951; Akt. Sakaoğlu, 2016, s. 100).

Thompson'ın motif sınıflandırması göz önünde bulundurularak *Gulliver'in Gezileri* adlı eser masalsi unsur bakımından değerlendirildiğinde, “hayvanlar, olağanüstülükler, devler, imtihanlar ve denemeler, şans ve talih, mükâfatlar ve cezalar, esirler ve kaçaklar” gibi motifler eserde yerini almıştır (Thompson, 1951; Akt. Sakaoğlu, 2016, s. 34). Eserde insan özelliği gösteren hayvanlardan konuşan atlara yer verilmesi bir motif özelliği taşır. Sözelimi; *Tıpkı bir konuyu konuşup tartışan insanlar gibiydiler.* (s. 195) gibi. Olağanüstülükler eserde karakterler ve mekân üzerinden yer alır. Karakterler bağlamında devlerin, cücelerin bulunması; eserde mekân olarak devler ülkesi, cüceler ülkesi, uçan ada ve büyücüler adasına yer verilmesi olağanüstülük motifini destekler niteliktedir. İmtihan motifinin kullanımı Gulliver'in her yolculuğunda karşılaştığı zorluklar olarak değerlendirilir. Bu yolculukların sonunda her seferinde evine dönmeyi başarabilmesi şans ve talih motifi bağlamında önem taşır. Gulliver'in, yolculuğun sonunda eserdeki diğer karakterlerin yardımıyla evine dönebilmesi bir mükâfat olarak değerlendirilir. Eserde ceza motifi olarak; cüceler ülkesindeyken bulunduğu yerin donanma ve maliye bakanları Gulliver'i sevmediğinden onun ceza alması için çabalamaları ceza motifi olarak değerlendirilebilir. Gulliver'in bu durumu öğrendikten sonra Blefusku'ya kaçması onu kaçak konumuna getirir. Aynı zamanda Gulliver'in çıktığı yolculuklardan birinde (konuşan atlar ülkesine varmadan önce) korsanlar tarafından ele geçirilip tehdit edilmesi onun bir süre esir kaldığını gösterir. Eser bu bağlamda incelendiğinde içerisinde mükâfatlar ve cezalar, esirler ve kaçaklar motiflerini barındırır.

Eser, teması bakımından değerlendirildiğinde, genel geçer evrensel değerlere (sevgi, mutluluk, iş birliği, saygı, sorumluluk, alçakgönüllülük/tevazu, dürüstlük, hoşgörü/tolerans, barış, birlik/dayanışma, özgürlük, sadelik) (Kaymak ve Öğretir Özçelik, 2020, s. 31), ötekileştirilmeye ve bakış açısına vurgu yaptığı görülür. İnsanların kendilerince belirlediği ölçüleri değişmez prensipler olarak belirlemelerinin yanlış olduğu, genel geçer evrensel değerler çerçevesinde eserde işlenmiştir. Gulliver'in fiziksel farkı, davranışları ve kültür anlayışı sebebiyle gittiği ülkelerde karşılaştıklarıyla bütünlük oluşturamaması bulunduğu yerde ötekileştirilmesine sebep olmuştur. Eser tematik açıdan çocuk edebiyatı bağlamında değerlendirildiğinde, Yalçın ve Ayaş'ın (2016, s. 32) vurguladığı gibi “zorluklar karşısında umutsuzluğa teslim olmamak” teması ön plana çıkmaktadır.

2.7. Zıtlıklar

Masallarda iyiyle kötü, güzelle çirkin, siyahla beyaz ikili zıtlıklar şeklinde verilir. Bu durum okuyucunun/dinleyicinin kendi değerlerini kavrayabilmeleri ve yaşadığı hayatı anlayabilmeleri için önem taşır (Boztilki, 2012, s. 69).

Eser, eleştirinin amacına varabilmek için birbiriyle zıt olan durumları bir araya getirerek anlatır. Belirgin bir şekilde oluşturulmuş en az u zıt konu çiftine eserde yer verilir. Birincisi, Gulliver ve cücelerdir. Rakamlar ve karakter bakımından farklılık gösterirler. Rakam farkında Gulliver ile aralarındaki boy farkına değinilir. Karakter farklılığında Gulliver iyi kalpli ve saf bir özellik gösterirken cüceler kurnazdır. İkincisi, vatandaşların ve Gulliver'in figürleridir. Gulliver, devlerin ülkesinde hilelerle, numaralarla vatandaşları memnun etmeye çalışır. Kraliçe'nin en sevdiği cücesiyle olumsuzluklar yaşar ve birbirlerine karşılıklı tuzak kurarlar. Devlerin ülkesindeki yönetim sisteminin düzenli olduğunu gören Gulliver, İngiltere toplumunun yaşamını olduğundan farklı olumlu bir şekilde anlatır. Bu karşılaştırma siyasetin gerilemesini yansıtır. Yazar, olumlu gösterdiği her olumsuz durumu aslında ironiyle eleştirmeyi amaçlar. Üçüncüsü, atlar diyarının yönetici sınıfı ve yönetilen sınıf arasındaki zıtlıklardır. Yöneten sınıf adaletli, dürüst, akıllı gibi niteliklerle, yönetilen sınıf ise açgözlü, kavgacı canlılar olarak eserde nitelendirilir. Yönetilen sınıfın görünüş olarak insana benzemesi yazarın insan türünü küçümsediğini düşündüren niteliktedir (URL, 4).

Gulliver'in Gezileri adlı eserde zıtlıklar aynı tümce içerisinde zıt anlamlı kullanılan sözcüklerle de yer almıştır. Sözelimi;

“Düşmanlarımıza karşı dostumuz olacak.” (s. 39)

“Özgür, cesur bir ulusu tutsak yapamam!” diye kestirip attım.” (s. 52)

“Dev adam eliyle yardımcılarına bir dost gibi yakınlık göstermiştir; hatta, yardım bile etmiştir. Oysa onlar hükümdarımızın eski düşmanlarıdır.” (s. 65)

2.8. Aile İlişkileri

Kalazie (2021, s. 17) göre aile ilişkileri masalsı unsurlardan biri olarak değerlendirilir. Genellikle masal, kahramanın annesinin ölümüyle başlar. Anne sevgisi/sevgisizliği masalların olay örgüsüne yön verir. Üvey anne etkeni yabancı masallarda yer verilen bir motiftir ve Türk masallarında da sıklıkla yer alır. Üvey anneler kendilerine emanet edilen üvey evlatlarına kötü davranmalarıyla, zekâlarını kurnazlıklara kullanmalarıyla bilinir (Helimoğlu Yavuz, 2013, s. 67). *Gulliver'in Gezileri* adlı eser aile ilişkileri bakımından değerlendirildiğinde, üvey anne motifinin kullanılmadığı, masallarda yer verilen aile ilişkilerinin olumsuzluklarının eserde yer almadığı görülür. Gulliver, her ne kadar maceraperest olup yollara düşse de ailesi kendisi için hep ayrı bir yerdedir. Zaman zaman da eserde aileye karşı duyulan özlem belirtilir. Eserde kuvvetli bir aile bağı yer alır. Sözelimi;

“Gulliver cüceler ülkesinde kendisine edilen kalma tekliflerini reddeder ve ailesinin yanına dönmeye kararlı olduğunu belirtir.” (s. 77)

“Gulliver macera tutkunedur. Ailesini güvenli bir yere yerleştirdikten sonra tekrar yolculuğa hazırlanır. (s. 80)”

“Evim burnumda tütüyordu, karımı, çocuklarımı çok özlemiştim. İçimi tatlı anılar kemirmekteydi.” (s. 126)

2.9. Dil ve Üslup

Masalların kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkili olan yalnızca içerisindeki iletileri değildir, onun zaman aşımına uğramasını engelleyen en önemli unsurlardan biri dili ve üslubudur. Her masalcının kendine özgü bir dili ve üslubu vardır. Bu sebeple her milletin masalı birbirinden bağımsız bir üslup kazanmıştır. Sözelimi; dil ve anlatımlarıyla bile bir İngiliz bir Alman masalından bir Türk masalını ayırmak muhtemel olacaktır (Boratav, 1998; Akt. Yücel, 2010, s. 110).

Masal; aynı zamanda okuyucusunun/dinleyicisinin yaş ve düzeyine, ilgi alanlarına göre oluşturulmalıdır. Kullanılan dilin sade, akıcı ve anlaşılır olması okuyucuyu/dinleyiciyi masalın içine çeker. Masalda yer verilen sözcükler dil eğitiminde söz hazinesinin geliştirilmesine yöneliktir (Yalçın ve Aytaç, 2016, s. 17). Aynı zamanda sözcükler etkin söz hazinesinde kullanılabilir nitelikte olmalıdır. Masal dili mecaz, benzetme gibi edebi unsurların kullanımıyla şekillenir (Kalazić, 2021, s. 11). Bu unsurların yanı sıra masalarda yer verilen atasözleri, deyimler, ikilemeler, yansıma sözcükler de masal dilinde etkin rol oynayan ve okuyucunun/dinleyicinin etkin söz hazinesine katkı sağlayan unsurlardandır.

Araştırmada incelenen eserin çeviri bir nitelik taşıması, hangi metin türünde yazılmış olduğu eserin dil ve anlatımı etkileyen bir durumdur. Metin türü, çeviri eserlerde çeviri kuramı bakımından önem taşır. Bilimsel bir metnin erek metni oluşturulurken metinde kullanılan her sözcük belirli bir anlamı ifade eder fakat yazınsal metinlerin çevirisinde bir sözcüğe farklı birden çok anlam yüklemek, kullanılan sözcük ve tümceyi yorumlamak olağandır (Yücel, 2010, s. 109). Bu durum çeviri yapan kişinin erek metni oluştururken çevrilen dilin kültür ve geleneklerinden etkilendiğini gösterir çünkü çeviriyi yapan zihin dilden, kültür ve gelenekten bağımsız değildir. *Gulliver in Gezileri* adlı eser çevrilirken erek dilin kültürel özelliklerinden yararlanılmıştır. Eserde yer verilen deyimler, yansıma sözcükler, kalıp sözler bu duruma örnek gösterilebilir.

Gulliver'in Gezileri adlı eser dil ve üslup bakımından incelendiğinde; hedef okuyucunun anlayabileceği sade ve anlaşılır bir dilin hâkim oldu-

đu, yansıma sözcüklerin, deyimlerin, ikilemelerin ve benzetmelerin eserde sıkça yer aldığı görülür. Söz varlığı açısından olumlu etkiler sunabilecek eserde yer verilen yansıma sözcükler, deyimler, ikilemeler anlatıma güç kazandırır. Sözelimi;

“Parlak ışınların da gözüme iğne gibi batıyordu.” (s. 10)

“Duyar gibi oldum.” (s. 10)

“Çivi çakıyormuş gibi bir ses.” (s. 12)

“Acır gibi bakıyordu.” (s. 13)

“Dağ gibi bir şey,” (s. 21)

“Kapıyı kıracak gibi zorlamaya başladılar.” (s. 104)

Eserde benzetmeler daha çok “gibi” edatının yardımıyla yapılmıştır fakat “gibi” edati kullanılmadan benzetme anlamı taşıyan tümcelere de yer verilmiştir. Sözelimi;

“Tahtadan kuleye benzer bir şey.” (s. 13)

“Ünlü bir konuşmacıya benziyordu.” (s. 13)

“Çitlerle çevrili tarlalar tıpkı çiçek kümelerine benziyordu.” (s. 20)

İkilemeler masal dilindeki ahengi arttıran, anlatıma canlılık, hareketlilik kazandıran sözcük gruplarıdır. Eserde de sıklıkla yer verilmiştir. En çok yer verilen ikileme çeşidi iki aynı sözcüğün yan yana gelmesiyle oluşan ikilemelerdir. Bir diğeri ise zıt anlamlı sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan ikilemelerdir. Sözelimi;

“Hemen saray saray danışmanlarını toplamış.” (s. 16)

“Şaşkın şaşkın başını sallıyordu.” (s. 21)

“Pırıl pırıl parlıyordu.” (s. 22)

“Sert sert batıyordu.” (s. 24)

“Sık sık geliyordu.” (s. 24)

“Uzun uzun anlattı durdu.” (s. 25)

“Pırıl pırıldı gene.” (s. 32)

“Yavaş yavaş yürüyerek,” (s. 42)

“Kötü kötü bakıyordu bana.” (s. 60)

“Sıkı sıkı tutuyordu.” (s. 88)

“Az çok öğrenmişti.” (s. 24)

“İrili ufaklı deniz taşıtı,” (s. 49)

Eserde yer verilen bir başka sözcük grubu yansıma sözcüklerdir.

“Derken ne olduğunu anlamadan, koca gemi çatırdıyla iki-ye bölündü.” (s. 8)

“Yalnız dalgaların şıpırtısını duyuyorum artık.” (s. 5)

“Ben mışıl mışıl uyurken,” (s. 17)

“Tir tir titremeye başladı.” (s. 23)

“Tık tık işleyişine,” (s. 33)

Yukarıdaki tümcelerde altı çizili sözcükler yansıma sözcüklere örnek gösterilebilir. Aynı zamanda kullanılan birçok yansıma sözcük ikilemeler grubunda da değerlendirilebilir.

Eserde birinci kişi ağzıyla bir anlatım mevcuttur. Bu durum eserdeki dilde sohbet samimiyeti oluşturacağından birinci kişi ağzıyla yapılan anlatımlar her zaman daha samimi görülür (Yalçın ve Aytaç, 2016, s. 93). Eserde zaman kullanımı olarak görülen geçmiş zamanın kullanıldığı görülür. Yer yer şimdiki zaman, şimdiki zamanın hikâyesi, duyulan geçmiş zamanın hikâyesi, geniş zamanın hikâyesinin de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Eserde, hedef dilin kültüründen beslenen bir sözcük sıklıkla tekrar etmiştir. Sözgelimi; “bereket, bereket versin” kalıp sözleri eserde “iyi ki” anlamını karşılayacak şekilde kullanılmış. Bu kalıp sözün tercih edilmesi ise çevirmenin hedef dil içerisinde yer alan yerel kültürden etkilenmesidir denebilir. Bu durum hedef dilin zengin bir söz hazinesi olduğunu gösterir.

“Bereket, çiftçi daha köyüne dönmemişti.” (s. 113)

“Bereket, tabaktaki yemek soğuktu, bacaklarım haşlanmadı.” (s. 119)

“Bereket versin, iyi eğitilmiş bir köpekmiş; yoksa, dişleriyle beni paramparça ederdi.” (s. 127)

“Bereket versin, kutu sağlamdı da içeri su sızılmıyordu.” (s. 144)

“Bereket versin, dışarıdaki ince teller camı koruyordu.” (s. 145)

Eserde deyimlere sıklıkla yer verilmesi romanın çeviri bir özellikte olmasına karşın kaynak metinden erek metin oluşturulurken hedef dilin zenginliklerinden faydalandığını gösterir. Sözgelimi eserde; “*can at-*, *göz önüne al-*, *burnunda tüt-*, *keyif çat-*, *taş kesil-*, *göz kulak ol-*, *dolap döndür-*, *kulağının zarı patlat-*, *yararı dokun-*, *salık ver-*, *hayat sür-*, *ağır*

gel-, tavır takın-, mal ol-, tepesi at-, ağırlık çök-, boşa ık-, başa geleni ek-” gibi deyimler yer alır.

2.10. Kalıp Sözlere

Masallarda akıcılığı sağlayabilmek, giriş, bağlayış ve bitişi ifade edebilmek için nesir türünde kalıp sözlere (formel) yer verilir. Aynı zamanda kalıp sözlere masalı diğer türlerden ayıran en önemli unsurlardandır. Bu sözlere masalda asıl olaydan önce görülür ve bitimine kadar yer alır. Giriş formelleri okuyucuyu/dinleyiciyi masala hazırlamak için kullanılır. Çeşitli giriş formelleri bulunmaktadır. Üst başlık olarak “Sade Giriş Formelleri” ve “Tekerlemeli Giriş Formelleri” olarak iki gruba ayrılır. Bu gruplar da içerisinde alt başlıklara ayrılır:

Sade giriş formelleri

Bir Varmış’lı Giriş Formelleri

Evvel Zaman’lı Giriş Formelleri

Bir Varmış ve Evvel Zaman’lı Giriş Formelleri

Tekerlemeli giriş formelleri

Tekerlemenin Sonda Bulunduğu Giriş Formelleri

Tekerlemenin Başta Bulunduğu Giriş Formelleri (Sakaoğlu, 2016, s. 84).

Bağlayış formelleri okuyucunun/dinleyicinin ilgisini etkinleştirmek, olaylar arasında geçişlere yön verebilmek için kullanılır. Bitiş formelleri ise olayları tek bir durumda birleştirmek için önemlidir. *Gulliver’in Gezileri* adlı eser kalıp sözlere açısından değerlendirildiğinde, içerisinde giriş formellerine rastlanmamıştır. Masalsı unsur olarak değerlendirilen kalıp sözlere, eserde bağlayış formelleri ve bitiş formelleri olarak ele alınmıştır. Yer verilen bağlayış formelleri ise masalarda yer alanlarla birebir aynı olmasa da benzerdir. Bağlayış formelleri genellikle klasik zaman kavramı üzerinde durularak varyantlarıyla gözlenmiştir. Sözelimi;

“Günler geçmiş,” (s. 75)

“Bununla birlikte,” (s. 90)

“Günler akıp gidiyordu.” (s. 99)

“Gene bir gün,” (s. 120)

“Gene böyle bir gündü,” (s. 125)

“Günler haftalar akıp gidiyordu.” (s. 140)

“Günler, haftalar, yıllar geçti böylece.” (s. 224)

Eserde bitiş formelleri olarak nitelendirebileceğimiz iki kalıp söz tespit edilmiştir. Sözgelimi; “Gulliver Düşman Donanmasını Ele Geçirdi” adlı bölümde “*O macera da mutlu bir sonla bitti.*” (s. 54) ve “Foya Meydana Çıkınca” adlı bölümde “*Günler akıp gitti böylece.*” (s. 208) diyerek bölümler sonlandırılmıştır. *Gulliver’in Gezileri* adlı eserde tespit edilen masalsı unsurlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Masalsı Unsurlar

Masalsı Unsurlar	Masal Kahramanları	Devler, Cüceler, Hükümdarlar, Kral.
	Mekân	Cüceler ülkesi, Devler ülkesi, Uçan ada, Büyücüler adası, Atlar ülkesi (Konuşan atlar ülkesi).
	Fantastik Unsurlar	Abartı, benzetme, Mekân tasvirleri, Gulliver’in cüceler ülkesinde dev gibi Devler ülkesinde cüce gibi görünmesi. Büyücüler adasında adayı yöneten kişinin hünerlerinden birinin ölülere bulunduğu yere ve zamana çağırması ve Gulliver’in Büyük İskender, Caesar, Brutus, Sokrates, Aristoteles gibi nice kişilerle sohbet edebilmesi.
	Formilistik Sayılar	Üç, beş, yedi, kırk.
	Nesneler	Ok, mızrak, altın miğfer, saat.
	Motif ve Tema	<i>Motif:</i> Hayvanlar, olağanüstülükler, devler, imtihanlar ve denemeler, şans ve talihi, mükafatlar ve cezalar, esirler ve kaçaklar. <i>Tema:</i> Genelgeçer evrensel değerler, ötekileştirme, bakış açısı, umutsuzluğa kapılmamak.
	Zıtlıklar	Gulliver ve cüceler arasındaki rakam ve karakter bağlamında zıtlıklar. Gulliver ve vatandaşlar arasındaki zıtlıklar. Atlar diyarının yönetici sınıfı ve yönetilen sınıfı arasındaki zıtlıklar.
	Aile İlişkileri	Gulliver ve ailesi arasında aile bağı mevcuttur. Eserde aileye karşı özlem belirtilir.
	Dil ve Üslup	İkilemeler, benzetmeler, yansıma sözcükler, deyimler.
Kalıp Sözler	Bağlayış formelleri, bitiş formelleri.	

3. Türkçe Öğretimi Açısından Masalsı Unsurlar

Araştırmada incelenen eser, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Söz varlığı açısından incelenen eserde deyimlerin, ikilemelerin, yansıma sözcüklerin ve benzetmelerin etkin kullanıldığı görülür. Bu durum okuyucunun etkin söz hazinesine katkı sağlar niteliktedir. Eser bu bakımdan incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” kazanımını destekler. Söz sanatlarından biri olan benzetmeye eserde sıklıkla yer verilmesi programda 5. ve

8. sınıf düzeylerinde yer alan “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” kazanımını destekler.

Eser okuduğunu anlama açısından değerlendirildiğinde, araştırmada masalsı unsurlar içerisinde ele aldığımız mekân, masalsı kahramanlar (şahıs ve varlık kadrosu) programda hikâye unsurları olarak yer alır. Bu bakımdan araştırmada belirtilen masalsı unsurlar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Metindeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımını destekler niteliktedir. Eserde fantastik unsurlara sıklıkla yer verilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” kazanımını destekler nitelikte olup okuyucunun bu iki ayrımı kavrayabilmesi açısından örnek oluşturur. Olay örgüsü bağlamında Vogler’in (2019) ön gördüğü döngü ile eserin olay örgüsü oluşturulabilir. Belli aşamalara göre oluşturulan olay örgüsü, özetleme stratejisini kullanmayı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Okuduklarını özetler.” kazanımını destekler niteliktedir.

Eser yazma kazanımları açısından değerlendirildiğinde ise Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) 5-8. sınıf düzeylerinde yer alan “Yazma stratejilerini uygular.” ve “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımlarını destekler niteliktedir.

Eserde yer verilen fantastik unsurlar, mekânlar, masalsı kahramanlar okuyucunun düş gücünü devindirecek niteliktedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eser üzerinde yazma stratejileri etkin olarak kullanılabilir ve eser okuyucunun yaratıcı yazma becerisini olumlu etkileyebilir. Ayrıca eserde yer alan deyimler “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımını destekler niteliktedir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde masallar çocuk eğitimi açısından etkin şekilde kullanılan bir tür hâline gelmiştir. Fantastik unsurlarla bütünleşen masalsı anlatımın gerçek hayattaki sorunlara özgün bir üslupla değinmesi her yaşta okuyucuyu/dinleyiciyi masal türüne yaklaştırmaktadır. Masalların bu özelliği diğer türleri de etkilemiş ve masalı masal yapan birçok unsur farklı türlerde de yerini almıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından bir çalışma konusu hâline gelmiştir. Bununla birlikte masalsı unsurların eserlerde kullanımı, konu üzerine yapılan çalışmalarda farklı adlandırılmıştır. Devci’nin (2018) *Ece Ayhan’ın Şiirlerinde Masalsı Değişimler* adlı çalışmasında masalsı unsurlar, “masalsı değişim” olarak anılmış ve incelenmiştir. Çalışmada masalsı unsurlar; tekerlemeli, mekân ve zamana bağlı, figürsel, motif bağlamsal, gerçeküstüsel değişim olarak sıralanmıştır. Kul (2011) ise *Ece Ayhan’ın Şiirlerinde Mitolojik ve Masalsı Öğeler* adlı

araştırmasında, incelenen şiirlerde yer verilen masal unsurlarına göndermeler yapıldığını, şiirlerin masal mantığına göre kurgulandığını ve masal mantığının şiirsel kurguyla birleştirilerek Ece Ayhan'ın şiirlerinde masalsı unsurlara yer verildiğini belirlemiştir. Kul (2011), çalışmasında ayrıca Ece Ayhan'ın masal kişilerini şiirlerinde bir simge olarak kullandığını vurgulamıştır. Bu bağlamda masalsı unsurların farklı türlerde de etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmaya konu olan *Gulliver'in Gezileri* üzerine yapılmış araştırmalar mevcuttur. Geçgel ve Durak (2020), *Gulliver'in Gezileri Adlı Eserin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi* adlı çalışmalarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen on kök değin eserde etkin bir şekilde yer aldığı tespit etmiştir.

Eserde yer verilen masalsı unsurlar değerlendirildiğinde eserin içerisinde barındırdığı bağlayış, bitiş ve sayı formelleriyle masal diline yakın bir anlatıma sahip olduğu söylenebilmektedir. Eserin masal diline yakın olması hitap ettiği okuyucu kitlesini masal türüne yakınlaştırabilmesi açısından da ayrıca önem taşımaktadır. *Gulliver'in Gezileri* adlı eserde okuyucusunun söz hazinesinin gelişmesini sağlayacak olan deyimlere, ikilemelere, yansıma sözcüklere yer verildiği gözlenmiştir. Eser bu açıdan değerlendirildiğinde okuyucunun etkin söz hazinesini olumlu etkileyecek niteliktedir. Fantastik unsurların eserde sıklıkla yer alması, masal kahramanlarının devler, cüceler gibi olağan dışı kişilerden olması, mekân kullanımının gerçek dünyadan apayrı olması okuyucunun düş gücünü devindirmekte ve dört temel beceriden biri olan yazma becerisini, yazma stratejilerinden biri olan yaratıcı yazma becerisini olumlu yönde etkileyecek niteliktedir.

Vogler'in, (2019) Campbell'ın (2010) Monomit Teorisi'nden ilham alarak oluşturduğu döngüsel aşama *Gulliver'in Gezileri*'ne uygulandığında üç aşama dışında diğer tüm aşamaların eserle örtüştüğü tespit edilmiştir. Farklı kültürlere ait mitlerin benzer taraflarını ortaya çıkarmayı amaçlayan döngünün araştırmaya konu olan eserle uygunluk göstermesi, döngünün farklı kültür içinde oluşturulmuş eserler ve metin türleri üzerinde uygulanabilir nitelikte olduğunu destekler. Eserin içerdiği masalsı unsurlar, Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde söz varlığı, okuduğunu anlama ve yazma kazanımlarının okuyucuya sezdirilmesinde *Gulliver'in Gezileri*'nin etkin rol oynayacağı söylenebilir. Eser, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan birçok kazanımı desteklemektedir.

Öneriler

- Fantastik roman türünde yazılmış yerli eserler, masalsı unsurlar bağlamında incelenerek bu konuda hazırlanacak olan diğer akademik çalışmalara katkı sağlanabilir.

- Eser eviri bir nitelik taşıdığından aynı adla yayımlanmış olan diğer çevirileri de masalsı unsurların dil ve üslup başlığı altında incelenebilir.
- ocuk edebiyatı yazarları, masalsı unsurlar bakımından zengin, TDÖP (2019) kazanımlarıyla ilişkilendirilebilecek yerli fantastik roman türünde eserler ortaya koymalıdır.

Kaynakça

- Azadovski, M. (2002). *Sibirya'dan Bir Masal Anası* (2. Baskı). (İ. Başgöz, Çev.). T.C. Kültür Bakanlığı.
- Boratav, P.N. (2013). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı* (1. Baskı). Bilgesu Yayınevi.
- Bozkurt, K. ve Bozkurt, H. (2012). Sayıların Gizemli Dünyası: Kültür ve Edebiyatta Sayı Sembolizmi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 717-728.
- Boztilki, G. (2012). *Eğitim Boyutuyla Türk Edebiyatında Masalsı Ögeler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu* (2. Baskı). (S. Gürses, Çev.). Kabalıcı Yayınevi.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel, Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çaymaz, G. (2019). *Kırgız ve Anadolu Masallarındaki Hayvan Motifleri ile Bu Masalların Dil ve Üslup İncelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Çoruhlu, Y. (2010). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları* (3. Baskı). Kabalıcı Yayınevi.
- Deveci, Ü. (2018). Ece Ayhan'ın Şiirlerinde Masalsı Değişirimler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (5), 655-660. <https://doi.org/10.18506/anemon.397916>
- Geçgel, H. ve Durak, E. (2020). Güliiver'in Gezileri Adlı Eserin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 19, 204-219. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752277>
- Helimoğlu Yavuz, M. (2013). *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri* (5. Baskı). Eğiten Kitap Yayınları.
- Kalazic, Lea, (2021). *Elements of Folktale and Fairy Tale in Harry Potter and the Deathly Hallows* (Master's thesis / Diplomski rad).
- Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A. D. (2020) Evrensel Değerler Üzerine Bir İnceleme: Vikingler Çizgi Film Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 41, 26-43. <https://doi.org/10.33418/ataunik-kefd.733890>
- Kul, E. (2011). Ece Ayhan'ın Şiirlerinde Mitolojik ve Masalsı Ögeler. *Türkoloji Dergisi*, 18 (2), 69-86. https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000224
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf> Erişim Tarihi: (18. 12. 2023).

- Opheim, Anna P. T. (2010). *Once Upon a Time in a Fantasy: A Study of Fairytale Elements in Fantasy* (Master in Literacy Studies).
- Sakaoğlu, S. (1999). *Masal Araştırmaları*. (7. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. (11. Baskı). Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Swift, G. (2000). *Gulliver'in Gezileri*. Yuva Yayınları.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2019). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlemeleri* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- URL 1: *Güncel Türkçe Sözlük* (t.y.) Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr> Erişim Tarihi: (15. 11. 2023).
- URL 2: Les voyages de Gulliver: analyse et résumé. *Litte Ratures*. <https://www.litte-ratures.fr/les-voyages-de-gulliver-analyse-et-resume/> Erişim Tarihi: (18. 12. 2023).
- URL 3: Gulliver's Travels. *Lierary Devices*. <https://literarydevices.net/gullivers-travels/> Erişim Tarihi: (18. 12. 2023).
- URL 4: Gullivers Travel By Jonathan Swift English Literature Essay <https://www.ukessays.com/essays/english-literature/gullivers-travel-by-jonathan-swift-english-literature-essay.php> Erişim Tarihi: (19. 12. 2023).
- Vogler, C. (2019). *Yazarın Yolculuğu, Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları*. Okuyanus Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk Edebiyatı* (8. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Yeşilyurt, T. (2022). Melih Cevdet Anday'ın Ölümsüzlük Ardında Gılgamış Başlıklı Şiirlerinde Kahramanın Yolculuğu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* 26, 1: 200-217. <https://doi.org/10.53372/turkoloji.1076231>
- Yücel, F. (2010). Dil Edinimi ve Masal Dili. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 105 – 115.

BÖLÜM 9

SPOR YAPAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN SPOR FARKINDALIKLARI VE SPORA BAĞLILIK- LARININ İNCELENMESİ¹

Koray YARDIMCI²

Bekir Barış CİHAN³

¹ Bu araştırma; Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında Doç. Dr. Bekir Barış CİHAN danışmanlığında yürütülen Koray YARDIMCI'nın "Spor Yapan Çocukların Ebeveynlerinin Spor Farkındalıkları Ve Spora Bağlılıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Koray YARDIMCI, Yozgat Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yozgat/Türkiye

³ Dr. Bekir Barış CİHAN, Yozgat Bozok Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Yozgat/Türkiye

GİRİŞ

İnsan doğduğu zamandan itibaren sosyal bir ortam içerisinde, herkes ile iletişim kurarak yaşantısını devam ettirmektedir (Demirci, 2010). İnsan bu kurmuş olduğu iletişim sayesinde, taklit ederek gözlemleyerek ve rol model alarak kalıcı davranış değişiklikleri gerçekleştirir. (Bandura, 1977). Bu zaman sürecinde kişi için en gerekli yapı ailesi olmaktadır. Aile tüm toplumların en gerekli yapısıdır. Çocukların topluma donanımlı olarak kazandırılmasında en önemli faktör ailenin olduğu görülmektedir (Boboc, 2017). İnsanların topluma ve hayata bakış tarzının oluşturulmasının yanında fizyolojik, biyolojik ve psikolojik gelişiminin ilk aşamaları da aile hayatı içinde başlamaktadır. Bireyin kişiliğinin geliştirilmesinde ailesinin çok büyük oranda etkisi vardır. Bireyin gelecek yaşantısında bürüneceği karakter yapısında aile yaşantısının etkisi oldukça önem arz etmektedir (Aslanargun, 2007). Aile, çocuğun sosyal statü kazandığı bir ortamı ifade etmektedir. Bu sosyal statü çocuğu sosyal ve kültürel ortam içerisine yerleştirilmesi sağlar. Çocuğun ailesinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel yapı çocuğun gelecek yaşantısındaki örf, adet ve geleneklere karşı tutumunu belirler. Genellikle çocuklar ebeveynlerin yapmış oldukları mesleklerinden dahi etkilenmektedir. Çocuğun ebeveynleri ile yaşantısındaki deneyimler gelecek yaşantısını da etkisinde bırakır (Aslan, 2002). İnan ve ark. (2019) spor organizasyonunda bulunan kişilerin sosyal olarak kaygı düzeylerinde düşme yaşandığını vurgulamışlardır. Yıldırım, Araç Ilgar ve Uslu, (2018) sporun birçok alana da değişim yaşattığını, Karaç Öcal (2019) ise sporun sosyal gruplar içerisinde bireye kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını belirtmiştir.

Farkındalık kavramı bireyde, duygu ve düşünce durumu üzerine açıklama getirmemiş olup durumlara karşı tepki verilmemiş şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyin içerisinde bulunmuş olduğu bu durum refleksif olması durumundan daha çok yansıtıcı olur (Bishop vd., 2004). Örnek verilecek olursa birey ebeveynlerinden görmüş olduğu düşünce ve davranışları yargılamadan doğru olduğunu kabul edip bu düşünce ve davranış kalıplarını kendi yaşantısı boyunca yansıtıcı olma durumunda kalacaktır. Aile, çocuklarının spor yaşantısı içerisine girmesinde ve spor ve egzersiz camiası ile tanışıp ilk ürünlerin ortaya koyulmasındaki en önemli konumdadır.

Ebeveynlerin spora karşı olan tutumları çocuğun spor ile tanışması ve katılımının sağlanmasında büyük önem taşımaktadır (Erdemli, 1991). Bu sebepten dolayı çocukların spora yönlendirmesi ve spor eğitimlerine dahil edilmesi boyutunda ebeveynlerin spor kültürlerinin ve spor bilincinin gelişmiş olması gerekmektedir. Spor bilgisi ve spor kültürüne sahip aileler çocuklarını spora yönlendirip eğitim almaları konusunda yardım sağlayacaklardır (Hergüner, 1991). Bunun tam tersi konumunda spor kültürü ve spor bilinci gelişmemiş ailelerin çocuklarının spora karşı ilgili seviyesinin

düşük olması gözlemlenen bir durumdur (Köksal ve Özel, 2008). Ebeveynler çocuklarının spora katılım sağlamasında ve branş tercihlerinde belirleyici konumdadırlar (Küntay, 1991). Ebeveynlerin sorumluluklarından bir tanesi de çocukları için en uygun spor branşına yönlendirmesi ve bu yönlendirmenin nasıl olması gerektiğidir (Laker, 2001). Çocukların daha sağlıklı bir yaşam içerisinde yaşaması adına erken yaşta spor ve fiziksel aktiviteye katılım sağlaması gerekmektedir (Golan vd., 1998). Çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olarak gelişiminde ebeveynler büyük önem arz etmekte olup, ilk çocukluk döneminden itibaren iyi bir rol model olması lazımdır (Aslanargun, 2007). Bu süreçte çocukların spora katılımını birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörler cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum, aile, akran ve sosyo-kültürel durumlardan oluşmaktadır (Siesmaa vd., 2011). Günümüzde, toplumda spor bilincinin geliştirilmesi, sporun tabana yayılarak herkesin spora katılımının sağlanması, ancak ebeveynlerin çocuklarını spor ile erken yaşlarda tanıştırmak spora bilinci oluşturulması ve kendi spor bilgilerini geliştirilmesiyle mümkün kılınmaktadır (Yetim, 2014). Ebeveynlerin spora olan tutumlarının olumlu durumda olması gelecek kuşakların spora olan ilgi düzeylerini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynlerin spora ilgi düzeyleri ya da spora katılım sağlamış olması, aile içerisinde spor gündemlerinin takip edilmesi ve bu konunun ailede önem arz etmesi çocukların spora olan bakış açısını ve spora yönelme konusunda çok önemlidir. Ebeveynlerin spora olan ilgi düzeyleri çocuğun spora yönelmesi ile doğru orantılı olup, toplumunda spora olan ilgisi ve katılımı üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Öztürk, 1998).

Çağımızda sporun gelişmesi sporcu yetiştirilmesi ve yetişen sporcuların spora devamlılığının sağlanması büyük öneme sahiptir. Yetenek taraması ve spora yönlendirme programlarının genetik faktörlerin önemli olduğunu göstermekte olup sportif başarının sağlanması için spora devamlılık ve bağlılık kavramlarının geliştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Sporcularda bu kavramların gelişmesi ve devamlılığın sağlanması adına antrenörlerin uygulayacağı uzun vadeli antrenman programları motivasyonel ve psikolojik açıdan yeterli olması gerekmektedir. Bu bağlamda sporun devamlılığı ve sportif faaliyetlere bağlılık süreçleri açısından sporcuyu motive edecek kaynak doğru belirlenip antrenman programlarında uygun şekilde kullanılmalıdır. Çocukların eğitimleri ilk ailede başlamakta ve çocuk ister ilköğretim ister lise çağında olsun evden ayrılıncaya kadar ailede devam etmektedir. Bu noktada aile, çocuğun psikolojik ve sosyolojik gelişiminde etken konumundadır. Dolayısıyla aile, çocuğun arkadaş çevresinden, kişisel alışkanlıklarına kadar birçok alanda çocuğun kişiliğinin şekillenmesinde en büyük sorumlu olarak görülmektedir. Bu nedenle ailenin sosyal yaşantısı, alışkanlıkları ve davranışları çocuğun psiko-sosyal gelişimine doğrudan etki etmektedir. Bu çalışma literatürde,

spor yapan çocukların ebeveynlerinin spor farkındalıkları ve spora bağlılıklarının incelendiği ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda tarama modeli metodu kullanılmıştır. Çağımızda var olan veya önceki zamanda var olmuş bir olayı olduğu biçimde gün yüzüne çıkarmayı planlayan araştırma yöntemidir. Olguların değiştirilmesi için herhangi bir uğraş gösterilmez (Karasar, 2014). Çalışmamızda ayrıca nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde ikamet eden spor yapan çocukların ebeveynlerinden oluşturmaktadır. Araştırma kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 436 tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada daha net verilere ulaşabilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda katılımcıların kişisel bilgilerinin yer aldığı araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan 6 maddelik kişisel bilgi formunda yaş, cinsiyet, medeni durum, ekonomik durumu, beden eğitimi ile ilişkisi ve eğitim durumu ile ilgili sorular sorulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Uyar (2019) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen “Spor Farkındalığı” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bir öz bildirim ölçeği olmakla birlikte 30 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Veri toplamak aracı olarak, Sırgancı, Ilgar ve Cihan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Spora Bağlılık Ölçeği (SBÖ)” kullanılmıştır. SBÖ 5’li likert tipinde 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin zinde olma, adanma ve içselleştirme alt boyutlarından oluşan yapısının bir bütün olarak spora bağlılık yapısını doğruladığını bununla birlikte ölçeğin tek faktör olarak da spora bağlılığı ölçmek için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Çalışmamızda yapılan analizler SPSS paket programı aracılığıyla uygulanmıştır. Ulaşılan veriler analiz aşamasında önce incelemiş, hatalı veya eksik olan formlar araştırmamızdan çıkartılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak adına Cronbach’s Alfa (α) katsayısı incelenmiştir. Normal dağılım için yapılan analiz testleri sonucunda Çarpıklık (,117) ve Basıklık (,233) değerlerinin -2 ve +2

arasında değiştiği, bunun sonucunda ise verilerin normal dağılım gosterdiği sonucuna ulaşılmıştır (şencan, 2002). Güvenirlik testine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik değişkenler

Kişisel Bilgiler	Alt Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	266	61
	Erkek	170	39
Yaş	25-36 Yaş Arası	50	11,5
	37-42 Yaş Arası	129	29,6
	43-48 Yaş Arası	181	41,5
	49 Yaş ve üstü	76	17,4
ğrenim Durumu	İlköğretim	38	8,7
	Lise	130	29,8
	niversite	216	48,5
Medeni Durum	Lisansüstü	52	11,9
	Evli	400	91,7
Sporla İlişki Durumu	Bekr	36	8,3
	İzleyici	209	47,8
	Hem Katılımcı Hem İzleyici	208	47,7
	Ne Katılımcı Ne İzleyici	19	4,4
Gelir Düzeyi	8500-13499 TL Arası	169	38,8
	13.500- 18.499 TL Arası	108	24,8
	18.500-23.499 TL Arası	53	12,2
	23.500 ve zeri	106	24,3
Toplam		436	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük bir bölümünün kadın olduğu, ebeveynlerin büyük bir kısmının 43-48 yaş aralığında olduğu, büyük bir kısmının niversite mezunu ve evli olduğu, sporla ilişki düzeyi bakımından sadece izleyici ve hem katılımcı hem izleyici olanların neredeyse eşit olduğu ve gelir düzeyinin çeşitlilik gösterdiği grlmştir

BULGULAR

Ölçekten elde edilen veriler demografik değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Aşağıda bu analizler sonucu ortaya çıkan verilere ilişkin tablolar yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	sd	P*
Spor Farkındalığı Ölçeği Genel	Kadın	266	3,51	,54041	-8,520	434	,001
	Erkek	170	3,97	,57310		344,665	
Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	Kadın	266	3,11	,62525	-9,197	434	,001
	Erkek	170	3,70	,69016		334,159	
Sosyal ve Bireysel Fayda	Kadın	266	4,44	,70575	-2,757	434	,006
	Erkek	170	4,62	,49064		430,924	
Spora Bağlılık Ölçeği Genel	Kadın	266	3,21	1,03037	-,351	434	,725
	Erkek	170	3,24	,91232		391,096	
Zinde Olma	Kadın	266	3,03	1,04066	-,527	434	,598
	Erkek	170	3,08	,92404		390,425	
Adanma	Kadın	266	3,26	1,08411	-,717	434	,474
	Erkek	170	3,33	,96587		389,619	
İçselleştirme	Kadın	266	3,34	1,11963	,215	434	,830
	Erkek	170	3,32	1,00371		388,133	

(P* $<$,05).

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre spora bağlılık ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır (spora bağlılık ölçeğinin geneli [t=-,351, p<,05], zinde olma alt boyutu [t=-,527, p<,05], adanma alt boyutu [t=-,717, p<,05], içselleştirme alt boyutu [t= ,215, p<,05]). Bunun yanında spor farkındalığı ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Spor farkındalığı ölçeğinin geneli [t=-8,520, p<,05], spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme alt boyutu [t=-9,197, p<,05] ve sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda [t=-2,757 p<,05], erkek katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Yaş değişkenine göre Anova testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	\bar{x}	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Fark (LSD)
Spor Farkındalığı Ölçeği Genel	25-36 Yaş Arası (a)	3,57	2,401	152,728	,800	2,264	0,80	-
	37-42 Yaş Arası (b)	3,64						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,71						
	49 Yaş ve Üstü (d)	3,82						
			155,129					
Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	25-36 Yaş Arası (a)	3,22	2,997	216,980	,999	1,989	,115	-
	37-42 Yaş Arası (b)	3,28						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,35						
	49 Yaş ve Üstü (d)	3,49						
			219,977					
Sosyal ve Bireysel Fayda	25-36 Yaş Arası (a)	4,40	1,405	174,297	,468	1,161	,324	-
	37-42 Yaş Arası (b)	4,47						
	43-48 Yaş Arası (c)	4,54						
	49 Yaş ve Üstü (d)	4,59						
			218,977					
Spora Bağlılık Ölçeği Genel	25-36 Yaş Arası (a)	3,27	4,381	417,744	1,460	1,510	,211	-
	37-42 Yaş Arası (b)	3,36						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,16						
	49 Yaş ve Üstü (d)	3,11						
			422,125	3	,967			
Zinde Olma	25-36 Yaş Arası (a)	3,12	3,281	428,285	432	1,094	1,103	,348
	37-42 Yaş Arası (b)	3,15						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,01						
	49 Yaş ve Üstü (d)	2,91						
			431,566					
Adanma	25-36 Yaş Arası (a)	3,30	4,591	465,080	1,530	1,422	,236	-
	37-42 Yaş Arası (b)	3,44						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,21						
	49 Yaş ve Üstü (d)	3,20						
			469,671					
İçselleştirme	25-36 Yaş Arası (a)	3,40	6,024	496,484	2,008	1,747	,157	-
	37-42 Yaş Arası (b)	3,49						
	43-48 Yaş Arası (c)	3,25						
	49 Yaş ve Üstü (d)	3,21						
			502,507					

(P*,<,05).

Tablo 3 incelendiğinde, yaş değişkenine göre spor farkındalığı ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır (Spor farkındalığı ölçeği geneli $F(3,432)=2,264$, $p<,05$], spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme alt boyutu $F(3,432)=1,989$, $p<,05$], sosyal ve bireysel alt boyutunda $F(3,432)=1,161$, $p<,05$]). Bunun yanında spora bağlılık ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında da istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F(3,432)=1,510$, $p<,05$], zinde olma alt boyutu $F(3,432)=1,103$, $p<,05$], adanma alt boyutu $F(3,432)=1,422$, $p<,05$], içselleştirme alt boyutu $F(3,432)=1,747$, $p<,05$]).

Tablo 4. Medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	sd	P*																																																																												
Spor Farkındalığı Ölçeği Geneli	Evli	400	3,71	,58897	2,599	434	,010																																																																												
	Bekâr	36	3,45	,64021				Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	Evli	400	3,36	,70872	2,303	434	,022	Bekâr	36	3,08	,69503	Sosyal ve Bireysel Fayda	Evli	400	4,53	,59061	2,114	434	,035	Bekâr	36	4,30	,99615	Spora Bağlılık Ölçeği Geneli	Evli	400	3,21	,99567	-,704	434	,482	Bekâr	36	3,33	,86336	Zinde Olma	Evli	400	3,03	1,00261	-1,203	434	,230	Bekâr	36	3,24	,91103	Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485	Bekâr	36	3,40	,96390	İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310				
Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	Evli	400	3,36	,70872	2,303	434	,022																																																																												
	Bekâr	36	3,08	,69503				Sosyal ve Bireysel Fayda	Evli	400	4,53	,59061	2,114	434	,035	Bekâr	36	4,30	,99615	Spora Bağlılık Ölçeği Geneli	Evli	400	3,21	,99567	-,704	434	,482	Bekâr	36	3,33	,86336	Zinde Olma	Evli	400	3,03	1,00261	-1,203	434	,230	Bekâr	36	3,24	,91103	Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485	Bekâr	36	3,40	,96390	İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310							44,709									
Sosyal ve Bireysel Fayda	Evli	400	4,53	,59061	2,114	434	,035																																																																												
	Bekâr	36	4,30	,99615				Spora Bağlılık Ölçeği Geneli	Evli	400	3,21	,99567	-,704	434	,482	Bekâr	36	3,33	,86336	Zinde Olma	Evli	400	3,03	1,00261	-1,203	434	,230	Bekâr	36	3,24	,91103	Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485	Bekâr	36	3,40	,96390	İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310							44,709																					
Spora Bağlılık Ölçeği Geneli	Evli	400	3,21	,99567	-,704	434	,482																																																																												
	Bekâr	36	3,33	,86336				Zinde Olma	Evli	400	3,03	1,00261	-1,203	434	,230	Bekâr	36	3,24	,91103	Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485	Bekâr	36	3,40	,96390	İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310							44,709																																	
Zinde Olma	Evli	400	3,03	1,00261	-1,203	434	,230																																																																												
	Bekâr	36	3,24	,91103				Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485	Bekâr	36	3,40	,96390	İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310							44,709																																													
Adanma	Evli	400	3,27	1,04609	-,700	434	,485																																																																												
	Bekâr	36	3,40	,96390				İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885	Bekâr	36	3,36	,90310							44,709																																																									
İçselleştirme	Evli	400	3,33	1,08987	-,145	434	,885																																																																												
	Bekâr	36	3,36	,90310										44,709																																																																					
						44,709																																																																													

(P* $<$,05).

Tablo 4 incelendiğinde, medeni durum değişkenine göre spora bağlılık ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır (spora bağlılık ölçeğinin geneli [t=-,704, p<,05], zinde olma alt boyutu [t= -1,203, p<,05], adanma alt boyutu [t= -,700, p<,05], içselleştirme alt boyutu [t= -,145 p<,05]). Bunun yanında spor farkındalığı ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Spor farkındalığı ölçeğinin geneli [t=2,599, p<,05], spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme alt boyutu [t=2,303, p<,05] ile sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda [t=2,114 p<,05], medeni durumu evli olan katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, medeni durumu bekâr olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Sporla ilişki durumu değişkenine göre anova testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	\bar{x}	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Fark (LSD)		
Spor Farkındalığı Ölçeği Geneli	İzleyici (a)	3,53	24,631	24,631	12,316	,301	40,864	,001	c<a<b	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,92	130,498	130,498						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	3,01	155,129	155,129						
Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	İzleyici (a)	3,14	39,494	39,494	19,747	,417	47,375	,001	c<a<b	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,62	180,483	180,483						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	2,47	219,977	219,977						
Sosyal ve Bireysel Fayda	İzleyici (a)	4,45	3,552	3,552	3	1,776	4,467	,012	c<a	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	4,60	172,151	172,151						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	4,28	175,702	175,702						
Spora Bağlılık Ölçeği Geneli	İzleyici (a)	2,89	71,351	71,351	433	35,676	,810	44,039	,001	c<a<b
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,63	350,774	350,774						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	2,41	422,125	422,125						
Zinde Olma	İzleyici (a)	2,72	68,249	68,249	34,125	,839	40,670	,001	c<a<b	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,45	363,316	363,316						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	2,24	431,566	431,566						
Adanma	İzleyici (a)	2,91	83,135	83,135	41,568	,893	46,564	,001	c<a<b	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,73	386,536	386,536						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	2,46	469,671	469,671						
İçselleştirme	İzleyici (a)	3,02	63,461	63,461	31,294	1,014	31,294	,001	c<a<b	
	Hem Katılımcı Hem İzleyici (b)	3,72	438,046	438,046						
	Ne Katılımcı Ne İzleyici (c)	2,54	502,507	502,507						

(P*,<,05).

Tablo 5 incelendiğinde, sporla ilişki durumu değişkenine göre tüm ölçek ve alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Spor farkındalığı ölçeğinin geneli ve spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme alt boyutunda sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanlar ile yalnızca izleyici olan kişilerin spor farkındalığı düzeyinin ne katılımcı ne izleyici olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür F (3,433) =40,864, 47,375, p<,05]. Sosyal ve bireysel

fayda alt boyutunda sporla ilişki durumu izleyici olanların, spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu ne katılımcı ne izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür $F(3,433) = 4,467, p < ,05$].

Spora bağlılık ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanlar ile yalnızca izleyici olan kişilerin spor farkındalığı düzeyinin ne katılımcı ne izleyici olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür $F(3,433) = 44,039, 40,670, 46,564, 31,294, p < ,05$].

Tablo 6. Gelir düzeyi değişkenine göre anova testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	\bar{x}	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P*	Fark (LSD)
Spor Farkındalığı Ölçeği Genel	8500-13499 TL (a)	3,52	12,406		4,135			
	13500-18499 TL (b)	3,66	142,723		,330	12,517	,001	a<c,d
	18500-23499 TL (c)	3,75	155,129					b,c<d
	23500 ve Üzeri (d)	3,96						
Spor Bilgisi ve Bilgiyi Ayırt Etme	8500-13499 TL (a)	3,15	16,467		5,489			
	13500-18499 TL (b)	3,30	203,510		,471	11,652	,001	a<c,d
	18500-23499 TL (c)	3,44	219,977					b<d
	23500 ve Üzeri (d)	3,64						
Sosyal ve Bireysel Fayda	8500-13499 TL (a)	4,40	5,702					
	13500-18499 TL (b)	4,52	170,001		1,901	4,830	,003	a,b,-
	18500-23499 TL (c)	4,47	175,702		,394			c<d
	23500 ve Üzeri (d)	4,69						
Spora Bağlılık Ölçeği Genel	8500-13499 TL (a)	3,20	3,633	3				
	13500-18499 TL (b)	3,18	418,492	432	1,211	1,250	,291	-
	18500-23499 TL (c)	3,09	422,125	435	,969			
	23500 ve Üzeri (d)	3,37						
Zinde Olma	8500-13499 TL (a)	3,01	4,959		1,653			
	13500-18499 TL (b)	3,01	426,606		,988	1,674	,172	-
	18500-23499 TL (c)	2,89	431,566					
	23500 ve Üzeri (d)	3,22						
Adanma	8500-13499 TL (a)	3,25	3,597					
	13500-18499 TL (b)	3,24	466,074		1,199	1,111	,344	-
	18500-23499 TL (c)	3,16	469,671		1,079			
	23500 ve Üzeri (d)	3,44						
İçselleştirme	8500-13499 TL (a)	3,32	2,615		,872	,753	,521	-
	13500-18499 TL (b)	3,28	499,893		1,157			
	18500-23499 TL (c)	3,22	502,507					
	23500 ve Üzeri (d)	3,46						

(P* $<0,05$).

Tablo 6 incelendiğinde, gelir düzeyi değişkenine göre spora bağlılık ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır (spora bağlılık ölçeğinin geneli $F(3,432)=1,250$, $p<0,05$], zinde olma alt boyutu $F(3,432)=1,674$, $p<0,05$], adanma alt boyutu $F(3,432)=1,111$, $p<0,05$], içselleştirme alt boyutu $F(3,432)=,753$, $p<0,05$]).

Spor farkındalığı ölçeğine bakıldığında ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Spor farkındalığı ölçeğinin genelinde gelir düzeyi 18500 TL ve daha üzerinde olan katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, gelir düzeyi 8500-13499 TL arasında olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında gelir düzeyi 23500 TL ve üzerinde olan katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, tüm gelir düzeyi gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür $F(3,432) =12,517$, $p<0,05$].

Spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme alt boyutunda gelir düzeyi 18500 TL ve daha üzerinde olan katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, gelir düzeyi 8500-13499 TL arasında olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca gelir düzeyi 23500 ve üzerinde olan katılımcıların spor farkındalığı düzeyinin, gelir düzeyi 13500-18499 arasında olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür $F(3,432) = 11,652$, $p < 0.05$].

Sosyal ve Bireysel Fayda alt boyutunda gelir düzeyi 23500 ve üzerinde olan katılımcıların spor farkındalığı düzeylerinin, gelir düzeyi 23499 TL ve daha altında olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür $F(3,432) = 4,830$, $p < 0.05$].

Tablo 7. Spor farkındalığı ölçeği ile spora bağlılık ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon analizi sonuçları

Ölçekler	Spor Farkındalığı Ölçeği	Spora Bağlılık Ölçeği
Spor Farkındalığı Ölçeği	1	,442*
Spora Bağlılık Ölçeği	,442*	1

($P^* < 0,05$).

Yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda spor farkındalığı ölçeği ile spora bağlılık ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r = ,442$; $p < 0.05$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Alpar, 2016).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızda cinsiyet değişkenine göre spora bağlılık ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Litaretür taramasını incelediğimizde araştırmamızı destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Peke (2020) çalışmasında alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yamaner vd. (2019) çalışmasında cinsiyete göre fark bulamamıştır. Siyahtaş vd. (2020), araştırmalarında sporcuların cinsiyetlerine göre spora bağlılık ölçeği ve alt boyutlarının anlamlı farklılık saptanamamıştır. Uluç ve Akçakoyun (2021), tarafından yapılan çalışmada, bocce sporcularının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Can ve Kızılet (2021), spora bağlılık ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak farklılık tespit edilememiştir. Kangotan (2020) ve Fawyer vd. (2020) tarafından sporcuların cinsiyet değişkenine göre spora bağlılık arasında farklılık tespit edilememiştir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermektedir. Bunun yanında literatürde spora bağlılık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farkların olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur. Uzgur vd. (2023) tarafından “Rekreasyo-

nel kořucuların spora baęlılık dūzeylerinin incelenmesi” amacıyla 382 kiři üzerinde yapılan çalıřmada, cinsiyet deęiřkenine gōre spora baęlılık ōleęinde anlamlı fark olduęu gōrūlmūřtır. İçselleřtirme alt boyutunda kadın katılımcıların spora baęlılık dūzeylerinin erkek katılımcılara oranla daha yūksək olduęu gōrūlmūřtır. Albay vd. (2021) tarafından yapılan çalıřmada cinsiyet deęiřkenine gōre spora baęlılık dūzeylerinde farklılık olduęu sonucuna ulařmıřtır. Yukarıda verilen çalıřma bulguları ile çalıřmamız bulguları farklılık gōstermektedir. Spor farkındalıęı ōleęinde erkek katılımcıların spor farkındalıęı dūzeyinin, kadınlardan yūksək olduęu gōrūlmūřtır. Literatūre bakıldıęında spor farkındalıęının incelendięi çalıřmalarda cinsiyete gōre anlamlı farklılıkların olduęu çalıřmaların olduęu gōrūlmektedir. Konak (2023), tarafından yapılan çalıřmada, Spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme ile spor farkındalıęı ōleęinin genelinde erkek akademisyenlerin spor farkındalıęı dūzeylerinin, kadın akademisyenlere oranla daha yūksək olduęu gōrūlmūřtır. Uyar (2022), tarafından yapılan çalıřmada cinsiyete gōre farklılıklar olduęu bulgusuna ulařılmıřtır. Fenci (2022), tarafından yapılan çalıřmada, cinsiyete gōre anlamlı farklılık tespit edilmiřtir. Yukarıda verilen çalıřma bulguları ile çalıřmamız bulguları benzerlik gōstermektedir. Bu durum, sporun geçmiřten gūnūmūze erkek hākimiyetinde olan bir sosyal olgu olmasından kaynaklanıyor olabilir. Antik Yunan’da demokrasinin beřięi olarak kabul edilen bir ortamda, en eski ve ūnlū spor etkinliklerinden biri olarak kabul edilen Olimpiyat Oyunları, kadınların izlemelerine izin verilmezdi. Ancak gōrevlilerin dikkatini çekmeden oyunları izlemek isteyen kadınlar, yakalanmamak için en yūksək tepeye gizlice çıkar ve bu nedenle ōlūme terk edilirdi (Koryūrek, 2003). Bunun yanında literatūrde cinsiyet deęiřkeni ile spor farkındalıęı arasında anlamlı farklılıęın olmadıęını gōsteren çalıřmalarda mevcuttur. Cengiz (2022) tarafından yapılan 563 mūdūrūn katıldıęı çalıřmada cinsiyet deęiřkenine gōre spor bilgisi ve bilgiyi ayırt etme boyutu ve spor farkındalık ōleęinin genelinde cinsiyete gōre anlamlı bir farklılık olmadıęı gōrūlmūřtır. Konak (2023), tarafından yapılan çalıřmada, cinsiyet deęiřkenine gōre sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiřtir. Fenci (2022), tarafından yapılan çalıřmada, cinsiyete gōre anlamlı farka rastlanmamıřtır. Yukarıda verilen çalıřma bulguları ile çalıřmamız bulguları farklılık gōstermektedir.

Araştırmamızda spora bağlılık ōleęinin yař değişkenine gōre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı fark olmadığı gōrūlmūřtır. Uzgur vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, yař değişkenine bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Uluç ve Akçakoyun (2021), bocce sporcularının yaşlarına gōre spora bağlılık dūzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılığın olmadığı gōrūlmūřtır. Peke (2020) yař değişkenine gōre herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile

çalışmamız bulguları benzerlik göstermekte olup yaş değişkeni durumunun spora bağlılık üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bunun yanında literatürde yaş değişkeni ile spora bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir. Araştırmamızda yaş değişkenine göre spor farkındalığı ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında farka rastlanmamıştır. Yetiş, Aytaç ve Gündoğdu (2022) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkeni ile spor farkındalığı arasında bir fark olmadığı bulunmuştur. Demirci (2021) katılımcıların yaş değişkenine göre spor farkındalığı ve alt boyutlarının düzeylerini değerlendirmek için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, spor bilgi ve ayırt etme, sosyal ve bireysel ve spor farkındalığı ölçeği toplam skorlarında farklılık bulunmamıştır. Yukarıda verilen çalışmalar bizimle benzerlik göstermektedir. Bunun yanında literatürde yaş değişkeni ile spora farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösteren çalışmalarda mevcuttur. Konak (2023), çalışmada akademisyenlerin yaş değişkenine göre akademisyenlerin spor farkındalık düzeylerinde, sosyal ve bireysel fayda alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulgusu saptanmıştır. Fenci (2022), tarafından yapılmış olduğu çalışmada spor farkındalığı alt boyutlarının yaş grupları arası karşılaştırılması verilmiştir. Yaş küçüldükçe spor farkındalığı puanlarında da anlamlı farklılık ortaya çıktığını saptamıştır. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir.

Araştırmamızda öğrenim durumu değişkenine göre spor farkındalığı anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ergül, Tınaz ve Ertaç (2016) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn eğitim düzeyinin artmasıyla farkındalık düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Fenci (2022), tarafından yapılan 389 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmış olan çalışmada spor farkındalığı alt boyutlarından anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu alt boyutta tespit edilen anlamlı farklılık daha yüksek ortalamayla lisans eğitim düzeyine sahip katılımcılar lehine oraya çıkmıştır. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermekte olup öğrenim durumu ile spor farkındalığının doğru orantılı olduğu, öğrenim seviyesi arttıkça spor farkındalığının da arttığı söylenebilir. Bunun yanında literatürde eğitim durumu ve spora farkındalık düzeyleri farklılığın olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Konak (2023), tarafından yapılan çalışmada akademisyenlerin spor farkındalıklarının öğrenim durumu göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fenci (2022), tarafından yapılmış olan çalışmada ise eğitim düzeyleri arasında farklılığa rastlanılmamıştır. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir. Araştırmamızda öğrenim durumu tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmamıştır. Bulgularımızı destekleyen çalışmalar görülmektedir. Ekicioğlu,

(2023) ve Peke (2020) tarafından yapılan çalışmada araştırmamızı destekler niteliktedir. Aksine Uzgun vd. (2023) ve Uzun (2023) çalışmalarında anlamlı fark bulmuşlardır. Peke (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrenim durumu değişkenine göre sporcuların adanma ve içselleştirme verileri öğrenim düzeyi ile farklılık göstermektedir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir.

Araştırmamızda medeni durum parametresi ile spora bağlılık ölçeğinde istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır. Peke (2020) ve Uzgun vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmamızı desteklemektedir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermektedir. Bunun yanında literatürde medeni durum değişkeni ile spora bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur. Çeliker (2021), çalışmada katılımcıların medeni durum değişkenleri bağlamında spora bağlılık ölçeğinin “Zinde Olma” alt boyutunda anlamlı farklılığa rastlanırken alt boyutlar incelendiğinde ise anlamlı farklılığın zinde olma alt boyutunda bekâr güreşçiler lehine olduğu görülmektedir. Evli ve bekâr güreşçilerin toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ve yüksek düzeyde spora bağlılık algıladıkları tespit edilmiştir. Yerlikaya (2019) tarafından örneklem grubunu bisikletçilerin oluşturduğu çalışma sonuçlarına göre katılımcıların medeni durum değişkeni ile spora bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Peke (2020), tarafından Oryantring sporcularının spora bağlılıkları ile alakalı çalışmasında farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir. Ulusal literatürü incelediğimizde araştırmamızın sonuçlarına benzerlik gösteren çalışmalar bulunamamasına rağmen desteklemeyen araştırmalar mevcuttur. Konak (2023), tarafından yapılan çalışmada, medeni durum ile spor farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulgusunu saptamıştır. Demirci (2021) katılımcıların spor farkındalıklarının medeni durum değişkenine göre spor farkındalığı ölçeği toplam skorlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Fenci (2022), tarafından yapılan çalışmada spor farkındalıklarının medeni durum değişkenine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Araştırmamızda sporla ilişki durumu değişkenine tüm boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Bunun yanında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Sosyal ve bireysel faydanın sporla ilişki durumu izleyici olanların, spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu ne katılımcı ne izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor farkındalığı düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilere oranla daha yüksek

olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bizim çalışmamızdaki bulguları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Cengiz (2022) tarafından yapılan çalışmada sporla ilişki durumu değişkenine ile anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fenci (2022), tarafından yapılan çalışmada spor farkındalığı alt boyutlarından elde edilen ortalamalar katılımcıların spor ile ilişki durumlarına göre her iki alt boyutta da anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Spor bilgisi ve ayırt etme alt boyutunda sporla hiç ilişkisi olmayanlar ile izleyici ve hem katılımcı hem izleyici olanlar arasında izleyici ve hem katılımcı hem izleyici olanlar lehine hem katılımcı hem izleyici olanlar ile katılımcılar arasında hem katılımcı hem izleyici olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermekte olup sporla ilişki düzeyi ile spor farkındalığının doğru orantılı olduğu, sporla ilişki düzeyi arttıkça spor farkındalığının da arttığı söylenebilir. Spora bağlılık ölçeğinin geneli ve tüm alt boyutlarında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanlar ile yalnızca izleyici olan kişilerin spor bağlılık düzeyinin ne katılımcı ne izleyici olanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında sporla ilişki durumu hem katılımcı hem izleyici olanların spor bağlılık düzeyinin, sporla ilişki durumu izleyici olan kişilere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında literatürde sporla ilişki durumu değişkeni ile spora bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur Can ve Kızılet (2021) tarafından yapılan çalışmada, spora bağlılık ölçeğinin sporla ilişki değişkenine göre düzenli olarak spor yapan bireylerin pozitif yönde bağlılıkları olduğu tespit etmiştir. Sporla ilişki düzeyi ile spora bağlılık düzeyinin doğru orantılı olduğu, sporla ilişki düzeyi arttıkça spor bağlılık düzeyinin de arttığı söylenebilir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları farklılık göstermektedir. Araştırmamızda gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklar olduğu görülmüştür. Ergül vd. (2016) yapılan çalışmada, öğrencilerin tenis sporu ile alakalı farkındalık seviyesine etki eden etmenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Polat (2019) tarafından yapılan çalışmada aile gelir düzeyi ile farkındalık arasında bilişsel farkındalık boyutu arasında farklılık görülmüştür. Aile ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin farkındalık düzeyinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Brockman ve ark. (2009) tarafından gerçekleştirilen ve 113 katılımcı üzerinde yürütülen bu çalışmada, orta veya yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin, düşük gelirlilerle kıyasla çocuklarını fiziksel aktivite konusunda daha fazla cesaretlendirdiği ve bu konuda maddi-manevi destek sağladığı, gerektiğinde çocuklarıyla birlikte fiziksel aktivitelere katıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, düşük gelirlilerle ailelerin çocuklarını fiziksel aktiviteye yönlendirmede maddi faktörlerin belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, düşük gelirli ailelerin çocuklarının genellikle ikamet ettikleri bölgede diğer çocuklarla oynadığı tipik oyunlar şeklinde fiziksel aktivitelerde bulunduğu, orta veya yüksek gelirli ailelerin çocuklarının ise profesyonel eğitimler eşliğinde kulüp ortamında spor yaptığı gözlemlenmiştir. Wijtzes vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, çocukların spor katılımlarındaki sosyal eşitsizlikleri incelemek amacıyla 4726 katılımcıyla çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmanın ekonomik durumu iyi olmayan bireylerin, sokak oyunları oynama eğiliminde oldukları, düzenli spora katılımlarının daha az olduğu bulguları elde edilmiştir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermekte olup, gelir düzeyi ile spor farkındalığının doğru orantılı olduğu, gelir düzeyi arttıkça spor farkındalığının da arttığı söylenebilir. Bunun yanında literatürde gelir durumu değişkeni ile spora farkındalık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Kardaş vd. (2017) 150 ebeveyn üzerinde yaptığı çalışmada aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekicioğlu, (2023) anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bunun yanında literatürde gelir durumu değişkeni ile spora bağlılık düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Çeliker (2021), tarafından çalışmada katılımcıların aile gelir durum değişkeni ile spora bağlılık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ermisket (2022), tarafından “amatör basketbolcularda görev ve ego yönelimleri ile spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi” amacıyla 317 amatör basketbolcunun katılım sağladığı çalışmada, amatör basketbolcuların aile gelir durumlarına göre spora bağlılık düzeylerinin karşılaştırıldığında spora bağlılığın tamamlayıcı faktörlerinden biri olan zinde olma alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bir başka alt boyut olan adanmada ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, en yüksek adanmışlık düzeyi ise yine en yüksek gelir düzeyine sahip olan ailelere mensup olan sporcularda görülmüş, diğer gelir seviyelerinde daha düşük bulunmuştur. Bahsi geçen alt boyutların tamamını kapsayan spora bağlılık ana boyutunda ise gelir düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Altun (2022) 239 sporcu üzerinde yapılan çalışmada sporcu bağlılık ölçeği ile aylık gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Yukarıda verilen çalışma bulguları ile çalışmamız bulguları benzerlik göstermemektedir.

Spor farkındalığı ölçeği ile spora bağlılık ölçeği arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Spor farkındalığı ile spora bağlılığın doğru orantılı olduğu, spor farkındalığı düzeyi arttıkça, spora bağlılığın da arttığı, spor farkındalığı düzeyi düştükçe, spora bağlılığın da düştüğü söylenebilir. Uyar ve Sunay (2020), spor farkındalığı kavramının teorik çerçevesini “Psikolojik Süreç Modeli (PCM)” ile ilişkilendirmiştir. Psikolojik süreç modeli, kişinin spora ilişkin algısının en temelden başlayarak, en üst aş-

maya ulaşmasına kadar olan süreci hiyerarşik basamaklamalar üzerinden ifade eden bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu açıdan bakıldığında spor farkındalığı ile spora bağlılık ilişkisinin doğru orantılı olması beklenen bir durum olarak görülebilir. Sonuç olarak; gelecekteki araştırmaların diğer takım sporlarında (futbol, basketbol, hentbol vb.) ve bireysel sporlarda (güreş, tenis, atletizm, badminton vb.) yapılması önerilmektedir. Ebeveynlerin spor bağlılığı ve spor farkındalığı çocuklarını spora yönlendirilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten ötürü ebeveynlere yönelik daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir. Örneklem gurubunun daha fazla bireyi kapsamaması önerilmektedir. Bizim araştırmamız Ankara ilindeki ebeveynleri kapsamaktadır. Taşra şehirlerdeki ebeveynlere de araştırma yapılması önerilmektedir. Bizim araştırmamız alt yapıda spor yapmakta olan çocukları kapsamaktadır. Profesyonel sporculara da çalışma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Albay, F., ebi, A. İ., ve V. Gl. (2022). Spora bağlılığın niversite ğrencilerinde etkileri. *Journal of ROL Sport Sciences*, 3(1), 91-98.
- Altun, B. (2022). Takım sporcularının iletişim becerileri ve spora bağlılık dzelerinin incelenmesi (Kocaeli ili rneği). *Yüksek Lisans Tezi. Ardahan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve ocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve ğrenci başarısı üzerine bir tarama alışma. *Manas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., and Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230.
- Boboc, D. (2017). Family environment and its role in the emergence of deviant behavior. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 9(2), 330-336.
- Brockman, R., Jago, R., Fox K R, Thompson J, L, Cartwright K, and Page A S (2009). Get off the sofa and go and play: Family and socioeconomic influences on the physical activity of 10–11-year-old children. *BMC public health*. 9: 1-7.
- Can, E. ve Kızılet, A. (2021). Düzenli olarak antrenman yapan bireylerin spor salonlarına yönelik hizmet kalitesi algılarının spora bağlılığa etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 5 (3), 87-97.
- Cengiz, C. (2022). Gençlik ve spor, kültür ve turizm ile milli eğitim müdürlerinin spor farkındalıklarının incelenmesi. *Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara*
- Çeliker, İ. (2021). Elit güreşçilerin spora bağlılık düzeyleri ile kulüp antrenörlerinin etik liderlik ve etik dışı davranışlarına ilişkin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi. Bayburt Üniversitesi. Bayburt*
- Demirci, A. (2021). Samsun spor taraftarlarının spor farkındalığı ile fanatiklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Samsun*
- Demirci, F. S. (2010). Kurum kültürünün halkla ilişkiler çalışmalarına etkisi halkla ilişkiler ve kurum kültürü arasındaki etkileşim. *Verimlilik Dergisi*, (3), 65-103.
- Ekicioğlu, M. S. (2023). Yüzme sporuyla ilgilenen bireylerin yaşam kalite ve spora bağlılık düzeyinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi. Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Sinop*

- Erdemli, A. (1991). Türk-Alman kültür diyalogunda spor ahlakı ve spor felsefesi-ne yeni yaklaşımlar. Meva Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Ergül, M. A., Tınaz, C., & Ertaç, M. (2016). Lise öğrencilerinin spora yönelik farkındalık düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Tenis branşı örneği. Spor Bilimleri Dergisi, 27(2), 69-83.
- Fawver B, Cowan Rl, Decouto Bs, Lohse Kr, Podlog L, Williams Am. (2020). Psychological Characteristics, Sport Engagement, And Performance In Alpine Skiers. Psychology Of Sport And Exercise, 47, 101616.
- Fenci, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ve oyun öğretimine yönelik spor farkındalıklarının incelenmesi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep
- Golan, M., Weizman, A., Apter, A., & Fainaru, M. (1998). Parents as the exclusive agents of change in the treatment of childhood obesity. The American journal of clinical nutrition, 67(6), 1130-1135
- Hergüner, G. (1991). Çocuğun spora yönelmesinde ailenin rolü ve önemi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1): 91-95.
- İnan, M., İnan., S. A., Varol, Y., K., Çolakoğlu F., F., Çolakoğlu Tekin. (2018). Ergenlerin Sosyal Görünüş Kaygılarının Beden Eğitimi Dersine Yönelik Sürekli Kaygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 12,3: 258-265.
- Kangotan, S. (2020). Dövüş sporcularının mükemmeliyetçilik ve spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi Master's thesis, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Karaç Öcal Y. (2019). Spor Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri. Gece Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara, 27.
- Kardaş, N. T., Kardaş, S. B., and Sadık, R. (2017). Zihinsel engelli çocuğu olan bireylerin çocuklarının sportif etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. Ulusal Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 34-43.
- Konak, K. (2023). Akademik personelin spor farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve demografik özelliklere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Elâzığ
- Koryürek, C. (2003). Olimpiyatlar. İstanbul: Akbank Yayınları (s. 8)
- Köksal, G., and H. G. Ö. (2008). Çocuk ve ergenlik döneminde obezite. Klasmat matbaacılık, 8-28.
- Küntay, E. (1991). Çocuk ve gençlerde davranış bozukluğunu düzeltici önlem olarak spor. (Özet kitabı). Türk-Alman Kültür Diyalogunda Spor Ahlakı ve Felsefesine Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 155-158.
- Laker, A. (2012). Culture, education and sport. In Sociology of Sport and Physical Education (pp. 1-14). Routledge.

- Öztürk, F. (1998). Toplumsal boyutlarıyla spor. Bağırhan Yayımevi. Bölüm 1, 11, 14, 17, 18.
- Peke, K. (2020). Oryantiring katılımcılarının spora bağlılıkları ve zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi. Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul
- Polat, Ş. (2019). Üniversite öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Siesmaa E, Blitvich J, Telford A, Finch C. (2011). Factors that are most influential in children's continued and discontinued participation in organised sport: The role of sport injury and injury risk perceptions. Nova Science. 1: 47-84.
- Sırgancı, G., Ilgar, E. A., & Cihan, B. B. (2019). Spora bağlılık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Gençlik Araştırmaları Dergisi, 7(17), 5-19.
- Siyahtaş, A., Tükenmez, A. G. A., Avcı, Ö. G. S., Yalçınkaya, Ö. G. B., & Çavuşoğlu, S. B. (2020). Bireysel ve takım sporu yapan sporcuların spor bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Journal, (Issn: 2630-631X), 6(34), 1310-1317.
- Uluç, E. A., ve Akçakoyun, F. (2021). Bocce sporcularının hedef yönelimlerinin spora bağlılıkları üzerindeki rolü: Çanakkale ili örneği. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 4(3), 424-437.
- Uyar, Y. (2023). Spor farkındalığı. Ankara: Akademisyen Kitabevi (s. 55).
- Uzgun, K., Pekel, H., ve Aydos, L. (2021). Rekreasyonel koşucuların spora bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Aksaray University Journal of Sport and Health Researches, 2(1).
- Wijtzes A I, Jansen W, Bouthoorn S H, Pot N, Hofman A, Jaddoe V W, Raat H (2014). Social inequalities in young children's sports participation and outdoor play. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 11(1): 1-10.
- Yamaner, F., Uzunlar, H., ve Efdal, A. (2019). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spora bağlılık düzeyi ile sporun yaşam becerilerine olan etkileri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi, 11. Uluslararası Spor Camiası Sempozyumu Tam Metinleri, 23-31.
- Yerlikaya, G. (2019). Bisikletçilerin sporcu bağlılıklarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 27-60
- Yetiş, Ü., Aytaç, K. Y., ve Gündoğdu, M. (2022). Spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin farklı değişkenlere göre spor farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi, 5(Özel Sayı 1), 594-602.
- Yıldırım, M., Araç Ilgar, E., Uslu, S. (2018). Lise öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi, Turkish Studies, 13(11), 1711-1727.

BÖLÜM 10

GEREDE YÖRESİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI

Prof. Dr. Baki YILMAZ

Yılmaz ÖZÖREN¹

1 Sorumlu yazar, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Kurumu: Bolu Gerede Habibullah üstün Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

Adres: Yenimahalle Nalbant Caddesi No:55 Gerede/BOLU

Telefon: 0 (505) 3593818 Dahili: 0 (374) 3119131

E-mail: yozoren@gmail.com

OrcidNumarası: 0009-0003-7600-4067

Çocuk dünyaya geldiğinden itibaren büyümesinde oyun büyük önem taşır. Çocuk masallar dinleyerek hayal kurar, oyun oynayarak yaşamını şekillendirir, kural düzen işbirliği öğrenerek zihninde ve yaşamında oluşturduğu imgeler anlam kazanır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte oyunun önemi büyüktür. Özdemir'e göre oyun, çocuğu fiziksel ve zihinsel yönlerden etkileyip değiştiren geliştiren, çocuğu bireyselleştiren, özgürlük kazandıran ve nesnelere ile ilişki kuran, toplumsallaşmasına büyük katkı sağlayan bir etkinlik olarak tanımlanır (Özdemir, 2006). Oyun sadece çocukların değil bazen büyüklerin bile tek başına ya da birlikte eğlenmek, vakit geçirmek için düzenledikleri belli kurallar çerçevesinde yapılan etkinliklerdir (Bener, 2012). Oyunun bireylerin zihinsel ve fiziksel yönden geliştirir, ruhsal doyuma ulaştırır, sosyal uyumu kolaylaştırır. Çocuklar için vazgeçemediği bir uğraş, eğlence ve tutkudur (Bener, 2012).

Oyun çocuğun, tek başına ya da birlikte eğlenmek, öğrenmek, hayal gücünü geliştirmek, nesnelere dünyası ile ilişki kurmak, önce bireysellik sonra da toplumsallaşmasına olanak sağlayan bir etkinliktir. Gelişen ve değişen hızlı teknolojik olaylar, dijital dünyanın baskısı bu önemli etkinliği mekânını ve şeklini değiştirerek sanal dünyaya taşımıştır. Dün topla sopayla taşla oynanan geleneksel oyunlar bugün bilgisayar, tablet telefon ve diğer iletişim araçları ile sanal ortama taşınmıştır. Bu da çocuğun hızlı biçimde büyümesini, yetişkinlikte kullanacağı materyaller ile daha hızlı bir şekilde tanınmasına yol açmıştır. Çocuğun fiili olarak oyun oynama hakkı elinden alınmış bunun yerine sanal ortamlara taşınan gerçekte icra edilmeyen hayali ürünlerle karşılaşmayı ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışmada oyun çağındaki bir çocuğun gelişim aşamaları, fiziksel, ruhsal, sosyal ve duygusal olarak ele alınmış, geleneksel ve unutulmaya yüz tutmuş çocuk oyunlarının derlenmesine çalışılmıştır.

Türkiye'de çocuk oyunları ile ilgili araştırmalara 1930 yıllarında rastlandığı bilinmektedir. Çok sayıda çalışmaya Halk Bilgisi Haberleri adlı dergide rastlanmıştır. Bu çalışmaları ilerleyen yıllarda çok sayıda tez, bildiri ve makaleler takip eder. Çocuk oyunları ile ilgili çalışmalar halkbilimi, sosyoloji, psikoloji gibi birçok alanda oyun, çocuk ve oyuncaklar ile ilgili bilgileri sunmaktadır.

İnsan var oldukça oyun da var olmuş, nesilden nesile aktararak günümüze kadar ulaşmıştır. Sadece çocukların vazgeçemediği bir kültür olmaktan ziyade büyüklerin de zaman zaman yüzünü güldüren sözlü miraslarımızdır. Geçmişten geleceğe toplumun kültürel kodlarını taşır ve aktarım için kıymetli bir zenginlik oluşturur. Her yaşta oynanabilecek oyun türü vardır. Oyunları oynanış şekline, oynanış materyale, yaşa cinsiyete, mekâna ve zamana göre sınıflandırmak mümkündür.

İşlev oyunları. Çocuğun doğumundan bir yaşının sonuna denk gelen çağına “süt çağı dönemi” denir ve bu dönemde çocuğun istemsiz olarak gerçekleştirdiği devinimlere ya da aktivitelere işlev oyunları denir. Bu dönemde, bebeğin ya da çocuğun bilinçsiz, istemsiz ve içgüdüsel olarak yaptığı bu aksiyonlar süt çağı işlev oyunları olarak da isimlendirilir. Çocuk sevdiğinde veya heyecanlandığında el kol ve bacaklarını istemsiz sallar, birtakım sesler çıkarır, duygularını yansıtmaya çalışır. Çocuğun bunu takip eden ve 1-3 yaş aralığına denk gelen sürece özerklik dönemidir. Özerlik döneminde çocuğun saldırganlığını, kirletme ve kırma gibi içgüdülerinin sergilendiği devinimlere ve oynadığı bu oyunlara özerklik dönemi işlev oyunları adı verilir. Artık bu süreçte yapılan her türlü aktivite “oyun” niteliği taşıyan özellikler sunmaktadır. Bu süreçteki çocuklar kirletme güdüsünü karşılayacak su, çamur, kil gibi malzemelerle oyun oynamak ister, saldırganlığı dışa vurmak ve bunu anlatmaya çalıştığından daha çok atmaya yarayacak gürültü çıkaran oyuncaklarla oynamak isterler.

Ben oyunları. Özerlik dönemini çocuğun kendini tanımaya yönelmesine ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan oyunlara ben oyunları denir. Çocuklar 3-4 yaş aralığında genellikle benmerkezcidir ve çevresinden daha çok kendisiyle ilgilenir. Kendini ve çevresini tanımaya çalışır. Bunları yaparken ellerini gözlerini ve bedenini kullanır. Kendi kendine oynamak ister ve tek başına kalmayı tercih eder. Başkaları ile birlikte iken bile kendi oyununu oynar ve pek iletişim kurmayı istemez. Kas, denge, dil ve bilişsel gelişim yönünden henüz yeterli olgunlukta olmayışı iletişim kurmasının engelleri arasındadır. Ben oyunlarıyla çocuk, organlarını daha kolay tanır, görme-duyma-işitme gibi yeteneklerinin daha kolay geliştirir ve algılama yetilerinin artmasını sağlayabilir.

Düş gücü oyunları. (Hayali ve Temsili Oyunlar). Düş gücü oyunları dönemi, çocuğun, bir nesneyi ya da bir olguyu olduğu durumdan farklı bir biçimde hayal ettiği bir dönemdir. Bu şekilde düşünerek oyun kurar, daha çok okul öncesi dönemindeki çocukların severek oynadığı oyunlardır. Çocuğun bu döneminde kas gelişimi büyük oranda tamamlandığından takla atabilir, yüksek yerlere çıkıp inebilir, bisiklete binebilir, denge tahtasına çıkıp yürüyebilir, top sürüklemeyi yapabilir. Kendisi yeni oyunlar oluşturup oynayabilir. Nesnelere başka nesnelere benzeterek oyun kurabilir. Bir tahta parçasını at olarak nitelendirip, bir kapağı bardak olarak, bir kutuyu tencere olarak kurgulayıp kullanabilir. Oyunlarda farklı rollerde üstlenebilir. Kimi zaman anne, baba, dede, kimi zaman kardeş, arkadaş, teyze, amca bazen de bebek olmak ister. Doktor, öğretmen polis asker olmak isteyebilir. Çevresinde gördüklerini betimleyerek kendine uyarlayabilir. Hemen hemen her konuda çeşitli aktiviteler tasarlayıp gerçekleştirebilir. Meslek oyunları oynayabilir. Manav olup meyve sebze satar, kırtasiyecisi olup kitapları anlatır, doktor olup hasta bakar, öğretmen

olup öğrencilerine ders anlatabilir. Düş gücünün kullanılıp gelişimine yardımcı olan bu oyunlar çocuğun oyun dağarcığını geliştirir.

Küme oyunları. Çocukların tekil olarak değil de küme halinde birlikte oynadıkları oyunlardır. Çekişmeli yarışlar halinde olabildiği gibi bir olayın drama şeklindeki hali de olabilir. Küme oyunları için yer araç gereç gibi bazı olanakların sağlanmış olması gerekir. Oyunlarda çocukların sıkılmaması için oyun sürelerinin iyi ayarlanması gerekir, kısa süreli olmalı ve seyrek olarak oynanmalıdır. Bu dönemdeki oyunlar için el becerileri büyük ölçüde gelişmiştir, yapılan resimler anlaşılabilir ve kendi yaptıklarına hayranlık duyabilirler. Çok yönlü etkinlikler sergileyebilirler. Resim yapıp, müzik eşliğinde dans edebilir, şarkı söyleyip kitap okuyabilirler. Küçük kas gelişiminin yanında büyük kas gelişimi de artmıştır bu dönemde. Koşma, zıplama, atlama, tırmanma gibi eylemleri tüm bedeni ile yapabilir. Artık birlikte oyun oynayabildikleri için oyunlar çoğalmaya ve çeşitlenmeye başlar. Oyunlarını bitirmek istemezler, bittiğinde ise oyundan kopamayıp devam ettirirler. Birkaç günlük oyunlar ortaya çıkabilir ya da oyunlar birkaç gün devam edebilir. Arkadaşları ile birlikte yaptıkları oyun olarak nitelendirilen etkinlikler onların hem sosyal rolleri benimsemeleri hem de cinsel kimliklerini kazanmaları açısından önemlidir. Örneğin bir erkek çocuğu babasını taklit ederken, bir kız çocuğu annesinin rolüne bürünerek gelecekteki hayatı hakkında ebeveynlerine önemli ipuçları sunmakta ve cinsel kimliklerini benimsediklerini göstermektedirler. Kendi cinsiyeti dışındaki rollerde olmayı seçen çocuk için kendisini kiminle özdeşleştirdiğine dair önemli ipuçları vermektedir. Çocuklar oyunlarında yaşadığı aile ve çevresinde gözlemlediği durumları genellikle ansızlar. Oyun esnasında arkadaşına ya da rolüne girdiği kişi olarak diğerlerine sürekli bağırıp çağıran bir çocuk yaşadığı ortamdan etkilendiğini göstermektedir. (Türkiye’de Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi, 1979).

Çocuk 5-6 yaşlarına geldiğinde bedensel etkinlikleri yoğun olarak görülür. Genellikle açık hava etkinlikleri ve kaslarını kullanabilecekleri oyunları oynamak isterler. İp atlama top oynama, hoplama, zıplama, saklambaç oyunları ilgisini çekmeye başlar. Bu dönemde düş gücü oyunları azalmış ve daha bilinçli oynanan somut oyunlar artmıştır. Oyunlar daha düzenli, dengeli, anlaşılabilir, masa oyunları popüler olmuş boyama, bulmaca, kelime oyunları gibi etkinlikler önem kazanmıştır. Daha çok cinsiyete özgü oyunlar oynanmaya başlanmıştır. Kız çocukları evcilik, komşuculuk, doktorculuk oynayıp, anne olup bebek bakmayı yemek yapmayı tercih ederler. Dikiş nakış örgü gibi aktivitelere ilgi gösterirler. Erkek çocuklar ise daha çok savaş oyunları seçmekte, kaçıp kovalama yapabilecekleri polis asker rollerini üstlenmekte, yenilgisi olmayan uçak, tren, uzay gemisi oyuncaklarını tercih etmektedirler (Türkiye’de Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi, 1979).

Açık hava oyunları. Özellikle fiziki aktivitelerin ön planda olduğu koşma, atlama, zıplama, yakalama gibi daha çok açık havada oynanan, fiziksel güç gerektiren ve tüm bedeni çalıştıran oyunlara açık hava oyunları denir. Bu oyunlar, hayvana bitkiye taşıtlara ve doğa olaylarına öykülenerek oynanırlar. Bu nedenle öykülenme yürüyüşleri ve koşulları da denilen bu oyunlar, deve-cüce, atçılık, saklambaç, gibi oyunlardır.

Salon-sınıf oyunları. Kurallı oyunlardır hem açık mekânlarda hem de kapalı ortamlarda oynanabilir. Bu oyunlar oyun saatlerinde oynanır ve oyunlarda bazı aşamalar sırasıyla gerçekleştirilir. Çocukların oyuna ısınma aşaması, oyunun gerçekleşmesi ve sonrasında dinlendirici aktivitelerin yapılması bu oyunların uygulanan aşamalarıdır. Eğitsel materyaller ve blok oyuncaklar da bu oyunlarda kullanılan araçlardır.

Araçlı- araçsız oyunlar. Oyunlar için birçok sınıflandırma yapılabilir. Bunlardan birisi de oynanan mekân ya da materyal sınıflandırmasıdır. Bazı oyunlar herhangi bir araç olmadan oynanırken bazı oyunların ana unsur araç olmaktadır. Her çeşit öyküleme oyunu, şarkılı oyunlar, halka oyunları araçsız oyunlara örnek verilebilir. Araçla oynanan oyunlar ise minder oyunları, denge oyunları, iskemle oyunları gibi çeşitli araçların kullanıldığı oyunlardır.

Çocuk doğumunu izleyen süreç içerisinde mutlaka oyuna ya da adına oyun denilen aktivitelere ihtiyaç duyar ve yaşı cinsiyeti ne olursa olsun oyun kurar. Bu kurma da içinde bulunduğu süreç itibarıyla bir sıra izler. Önce nesnelere yan yana dizmeye başlar, bir süre sonra üst üste koymayı dener, daha sonra onlarla hayali bir yapıtlar oluşturur. Yaşı ilerledikçe oyunlar somutlaşır ve sayıca çeşitliliği azalır. Çocuk deneyimleri sayesinde kendine, bedenine ilgi ve isteklerine uygun oyunu bulur ve onu geliştirmeye özen gösterir. Yetenekli olduğu oyunlarda daha çok zaman harcar sonuç alamadığı oyunlardan sıkılır ve uzaklaşır. Çocuk büyüdükçe oyuna verdiği dikkat süresi de artar, daha kuralcı oyunlar kurar. Belli bir nesneye bağlı kalmadan oynamaya başlar. Yaş ilerledikçe fiziksel aktivitelerin bedence daha az olduğu zihinsel becerilerin daha çok geliştiği oyunlar tercih edilmeye başlanır. Kendine göre bir denge oluşturur, istediği zaman ve biçimde oyunlar oynayabilir (Türkiye’de Okul Öncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi, 1979). Gerede yöresi çocuk oyunları, açık ve kapalı alanlarda oynanabilen, Nebi Özdemir’in 2006 yılında yapmış olduğu çalışmasındaki sınıflandırmasına uygun olarak oyun araçları esas alınarak gruplara ayrılmıştır;

- Oyun aracı taş olan oyunlar
- Oyun aracı top olan oyunlar
- Oyun aracı ip olan oyunlar

- Özel oyun aracıyla oynanan oyunlar

Gerede; İç Anadolu Bölgesi ile batı Karadeniz'in ortak bir bölgesinde konumlanmış olup, ortalama yüksekliği 1470 metre olan ve etrafı ormanlarla kaplı, dağlarla çevrili dalgalı bir arazi şeklindedir. İklimi çok serttir ve bol yağışlı bir ovadır. Bolu iline bağlı olan ilçe soğuk bir iklime sahiptir, kış ayları oldukça uzun sürer. Kış mevsiminin en uzun ve şiddetli yaşandığı ilçelerden biri olan Gerede de yaz mevsimi de serin geçer. Bölge ile ilgili yapılan araştırmaları derlediğimizde Dr. Halil Aydınalp'ın hazırlamış olduğu tez bize önemli bilgiler vermektedir. Bölge ile ilgili olarak, ilçenin geçmişinin antik zamanlara kadar uzandığı belirtilir. "Gerede, eski bir geçmişe sahip, antik çağlara uzanan bir ilçedir. İlçenin bir sınır kenti olduğu ve Antik Bitinya (Bithynia) ile Paflagonya (Pahplagonia) bölgeleri arasında kaldığı bilinmektedir. Geçmişten günümüze bu bölgede, Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin hüküm sürmelerinden önce sırasıyla; M.Ö. 300lü yıllarda Paflagon, M.Ö. 260-228 li yıllarda Bitinya, M.Ö. 89 lu yıllarda Pontus, M.Ö. 70-71 yıllarda Roma hüküm sürmüştür. M.S. 395 Roma'nın ikiye ayrılmasıyla da Doğu Roma, yani Bizans hâkimiyetlerinin bölgede hüküm sürdüğü belirtilmektedir. Tam tarihi kesin olarak bilinmemektedir fakat yapılan araştırmalara göre başka kentlerle birlikte yaklaşık aynı zamanlara denk gelen süreçte Bitinyalılar tarafından kolonize edilmiş eski bir Paflagonya kasabası olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre eski bir tarihi geçmişe dayanan Gerede'nin geçmişinin M.Ö. 3. yüzyıla kadar uzandığı tahmin edilmektedir. İlçenin isminin Gerede olması antik dönemlerden kalma ihtimallerini güçlendirmektedir. Paflagonyalılara ait eski bir yerleşim alanı olan Cressa; bölgenin ilk ismidir. Daha sonra Bitinyalılar tarafından işgal edilen bölgenin ismi Kratia olmuş ve sonrasında bir Bitinya kolonisi haline gelmiştir. Bölge zamanla Müslüman Türkler tarafından ele geçirilmiş ve kontrol altına alınarak Kratia ismi zamanla söylenişi daha kolay olduğu için Gerede'ye dönüşmüştür.

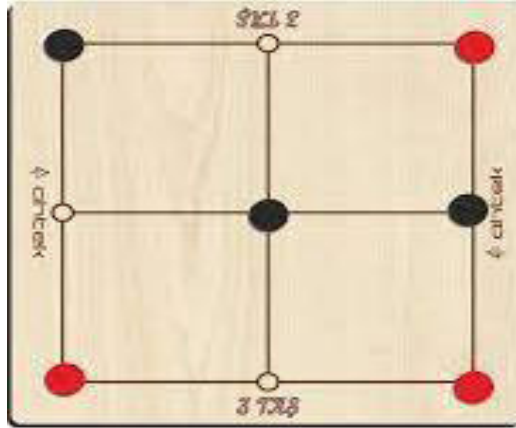
Gerede'nin ekonomik yapısı incelendiği deri ve dericilik ön plandadır. Bu alanda ülkenin en önemli ticaret merkezlerinden sayılabilir. Bunun yanında kırsal kesimlerde tarım ve hayvancılık geçmişten bugüne devam eden geçim kaynaklarıdır. Coğrafi konumu itibariyle avcılık gelişmiştir. İklimi nedeniyle kış turizmi büyük önem taşımaktadır. Bölge kış mevsimi boyunca kar yağışlıdır. Kış mevsiminin uzun sürmesi ve burada yaşayan insanların farklı etkinliklerle uzun kış gecelerini keyifli geçirmelerinin en büyük etmenlerinden birisi oynanan oyunlardır. Şeriye sicillerine göre Gerede de aile yapısı benzerlik yönünden Osmanlı aile yapısına benzemektedir (Ercivan, 2023). Aileler kalabalık bir yapıya sahiptir, uzun kış gecelerinde, bir araya gelinen eğlencelerde, önemli günlerde oynanan oyunlar geçmişten günümüze taşınmış ve korunmuştur.

Gerede yöresine özgü çocuk oyunları, açık ve kapalı alanlarda oynanabilen, Nebi Özdemir'in çalışmasında yaptığı sınıflandırmasına uygun olarak derlenmiş ve dört başlık altında gruplandırılmıştır. Bu grupta oyun araçları esas alınmış ve yer verilen oyunlar oynanma sıklığına ve hatırlanma dercesine göre seçilmiştir.

- Oyun aracı taş olan oyunlar
- Oyun aracı top olan oyunlar
- Oyun aracı ip olan oyunlar
- Özel oyun aracıyla oynanan oyunlar

Oyun aracı taş olan oyunlar

Üçtaş. İki kişi ile oynanan oyunda her oyuncunun üçer taşı vardır. En eski ve en basit oyunlardan biri olan üçtaş oyunu bir tabla yardımıyla oynanır. Oyunda amaç, oyuncuların tablada bulunan kesişme noktalarına yerleştirilen taşlarla aynı hizaya getirmeye çalışmasıdır. Taşlar yatay olarak, dikey olarak ya da çapraz yönde bir sıra oluşturabilir. Başlangıçta oyuncular taşlarını sırayla tabladaki boş kesişme noktalarına yerleştirerek oyunda başlangıç konumunu alırlar ve sonra sırayla oyuncular karşılıklı hamle yaparak taşlarından birini komşu bir boş noktaya geçirir ve sonrasında üç taşını sözü edilen bir sıra halinde dizmeye çalışır. Taşlarının yan yana gelmesiyle ilk sırayı oluşturan oyuncu kazanır (K.K.1).



(Resim1. Üçtaş oyunu)

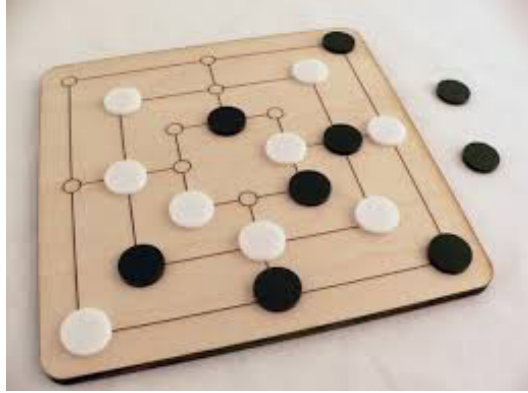
Beş taş. İki kişi ve beş tane taş ile oynanan oyunda öncelikle bir kişi ebe seçilir ve oyunun aşamalar şekillenmeye başlar. Birler: İlk adımda taşlar rastgele yere bırakılır. Ebe seçilen kişi yere bırakılan taşlardan birini seçer ve seçtiği taşı havaya atar. Taşı havaya her attığında yerde bulunan taşlardan biri alarak havaya attığı taşı yakalamaya çalışır. Her hamlede bu işlemi tekrar eder. Yerde bulunan taşlar bitirmeye çalışır. Bu esnada havaya atılan taşı tutamaz veya yerde duran taşlarından belirlemediği birine yani almak istediği taşa değil de farklı bir taşa dokunursa oynama hakkını kaybeder. Oyunda sıra diğer oyuncuya geçer. İkiler: Taşlar başlangıçtaki gibi rastgele yere bırakılır. Ebe olan yani oynama sırası olan oyuncu taşların içinden uygun olanı alır, havaya atar fakat bu esnada yerde bulunan taşları ikişerli olarak almaya çalışır. Üçler: Taşlar tekrar yere rastgele atılır, taşın biri ele alınır. Tek olan taş havaya atılır bu sefer yerde bulunan taşların üçü tek seferde alınmaya çalışılır. Dörtler: Rastgele yere atılan taşlardan uygun olarak seçilen bir tanesi havaya atılır. Atılan taş havada iken yerde bulunan dört taş bir seferde alınmaya çalışılır. Oyunun devam etmesi da şu şekildedir ki; Tombah: Beş taştan biri seçilip oyuncu hangi elini kullanacaksa o elinin işaret parmağı ile başparmağın arasına seçilen taş sıkıştırılır, diğer dört taş ise yine aynı elin avucunun içerisine yerleştirilir. Parmakların arasındaki taşı havaya atan oyuncu avuç içindeki diğer taşları da yere koyar. Havaya atılan taşı yakalanmaya çalışır. Bu esnada havaya atılan taşı yakalayamaz ise sıra oyuncu hakkını kaybetmiş sayılır ve sıra diğer oyuncuya geçer. Dedeler: tüm taşlar rastgele yere atılır. Başparmak ve şahadet parmağının arası kale görüntüsünü verecek aralıkta açılır, oyuncu yerden bir tane uygun taş seçip eline alır. Rakip oyuncu ise en son parmağın arasından geçecek olan taşı seçer.

Seçilen bu taş diğer taşların parmaklar arasından geçirilmesine engel oluşturabilecek olan taştır. Oyuncu eline aldığı bu taşı havaya atar ve taş havada iken yerdeki taşı kaleden geçirmeye çalışır. Bunun için iki hamle yapma hakkı vardır. Birinci seferde taşı düzeltebilir ve ikinci seferde taşı parmakları arasından geçirmeye çalışır. Fakat bu esnada taşı başka bir taşa çarptırmamalı ve havaya attığı taşı yere düşmeden kapmalıdır. Bunları yapmazsa oyun oynama hakkını rakip oyuncuya vermiş olur. Tüm bu hamlelerden sonra oyunun final bölümüne geçilir. Tüm taşların avucunun içinde tutan oyuncu hafifçe yukarı doğru atar ve avucun tersiyle taşları tutmaya çalışır. Avucunun tersinde en çok tutan yani sayıca üstün taşa sahip olan oyuncu oyunu kazanır (K.K.2).



(Resim2. Beş Taş Oyunu)

Cırtcak (9 Taş). İki oyuncu ile oynanan oyunda düz bir zemine çerçeve çizilir. Tebeşir, boya kalemleri ve çakıl taşları gereklidir. İç içe üç kare tebeşirle yere çizilir ve karelerin orta noktasından başlayıp diğer karede biten, üst dış kare yüzeyine degecek dört çizgi eklenir. Çizgilerin kesiştiği noktalara çakıl taşları yerleştirilir. Taşlar birbirlerini damada olduğu gibi yemeye çalışır. Yani karşı oyuncunun yerine yapılan hamlede oyuncunun taşı hamle yapan tarafından boşa çıkarılır. Oyun iki taş kalana kadar devam eder. Yere çizilerek oynanan oyun günümüzde bazı materyaller hazırlanıp üzerine çizilerek tasarlanmıştır (K.K.3).



(Resim4.Dokuz Taş oyunu)

Oyun aracı top olan oyunlar

Dızdıran oyunu. Açık havada oynanan bir grup oyunudur. Oyunun oynanabilmesi için kesin bir oyuncu sayısı olmamakla oyunun çok oyuncu ile oynanması tercih edilir. Oyuna başlamadan önce sayışmayla oyuncular arasından bir ebe seçilir. Oyunu oynayabilmek için sert olmayan plastik bir topa ihtiyaç vardır. Ebe dışında kalan diğer oyuncular aralarında belirli mesafe bırakarak ve düz bir duvar önüne dizilirler. Sıraya dizilen oyun-

culardan 5-6 metre uzağa bir çizgi çizilir. Ebe olan oyuncu, oyuncuların önüne çizilen bu çizginin arkasına geçer ve topu arkasına saklar. Daha sonra ebe: oyunun tekerlemesi olan “dız dız dırdırdan, kimdir beni kızdıran?” diye söylenerek elindeki topu seçtiği bir oyuncuya atar. Bu arada oyuncular vurulmamak için sağa sola doğru kaçmaya çalışırlar, eğilip zıplarlar. Oyuncular vurulmamak, ebe ise vurmak için hamleler yapmaktadır. Eğer ebe, ilk atışta bir oyuncuyu vuruşa ebe değişir vurduğu oyuncu olur fakat atışında hiçbir oyuncuyu vuramazsa yine ebe olarak kalır. Ebe olan oyuncu aynı tekerlemeyi söyleyerek atışını yapar (K.K.4).

Hülü/Hulu. Oyunu oynamak için keçe, sopa, top, taş gibi oyun araçları gereklidir. Üç ya da dört kişi ile oynanır. Öncelikle keçeden bir top yapılır, açık alanda düz bir toprak zeminde çukur açılır kuyu görünümü olması sağlanır. Oyuncular ellerine sopa, taş ya da top almış vaziyette beklerler. Keçeden yapılan top ortaya konumlandırılır. Oyuncular ellerinde bulunan sopa ya da taş ile keçeden yapılan topu yuvarlayıp açılan çukura atmaya çalışırlar. Atış miktarı belirlenir ve hangi oyuncu başarılı atış yapıp topu çukura atmayı başarırsa oyunu kazanır, kaybeden oyuncuya ise diğer oyuncular tarafından ceza verilir (K.K.4).

Patlangaç / Patlangıç. Oyun yöreye çok fazla sayıda bulunan ardıç ağaçlarının meyvesi ile oynanan bir oyundur. Oyun materyali olacak ağaç, 20-25 cm uzunluğunda düz bir ağaç olmalıdır. Sayıları sekiz ile on arasında olan oyuncular, düz ağacın içini nohut büyüklüğü kadar oyup ardıç ağacının meyvelerini oyulan ağacın ucuna koyarlar. Her bir oyuncu konulan taraftan üfleyerek diğer oyuncuları vurmaya çalışır. Vurulan oyuncunun oyundan çıkması gerekir ve bu şekilde oyun devam eder. En son kalan oyuncu oyunu kazanır.



Resim5: Patlangıç oyunu)

Oyun aracı ip olan oyunlar

An taşı. Üç oyuncu ve bir ip ile oynanan oyunda, Üç kişiden biri seçilir seçilen bu kişinin elleri ve ayakları bağlanır. İki komşunun tarla ağının

belirlenmesi için elleri ve ayakları bağlı oyuncunun sınırdan sınıra itilir. Bu şekilde oynanan oyunda gerçekten bir sınır belirleme söz konusu değildir. Çocuklar aralarında eğlenmek ve ortadaki oyuncuyu hırpalamak için aralarında oyuncuyu bir o tarafa bir bu tarafa atarlar (K.K.1).

Halat çekme. Halat çekme ya da halat çekme yarışları olarak bilinen oyun Osmanlı impatorluğu döneminde de oynanan ve tarihi en eski oyunlardan biridir. Aslında güç gösterisine dayalı olarak yapılan ve güç olarak üstün olan grubun kazandığı bir oyundur. Askerlerce, yetişkinlerce nesiller boyu oynanan, çocuklara aktarılan ve oynanarak günümüze kadar taşınan bir oyundur. Oyuncu sayısı kesin değildir kaç kişi toplanırsa oynanabilir. Ancak sayıca fazla oyuncu ile oynanması tercih edilir. Oyuncular iki gruba ayrılır, belirlenen bir çizginin iki tarafına geçerek, kalın ip ya da halata tutunarak, karşı tarafı çizginin kendi tarafına sürükleyerek çekmeye çalışır. Oyun güçlü olan grubun kazanmasıyla sonuçlanır (K.K.4).

Özel Oyun Aracıyla Oynanan Oyunlar

Beddem ateşi. Yörede oynanan oyunlardan biri olan Beddem Ateşi, orta Asya ya kadar dayanan eski bir oyundur. Oyun, yeşil ağaç dalları ve ateş ile oynanır. Yaş olan dallar orta alanda yakılır ve haliyle çok fazla duman çıkarır. Oyuncular rastgele bir sırayla yanan ateşten çıkan yoğun duman içinden geçmeye çalışırlar. Bazı inanışlara göre yaş dalların kırılıp yakılmasının dini yönlerden günah sayılması bu oyunun daha çok gizli saklı görülmeyen alanlarda oynanmasına neden olmuştur.(K.K.1)



(Resim6. Beddem Ateşi)

Çember yarışları. İstenilen sayıda kişi ve 80-100 cm çember, çivi ve sopa ile oynanan bir oyundur. Dönemin en bilinen ve en sık oynanan oyunlarından biridir. Günümüzde genellikle her çocuğun bisiklete sahip olduğu gibi geçmişte de her çocuğun en güzel oyuncağıdır çember. Yaklaşık bir metre çapında bir kasnak ile oynanan oyunda elde edilen bu kasnak, eski kağnı arabaların ya da traktörlerin tekerlerinden çıkan demir bir çemberdir.

Bu çembere hız vermek için düzgün bir sopa ya da tahta parçası gerekir. Tahta parçasının ucuna da bir çivi çakılır ki bu da çemberin yönünü belirlemek içindir. Çemberi hızlı kullanmak maharettir ve yarışa dönüşen bir oyun halini alır. (K.K.3) .

Gıçırdak/Kıçırdak. İki kişi ve Oval ağaç, çivi veya demir parçası ile oynanan oyunda üzeri oval bir ağaç toprak kazılıp gömülür. Ağacın üzerine bir çiviyle veya demir parçasıyla bir sıruk çakılır. Sırıgın iki başına iki kişi oturur hem yukarı aşağıya hem de sağa sola doğru hareket eder (K.K.2) .

Yüksük. Genellikle dokuz adet fincan, bir yüzük ile oynanan oyunda oyuncu sayısı ile ilgili sınırlama yoktur. Oyuncular eşit sayıda iki gruba ayrılır, fincanlar orta alana dizilir ve birinin altına yüzük saklanır. Bir grup yüzüğü saklar, diğeri bulmaya çalışır. Sırasıyla rolleri değişirler. Önemli olan yüzüğü bulmaya çalışan grubun ilk defada bulmasıdır. İlk defa da yüzüğe ulaşan takım oyunu kazanmış olur. Eğer ilk seferde yüzüğün hangi fincanda olduğu bulunmazsa son üç fincan kalana kadar oyun devam eder. Yüzük kaçınıcı fincan altında bulunursa bulmaya çalışan grubun o kadar oyuncusuna karşı grup tarafından ceza verilir. Ceza olarak oyunculara temsili mühür vurulur yani yüzleri kalem, kömür veya boya ile karalanarak mühürleme yapıldığı varsayılır (K.K.1).

Çocuk oyunları toplumun sosyo-kültürel yaşantısını yansıtmakta, gelenek ve göreneklerinden izler taşımakta ve nesilden nesile aktarılan kültürel miras olarak adlandırılmaktadır. Çocuk oyunları incelendiğinde yapısal unsurlarının birbirinden ayıramaz ve iç içe geçmiş olduğu, çocukların bütünsel gelişimine birçok açıdan katkı sağladığı görülmektedir. Ancak dijital çağın getirileri, yaşanan teknolojik gelişmeler ve değişmeler, oyunların sahada bireylerin birbiri ile etkileşimde olduğu etkinlikler yerine sanal ortamlara taşınmış olduğunu göstermektedir. Bu sayede geleneksel çocuk oyunları unutulmaya yüz tutmuştur. Kural, düzen, işbirliği gibi birçok kavramı oyunda öğrenen çocuklar yerine vaktinin çoğunu bilgisayar tablet veya akıllı telefonlarla geçiren, sosyalleşmeden uzak, iletişimden ve kendini ifade etmekten yoksun bireyler yetişmektedir.

Kaynak kişilerin görüşleri neticesinde derlenen çalışmada, çocukların oynadıkları oyunlar, herhangi bir oyun materyali gerektiren ya da gerektirmeyen; herhangi bir materyal gerekiyorsa da oynanan oyunlar ise taşla, topla, iple ve herhangi bir oyun aracı ile oynanan oyunlar olmak üzere tekrar sınıflandırılmıştır. Oyun fakı gözetilmeden yapılan bu çalışmada, oyunların çocuk gelişimiyle, halk bilimi ve yaşanan kültürle ilgili olduğu ve bireylerin gelişimine katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir. Geleneksel çocuk oyunları incelendiğinde oluşan sonuç şudur; kaynak kişilerde yapı-

lan görüşmelerde oyunların mekân gözetmeksizin evde, bahçede, dışarıda, sokak aralarında ya da meydanlarda oynandığı ve çocukların fiziki olarak birbirine temas etmekten mutlu oldukları süre gözetmeksizin bu etkinliğin saatlerce devam ettiği belirtilmiştir. Ancak günümüzde bu sayılan etkinliklerin evlerde hatta odalarda sadece sanal ortamlara taşındığı gözlemlenmektedir. Teknolojinin gelişmesi oyun alanlarının azalması, insanların birbirine ve çevrelerine olan güveninin azalmasıyla çocukların gözetiminin artması, çocuğun çocukluğunu yaşayamamasına neden olmuştur.

Çalışmada geleneksel çocuk oyunlarını oynayanların psiko-motor, kültürel, sosyal, dilsel, fiziksel, zihinsel gelişim alanlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Oyun içeriklerinde yer alan etkinliklerde çocuk bir oyunda atış atarken, diğer oyunda nefesini tutup kontrol ederken, diğer bir oyunda kovalamaca yaparken ya da atacağı taş ya da bir sonraki hamlesinde strateji belirlerken psiko-motor faaliyetler içinde bulunmakta ve kendi vücudunu ve gücünü tanıyıp geliştirdiği gözlemlenmiştir.

Çocuk oyunları birçok unsurla iç içedir. İçinde yaşanan kültürün izlerini taşır, halk bilimini yansıtır, çocuğun gelişimine her yönden katkı sağlar. Oyunların bireylerin gelişimine fiziki ve zihinsel yönden katkı sunduğu gerçeği göz önünde bulundurularak yapılan alan taraması doğrultusunda konu tartışılmaya çalışılmıştır. Oyunlar ve çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı bakış açılarından hareketle yapılan tüm çalışmalar benzer sonuçlara odaklanmıştır. Geleneksel çocuk oyunlarının yanı sıra, çağımızın gereği yerini bıraktığı dijital oyunlar, öğretici ve geliştirici bilgisayar oyunları bile kontrollü ve uygun zaman ölçülerinde oynanması durumunda çocuk ve gencin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Dış mekânlarda oyun bireyin öğrenme yeteneğini artırmasına, becerilerinin gelişmesine, kişiliğinin oturmasına katkı sağladığına dikkat çeken Selçuk (2019), oyun alanlarının genişletilmesine vurgu yaparken, Özservet, 2015 yılında yaptığı çalışmasında oyun mekânının esnek kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Aşırı kontrolün oyunun doğasını bozduğunu, açık havada oyun oynamanın çocuğun kendi yeteneklerini fark etmesi için önemli bir olgu olduğunu belirtmiştir. Çocuğun yetişkinlerin dünyasına adapte olabilmesi günlük hayata dâhil olması için dış mekânda oyun oynama fırsatı tanınmalıdır.

Oyun alanlarının azalması, teknolojinin gelişmesiyle sanal ortamda oynanan oyunların artması, yenedünya düzeninin değişimiyle oyun alanlarının azalması, sosyal düzenin değişmesiyle birbirine olan güvenin azalması, sınav kaygısının artması, rekabetin çoğalması, oyun için harcanan zamanın gereksiz görülmesi, çocuk oyunlarını etkilemektedir. Araştırmada üstünde durulan oyunlar için de aynı durum geçerlidir. Oyunların, kültürel dilsel, sosyal gelişim gibi birçok alana olumlu katkı sağladığı gözlemlen-

miş ancak çocukların oyun zamanlarının geçmişe oranla azaldığı ve fırsat buldukça oyun oynadığı tespit edilmiştir.

Çocuklar, üçtaş, beş taş oynarken strateji yapmayı, patlangıç oynarken nefesini kontrol etmeyi, halat çekme, dızdıran oynarken oyun bölgesini etrafını kontrol etmeyi ve psikomotor faaliyetler içinde bulunmayı öğrenir. Gıcırdağ, hulu, yüksük oynarken kendi bedenini tanıyarak gücünü fark eder kendine olan güvenini geliştirir. Nitekim yapılan çalışmalar bu düşünceleri destekler niteliktedir. Çocuğu fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal yönden besleyen geleneksel oyunlar yok olmamalı ve sadece hafızalarda değil, nesillere aktarılmalıdır.

Oyun, insan var oldukça oynanmış, zamanla gelişip değişerek günümüze kadar ulaşmıştır. Oyun, insanın hayata geldiği ilk dönemden başlar, adına farklı isimler verdiğimiz aktiviteler, etkinlikler ile devam eder. Çocukluktan ergenlik dönemine kadar olan süreçte çocuğun bedensel, psiko-motor, dil, duygusal ve zihinsel gelişimi sağlar ve bireyin sosyalleşmesine büyük katkı sunar. Zamanla şekillenir, kuralları belirlenir, süreklilik kazanır ve devamlılık arz etmeye başlar. Vazgeçilmez bir olgu haline dönüşür. Oyun içinde bulunduğu mirasın kültürel kodlarını taşır, geleceğe aktarımın en etkili yöntemlerinden biridir. Zamanla teknolojik değişim ve gelişimlere maruz kalmış, güncellenmiştir.

Çocuk oyunları bir toplumun sosyo-kültürel yaşantısını yansıtmaktadır. Bununla birlikte gelenek, görenek, anane ve inanışlardan izler taşımaktadır. Çalışmada bu doğrultuda Gerede yöresi çocuk oyunları yapısal, bağlamsal ve işlevsel açıdan incelenmiştir. Araştırmanın amacı, çocuğun gelişiminde ve sosyalleşmesinde etkili olan, nesilden nesile aktarılan, o bölgenin kültürünü yansıtan ve yaşatan geleneksel çocuk oyunlarına dikkat çekmek ve ortaya çıkarmaktır. Çalışmada oyunların, bireylerin fiziksel, zihinsel gelişimine ve dil becerilerine katkıda bulunduğu, oyun oynayarak gerçekleşen öğretilerin gerçek yaşamda rehber ve kalıcı olduğu, çocukları sosyal kültürel, fiziki, birçok yönden etkilediği ve çocukların bütünsel gelişimine katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir. Oyun, insanın var olmasıyla yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir. Kültürümüzün manevi kodlarıdır, nesilden nesile aktarım sağlayan en etkili yöntemlerdendir. Gerede yöresinde günümüze kadar taşınan ve halen oynanmaya devam eden çocuk oyunları bu çalışmada derlenmiş ve sunulmuştur. Her ne kadar gelişen teknolojik şartlar ile değişime uğrasa da yok olmaya yüz tutmuş bazı oyunlar kayıt altına alınarak günümüz çocuklarına aktarılmaya çalışılmıştır. Gerede özelinde kapsamlı bir çalışma niteliğinde olup diğer çalışmalara ışık tutması amacıyla hazırlanmıştır.

Geçmişten günümüze değişen yaşam şartları, fiziki imkânlar, aile yapısı, sosyal ve ekonomik kaygılar, büyüklerin dolasıyla onları model olan

Çocukların hayata bakış açısı, eğitim sisteminin gereklilikleri, sahip olunan imkânlar ve hızla değişen dñnyaya ayak uydurabilme çabaları insanları farklı bir dñzeye taşımıştır. Bununla birlikte boş vakitlerin azalması, iş vaktinin artması eğlenmekten ziyade insanları mecburiyete mahkũm etmiştir. Bu nedenle geçmişte daha çok oynanan geleneksel olarak adlandırılan ocuk oyunları unutulmaya yũz tutmuş, geçmişten gũnũmũze yapılan kũltũrel miras aktarımı zarar gũrmeye başlamıştır. Bilişsel, zihinsel ve fiziksel gelişimi hızların bu oyunların çocukların gelişimine katkıları yapılan araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır.

Kaynaklar

- Aça M. Trabzon Yöresi Geleneksel Çocuk Oyunlarından Bazılarının Halkbilimsel Açısından İncelenmesi, Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi, 2018: 11:22, 49-68.
- Aksoy AB, Çiftçi HD. Erken çocukluk döneminde oyun, Ankara, Pegem Akademi, 2018.
- Akyoloğlu İH. Köroğlu türküleri üzerine bir çalışma: Köroğlu Semineri Bildirileri, Ankara: Başbakanlık Basımevi. 1983.
- And M. Oyun ve Bügü, İş Bankası Yayınları, İstanbul, 1974.
- Arslan A, Dilci T. Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmişten günümüze bağlamında incelenmesi (Sivas İli Örnekleme), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2018: C:28-1, 47-59.
- Atalay A. Okul öncesi eğitimi materyal geliştirme. Kök Yayıncılık, Ankara:2011.
- Aycan İ. Geçmişten günümüze tarih boyunca Gerede, Gerede Belediyesi Yayınları:1,2003: 11-23.
- Aydınalp H. Din Kurumu üzerine sosyolojik bir araştırma: Gerede'de Dini Hayat, Gerede Belediyesi Yayınları, s.25.
- Çoban B., Nacar E. Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar, Nobel. Basımevi, Ankara, Mart 2006.
- Çolak F. Geleneksel Kayseri çocuk oyunları ve halkbilimsel incelemesi, Kömen Yayınları, 1. Baskı, Konya, 2009.
- Demiralp A, Eser A. Gerede ve yöresinden atasözü ve deyim derlemeleri: Gerede Belediyesi Yayınları:2, 2004: 5-10. 76.
- Dikmen ÇB, Toruk F. Sosyo-Kültürel sürdürülebilirlik açısından Gerede (Krateia) Hanlar Bölgesi'nin değerlendirilmesi, Türk Bilim Araştırmaları Vakfı, 2017: 10:2: 11-26.
- Ercivan, A. Şer'îye sicillerine göre 19. yüzyılın ikinci yarısında Gerede kazasında aile yapısı: Araştırma makalesi, Tarih ve Günce Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Dergisi: 2023:21-39.
- Erpulat H. Gerede ve köylerindeki örf, âdet, gelenek ve göreneklerimiz: Gerede Belediyesi Yayınları:2, 2004: 49.
- Girmen P. Eskişehir Folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü, Milli Folklor 5, 2012: 263-273.
- Gökşen C. Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 2014: 229-259.
- Karadağ A. Okul öncesinde dramatik etkinlikler, Kök Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Kaya D. Çöm Çöm Çömbelek: Sivas çocuk oyunları, 1.Baskı, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2011.

- Oğuz M.Ö., Ersoy P. Türkiye’de 2004 yılında yaşayan geleneksel çocuk oyunları, Gazi Üniversitesi THBMER Yayınları, Ankara, 2005.
- Ođuz MÖ. Beden D. 2005 Yılında Çorum’da yaşayan geleneksel çocuk oyunları, Ankara, Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakóltesi Türk Halkbilimi Topluđu Yayınları: 7. 2006.
- Onur B, Güney N. (2004). Türkiye’de çocuk oyunları üzerine araştırmalar, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 12.
- Oyun ve Oyuncak Modül eğitim Seti, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özdemir N. Türk çocuk oyunları, C.1, Akçağ Yayınları, 2006:I,74.
- Özhan M. Çocuk oyunlarımız, 1.Baskı, Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğu Yayınları, Ankara, 1990.
- Özcan N. Gerede ve geleneklerimiz: Gerede Belediyesi Yayınları:2: 2004: 62-63.
- Özensoy A, Sungur, B. Gerede’nin kültürel değerleri, Gerede Belediyesi, 2004.
- Sakaloğlu Y. Çocuklara gençlere oyunlar ve eğlenceler, 1.Baskı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1980.
- Ünlüol K. Gerede’de tarihi turistik mekanlar ve mesire yerleri, Gerede Belediyesi Yayınları,2003: S:1,250.
- Türkiye’de okul öncesi çocuk gelişimi ve eğitimi projesi, 1979.
- Türkmen, F. (1985). Köroğlu hikâyelerinin yayılma sahaları ve menşeselesi, E.Ü. Edebiyat Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 1985: S:4, 9-19.
- Türkmen F. (1985). Köroğlu Hikâyelerinin Yayılma Sahaları ve Menşeselesi, E.Ü. Edebiyat Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, S:4, 9-19
- http://www.thbmer.gazi.edu.tr/yayinlar/pdf/cocuk_oyunlar2.pdf
- <http://www.rtukcocuk.org.tr/oyunlar.php>
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Geleneksel_oyunlar
- <http://www.izlesene.com/video/geleneksel-oyunlar/1196909>
- <http://video.mynet.com/ambiance197919/geleneksel-oyunlar/890362/>
- <http://www.gerede.net/Default.aspx?Sayfa=bolumler&BolumNo=002-004-002>

Sözlü Kaynaklar

Kaynak Kişi 1: Ekrem Özören, 71, İlkokul Mezunu.

Kaynak Kişi 2: İbrahim Yaşar, 63, Ortaokul Mezunu.

Kaynak Kişi 3: Fahri Ars, 62, Lise Mezunu.

Kaynak Kişi 4: Hasan Hüseyin Ayata, 61, İlkokul Mezunu.