

mjer

Published by Educational Research Association

Mediterranean Journal of Educational Research

ISSN: 1309 - 0682



mjer.penpublishing.net

 **PENACADEMIC**
PUBLISHING



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 11 Issue 21, 2017

mjer.penpublishing.net

Owner

Educational Research Association

Indexing/Abstracting

ULAKBİM national index.

Publisher

Pen Academic Publishing

www.penpublishing.net | info@penpublishing.net

Editor

Prof. Dr. Salih Zeki GençÇanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Managing Editor

Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Bünyamin Bacak <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloom <i>Long Island University, USA</i>	Catherine D Hunter <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Caglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Salim Razi <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>
Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>	

Asistant Editor

Ulaş Yabanova
Dumlupınar University, Turkey

Table of Contents

Eğitim Bilimleri Nelerdir ve Nerelerde Bulunur? Yükseköğretim Kurulu'nun Eğitim Fakültelerinin Yapısında Gerçekleştirdiği Değişikliklere İlişkin Eleştirel Bir Analiz <i>Ali Faruk Yaylacı, Enes Gök & İsmail Aydoğan</i>	1
Türkçe Ders Kitaplarında Milli Kimliğe İlişkin Unsurların İncelenmesi <i>Bora Bayram & Mehmet Elban</i>	19
Okul ncesi Dönemdeki ocukların "Oyun" ve "Açık Alan (Bahçe)" Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve rnek Bir Bahçe Düzenleme alışması <i>Nalan Arabacı & şenel ıtak</i>	28
4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi ğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi <i>Burak Durmuş</i>	44
Ortaöğretim ğrencilerinin Sanal Dünyalarının Günlük Hayatlarına Yansımaları zerine Bir Durum alışması <i>Fatih Kana, Yasemin Yağmur & Yusuf Mete Elkıranuş</i>	59
İş doyumunu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği: Okul ncesi öğretmenleri üzerinde Bir Araştırma <i>şükran Eser & Emine Ferda Bedel</i>	72

Eğitim Bilimleri Nelerdir ve Nerelerde Bulunur? Yükseköğretim Kurulu'nun Eğitim Fakültelerinin Yapısında Gerçekleştirdiği Değişikliklere İlişkin Eleştirel Bir Analiz*

Ali Faruk Yaylacı** Enes Gök*** İsmail Aydoğan****

Öz: Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen düzenlemeden yola çıkılarak eğitim fakültelerinin yapılanması ve eğitim bilimlerinin *neliğinin* tartışılması amaçlanmıştır. Söz konusu tartışma, eğitimin bilime dönüşme süreci bağlamında yapılmıştır. Bu doğrultuda, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma, ders programları ve kitaplarında eğitim bilimlerinin yer alışı tarzları, genel olarak eğitim alanında yürütülen araştırmaların eğitim bilimlerine dağılımları gibi ölçütler göz önünde bulundurularak genel bir değerlendirme yapılmıştır. YÖK'ün bütün üniversiteleri ve eğitim fakültelerini kapsayan bu düzenlemesinin tektipleştiriciliği önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Aynı zamanda eğitimin bir bilimsel alana dönüşme sürecine ilişkin mirastan daha çok güncel sorunların ve gelişmelerin söz konusu düzenlemeyi biçimlendirdiği görülmektedir. Bu durum düzenlemenin kalıcılığı konusunda da belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Gerek eğitim bilimleri bölümündeki ana bilim dallarına ve gerekse eğitim fakülteleri için önerilen bölümlere bakıldığında eğitimin bilim olarak kapsamına ve alt dallarına ilişkin tutarlı bir bakış açısını yansıtmaktan çok güncel sorun ve değişimlerden hareketle revize edilmesi anlayışının ağırlık kazandığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin yapılanmasına ilişkin olarak var olan akademik ve bilimsel sorunlar varlığını sürdürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim bilimleri, Eğitim fakülteleri, Yükseköğretim, Yükseköğretim kurulu (YÖK)

Educational Sciences and Where to Find Them? A Critical Analysis of The Council of Higher Education's Current Structural Changes in Faculties of Education

Abstract: Taking the CoHE's 2016 arrangement into consideration, this paper aims to discuss the reorganization of education faculties and the *what-ness* of education sciences. The discussion was carried out such a way to address the transformation of the field of education into science. Accordingly, based on theoretical approaches in the relevant literature, a general evaluation was made considering such criteria as the reorganization of education faculties, the coverage of education sciences by curriculum programs and textbooks, and the breakdown of education-related general researches among education sciences. The standardizing effect of the CoHE's arrangement that covers all universities and education faculties stands out as an important problem. It is also seen that day-to-day problems and developments rather than the heritage related to the transformation of education into a scientific field have become more effective in the formation of the reorganization in question. This brings with it also a number of uncertainties regarding the permanence of this arrangement. When we look at both main fields of studies in departments of education science and departments suggested for education faculties as part of the CoHE's reorganization move, it can be concluded that an approach of reorganizing rooted in day-to-day problems and changes rather than offering a coherent standpoint on the scope of education as a science and its sub-branches has taken precedence over everything else. Thus, academic and scientific problems concerning the reorganization of education faculties still remain to be solved. Overcoming these problems will be possible by way of enriching theoretical inquiries on the nature and scope of educational sciences.

Keywords: Council of higher education (CoHE), Educational sciences, Faculties of education, Higher education

Çalışmanın başlığı Harry Potter serisinin yazarı J.K. Rowling'in (Scamander, 2016), *Fantastik Canavarlar Nelerdir ve Nerelerde Bulunurlar?* başlıklı eserinden ilhamla belirlenmiştir. Yakın zamanda sinemaya da uyarlanan bu yapıt, fantastik canavarların neler olduğunu detaylı olarak tanımlayan ve nerelerde bulunabileceklerini anlatan hayali bir rehber kitaba dayanmaktadır. Bu makalenin hareket

*Bu makalenin taslak hali UEBK-2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eposta: alfay06@yahoo.com

***Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

****Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

noktası ise eğitim bilimlerinin neler olduğuna ve nerelerde bulunabileceğine ilişkin olarak akademyada ve eğitim bürokrasisinde egemen olan tutarsızlıklar ve karmaşa olmuştur. Böylesi bir rehber ve üzerine uzlaşmış kusurlu olmayan bir anlayışa eğitim bilimleri bağlamında sahip olunmadığı saptaması yapılmadan tartışmaya başlanması imkânsız görünmektedir. Eğitim bilimleri var mıdır? Var olabilir mi, var olmalı mıdır? Eğitim bilimleri var olmakta niçin güçlükler çekmektedir? (Charlot, 2010) sorularının tartışmalı cevapları arasında bu çalışmada Türkiye’de bu bilimlerin neler olduğunu ve nerelerde bulunduğunu sorgulanmaktadır. *Türkiye’de eğitim bilimleri üzerine ontolojik bir tartışma hiç yapılmamıştır* (Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç., 2010) saptamasının geçerliliğini sürdürdüğü göz önüne alınırsa bu çalışmanın söz konusu tartışmaya katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Görece yeni bir bilim alanı olan eğitim bilimi ya da eğitim bilimleri alanı tekâmül sürecini henüz tamamlamış değildir. Buna bağlı olarak eğitim fakültelerinin yapısı ya da yeniden yapılanması da tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1997’de gerçekleştirdiği düzenlemenin ardından eğitim fakültelerinin yapısına yeniden müdahale etme gereği duymuştur. Haziran 2016’da eğitim fakültelerinin nasıl yapılandırılacağını açıklayan YÖK, bu yeniden yapılanmanın gerekçeleri olarak uygulamada görülen bazı sorunları, sistemde meydana gelen değişimleri, öğretmen yetiştirme ve müfredat programları yönünden ortaya çıkan yeni ihtiyaçları göstermiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinin bilim olarak eğitimin ve eğitim bilimlerinin yapısından bağımsız olması düşünülemez. Ancak yapılan düzenleme ile bir bilim olarak eğitimin ya da eğitim bilimlerinin *neliğine* ya da nitelik ve kapsamına ilişkin düşünsel tartışmaların ya da entelektüel birikimin tutarlı bir biçimde göz önünde bulundurulduğunu söylemek oldukça güçtür. Eğitimin, çeşitli alt dalları bağlamında bilimsel yönetime dayalı araştırmaların yapıldığı bir alan olması, diğer bilimler arasında yer alması düşüncesine alışılmasına yol açmıştır. Özellikle öğretmenlik söz konusu olduğunda ise eğitimin bir sanat olma vasfının ağırlık kazandığı düşüncesi de gücünü korumaktadır. Ancak eğitim bilimleri gerçekte nedir, eğitim bilimleri nelerdir ve nerelerde bulunurlar sorusu öylece durmaya devam etmektedir. Eğitim bilimleri deyimi akademik camiada gündelik dile yerleşmiş görünmektedir. Eğitim fakültelerinin tamamında eğitim bilimleri bölümleri vardır. Eğitim bilimleri terimi akademik dergi adlarında ve makale başlıklarında sıklıkla yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde eğitim bilimlerine giriş dersleri yer almaktadır ve bu adı taşıyan çok sayıda ders kitabı yazılmıştır. Bütün bunlara rağmen bir takım olgular, gelişmeler ve uygulamalar eğitim bilimleri deyiminin ne kadar müphem olduğunu hatırlatmaya devam etmektedir. Eğitimin bir bilim oluşunun entelektüel açıdan tartışılmasından öte eğitim bilimleri denilen *şeylerin* varlığının iddia edilmesi ile uygulama ve fiili durum arasındaki uygunsuzluklar söz konusu müphemliğin üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir. Eğitim bilimleri *varmış gibi* yapılırken, eğitim bilimleri *yokmuş gibi* yapısal düzenlemelerin ortaya çıkması bu gerekliliği güçlendirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada YÖK tarafından gerçekleştirilen düzenlemeden yola çıkılarak eğitim fakültelerinin yapılanması ve eğitim bilimlerinin *neliğinin*, eğitimin bir bilim olarak görülüp görülemeyeceğine ilişkin görüşler ve eğitimin bilime dönüşme süreci temelinde tartışılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, eğitim bilimlerinin gelişimine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmasının ardından ders programları ve kitaplarında eğitim bilimlerinin yer alış tarzları, genel olarak eğitim alanında yürütülen araştırmaların eğitim bilimlerine dağılımları, eğitim sisteminde eğitim bilimlerinin yeri irdelenmiştir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlara ve yazarların eğitim bilimlerine ilişkin düşünsel kabullerine dayalı olarak tartışılmıştır.

Eğitimin Bilim(ler)leşme Serüveni

Eğitim bilimlerinin kurumsal bir gerçekliği vardır, üniversiter ve yönetsel bir statüye sahiptir (Charlot, 2010). Ancak eğitim bilimlerinin bir alan olarak varlığı ve yapısına ilişkin tartışmalar sürmektedir. Eğitim fakültelerinin yapısı ya da yeniden yapılanmasına ilişkin tartışmaların devam ediyor olması eğitimin bilim alanı olarak şekillenmesi süreci ile yakından ilişkilidir. Oldukça yeni bir bilim alanı olan eğitim bilimi ya da eğitim bilimleri alanı tekâmül sürecini henüz tamamlamış değildir. Eğitimin modern anlamda bilimleşme süreci yaşadığı yaklaşık 120 yıllık dönemde eğitim bilimlerinin yükselişinden ve düşüşünden söz edilebilir. Smith (1968), British Columbia Üniversitesi'nin 1956 yılında inceleme kurumlarına bir eğitim fakültesi ekleme kararı alarak kendisini İngiliz Milletler Topluluğu'ndaki üniversitelerin önde gelenlerden birisi haline getirdiğini söylemişti. Bunun üzerinden görece kısa bir zaman geçtikten sonra günümüzde çeşitli ülkelerde bu fakültelerin gözden düşmeye başladığını, kapatıldıklarını ya da dönüştürüldüklerini görülebilmektedir.

Eğitim ve bilim kavramlarının bir araya gelişi oldukça yeni bir durumdur. *Yüzyıllar boyunca eğitim bilimleri diye bir şey yoktu* (Charlot, 2010, ss. 32). Eğitimin bilime dönüşme serüveni ve eğitim bilimlerinin ortaya çıkma sürecinde yeni biçimlenen alanın adlandırılmasına ilişkin farklılaşmalar söz konusu olmuştur. Hofstetter ve Schneuwly'nin (2002) saptadığı üzere, Avrupa ülkelerinde farklı dönemlerde farklı geleneklere dayalı olarak bir disiplin olarak eğitim bilimleri için pedagoji, eğitim, eğitsel araştırma, eğitim bilimi farklı adlar kullanılmıştır. Eğitim ve bilim kelimeleri ilk olarak 19. yy'n sonuna doğru İskoçya'da Bain tarafından bir arada kullanılmıştır. Cellier ise 20. yy'n başlarında Fransa'da *pedagoji bilimi* kavramını kullanmıştır. Farklı terimlerin kullanımı olarak yansıyan anlayışlar eğitim bilimi ile pedagoji bilimi arasında bir ayrışmaya da işaret etmektedir (Öncül, 2000; Mialaret, 2010a, 2010b). Mialaret'nin (2010a) *termonolijide hüküm süren düzensizlik* olarak tanımladığı pedagoji ya da eğitim kavramlarının kullanımına ilişkin tartışmaları bir kenara bırakacak olursak, eğitimin bilimleşme sürecinin sonucu olarak eğitim bilimleri kavramının, eğitim/pedagoji ayrışmasını da aşacak biçimde kapsamlı bir zemin sağladığı düşünülebilir. Eğitim bilimleri kavramı açısından dönüşüm Claparede tarafından 1912' de İsviçre'de bir eğitim bilimleri enstitüsünün kurulmasıyla olmuş ve eğitim bilimleri terimi gittikçe daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Çağdaş eğitim bilimleri 1967 yılında Fransa'da üniversite programlarının yeniden tanımlanması ile kurumsallaşmıştır. Fransa'da 1967'de bazı üniversitelerde eğitimde lisans ve uzmanlık derecesi verilmesine başlanması ile bu kavram daha yaygın bir kullanım alanı bulmuştur (Charlot, 2010; Mialaret, 2010b; Öncül, 2000). 1970 ve 1980'ler boyunca eğitim bilimleri, beşeri ve toplumsal bilimlerde en çok gelişen disiplinlerden birisi olmuştur (Wulf, 2003).

Eğitimin bir bilim olarak modern dönemde tecessüm etmesi tesadüf değildir. Bu durum *felsefeden bilimlere geçiş sürecinin* bir parçası niteliğindedir. Bu süreç esasında yeni bilimlerin felsefeden bağımsızlaştığı bir dönemdir. Bacon, Galileo ve Newton gibi ilk filozof-bilimcilerin çalışmalarıyla doğal felsefenin bilime dönüşmesinin (Pigliucci, 2008) sonuçlarının belirginleştiği döneme tekabül etmektedir. 19.yy'da Almanya'da eğitim, felsefe ve tarih bağlamında konumlanan pedagoji olarak anlaşılır ve beşeri bilimler ya da felsefe fakültelerinde kurumsallaşırken psikolojinin çoktan felsefeden bağımsızlaştığı Anglo-Saxon ülkelerde, psikolojinin egemenliğinde deneysel-analitik yöntemlerin kullanıldığı bir alan olarak belirginleşmiştir. Akabinde ana disiplinler olarak psikoloji ve felsefe ile yarışmasına sosyoloji eğitim alanındaki etkisini artırmıştır. Aynı zamanda iktisadi ve idari bilimlerin baskın etkisiyle eğitim alanına girişi söz konusu olmuştur (Mitter, 1982). Eğitimi tek bir disiplinin alanı olarak görenlerle farklı disiplinlerin ortaklaştığı bir alan olarak görenler arasındaki tartışma da hala sürmektedir (McCulloch, 2002). 19. yüzyılın sonlarında eğitim bilimlerinde bir dönüşüm yaşanarak Alman eğitimcilerin felsefe ve mantıksal anlayışından Anglo-Saxon eğitimcilerin öncülük ettiği bilimsel-amprik anlayışa geçilmiştir. Tecrübe ve deneyin eğitime girmesi eğitimin bir bilim olarak kabul edilmesini ve üniversitelere girişini kolaylaştıran bir unsur olmuştur (Yüksel, 2012).

Almanya’da eğitim bilimini bir disiplin olarak hümanist pedagoji, deneysel eğitim bilimi ve Frankfurt Okulu’nun Eleştirel Teorisi paradigmaları tarafından şekillendirirken 20.yy ilerledikçe 1950’lerin sonunda ve 1960’ların başlarında deneysel-analitik araştırma eğitim biliminin temel inşa edici unsuru haline gelmiştir. Pozitivist bilimsel ideale dayalı bir eğitim bilimleri alanı teşekkül etmiştir. Eğitim bilimleri modernitenin ve rasyonalitenin etkisi altında kurumsallaşmıştır (Wulf, 2003; Charlot, 2010). Gülenç’in (2012) belirttiği üzere bu çağa ilişkin olarak yapılan felsefi değerlendirmelerin ortak noktası, belirli bir kültürel perspektif ve geleneğin krizidir. Eleştirel kuramcılara göre *pozitivist anlayış*, bu yolla, yani tüm varlık biçimlerini aynılaştırarak ve sabitleyerek tüm bilimler için geçerli olabilecek tek bir yöntem inşa edebileceğine inanmıştır. Günümüzde eğitim bilimlerinin gelişimi bağlamında yaşanan sorunların pozitivist bilimsel ideale olan inancın zayıflamasına bağlı olarak yeni arayışlarla yakın ilişkisi vardır.

Eğitim biliminin *zemin/alanı* oldukça dinamiktir ve ekonomik, toplumsal, politik, mesleki piyasa vb. etkenler nedeniyle sürekli değişmektedir. Eğitim bilimlerinin bilimsel bir disiplin olarak şekillenme süreci de diğer alanlarda olduğu gibi söz konusu etkenleri kapsayan toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamla yakından ilişkilidir. Gumport’un (2000) belirttiği üzere çeşitli bilgi alanlarına ilişkin değişimlere ayak uydurmak zorunda olan üniversitelerin sosyal birer kurum olduğu yönündeki hâkim meşru fikir, yükseköğretimin endüstri olduğu fikrine dönüşmektedir. Devlet üniversiteleri, ekonomik zorunluluklara cevap vermek amacıyla giderek piyasa söylemine ve yönetsel yaklaşımlara güvenirken, tarihsel karakterlerinden, işlevlerinden ve eğitim kurumları olarak birikmiş miraslardan uzaklaştıkça meşruluğunu yitirmektedir (Gumport, 2000). Eğitim bilimleri, profesyonel ve toplumsal alanlar ile ve bu alanlardan gelen taleplerce biçimlendirilmektedir (Sundberg, 2004; Hofstetter ve Schneuwly, 2002). Avrupa’da ve Dünyanın diğer bölgelerinde eğitim bilimlerinin yeni bir kurumsallaşma aşamasında olduğunu vurgulayan Hofstetter ve Schneuwly (2002), aynı zamanda eğitim sistemlerinin de eğitimci profesyonellerin nitelikleri, diploma ve eğitim programlarının uluslararası standardizasyonu gibi alanlardaki değişen talepler nedeniyle bütüncül olarak güçlü bir dönüşüm yaşadığını vurgulamıştır. Disiplin, King ve Brownell’ı (1966) izleyerek, sadece bir çalışma ya da bilgi alanı olarak değil, bir entelektüel inceleme ya da tartışma alanını paylaşan akademisyenler topluluğu biçiminde tanımlanabilir. Bu paylaşılan bir geleneği ve özelleşmiş bir dili ve öteki paylaşılan sembol sistemlerini, paylaşılan kavramsallar setini, kitaplar, makaleler, araştırma raporları altyapısını, üyeler arasında bir iletişim sistemini ve öğretim ve girişim araçlarını kapsar (aktaran McCulloch, 2002).

Türkiye’de eğitim bilimlerinin serüvenine bakıldığında Avrupa’daki bilimleşme sürecinin etkisinin erken dönemlerde görülmeye başlandığı ancak eğitim bilimleri olarak kurumsallaşmanın görece daha geç başladığı söylenebilir. Charlot’nun (2010, ss. 21), Fransa’da eğitim bilimlerinin varlığı ve kurumsal gerçekliği için söz konusu ettiği kanıtlar Türkiye için de geçerlidir. Eğitim kurumlarının siyasi aktörler tarafından gerektiği düzeyde önem görmemesi böyle bir fakültenin kurulma ihtiyacını hem geciktirmiş hem de kuruluş sürecindeki engelleri de beraberinde getirmiştir (Sağlam, 2012). 1950’lerin ortalarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün aynı zamanda bir fakültenin işlevlerini yerine getirecek bir yapıya kavuşturulmuş, 1958’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ), bir eğitim fakültesi kurulmuş ancak kısa sürede fen edebiyat fakültesinin öğretmen yetiştiren bir bölümüne dönüştürülmüştür. Bu gelişmelerin ardından 1964 yılında Ankara Üniversitesi’nde bir eğitim fakültesi açılmış, 1983 yılında ise Eğitim Bilimleri Fakültesi adını almıştır (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 347-348). 1964 yılında açılan ilk eğitim fakültesinin, diğer fakültelerin öğretim kadrosu için de eğitim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme gibi konularda yardım sağlanması düşünülmüştür (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 352). Dolayısıyla eğitimin bilim olarak kurumsallaşmasında başlangıç noktasının öğretmen yetiştirme anlayışından çok daha kapsayıcı bir eğitim bilimleri yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de bilimlere sorun odaklı yaklaşım etkili olmuştur. 1960'larda eğitim bilimleri fakültesi açılırken planlı kalkınma döneminin başlaması nedeniyle eğitim sorunlarının araştırılmasına ilişkin gereksinimin vurgulanması, 1982'de öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi, 1997'de öğretmen ihtiyacı doğrultusunda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bu yaklaşımın sonuçlarıdır. Eğitim bilimleri, neredeyse, devlet-merkezci ve sorun çözme odaklı bir disiplin olarak var edilmiştir. Bunun temel nedeni ise Türkiye'deki modernleşme projesinin aygıtı olarak eğitime yüklenen anlamdır. Bu nedenle eğitim bilimleri özerk bir disiplin olarak gelişmemiştir (Özsoy ve Ünal, 2010; Ünal, 2010; Ünal vd., 2010).

Türkiye'de Eğitim Bilimleri Nerelerde Bulunmaktadır?

Eğitim bilimleri nelerdir ve nerelerde bulunmaktadır sorusunun cevabını kısaca araştırdıktan sonra YÖK'ün son düzenlemesi üzerine konuşmak daha tutarlı olacaktır. Bilim söz konusu olduğunda, özellikle sosyal bilimler, kuramsal olan ile uygulama arasında her zaman bir koşutluk bulunamayacağını kabul etmek zorundayız. İdealist bir bakış ile bilimlerin sınıflandırılması ve geçmişte yapıldığı üzere yükseköğrenim kurumlarının bu sınıflamalara dayalı olarak inşa edilmesi söz konusu olabilir. Ancak yararçı düşüncenin ve ilerlemeciliğin egemen olduğu dönemlerle birlikte ekonomik yaşam ile eğitim arasındaki orantısız etkileşimin böylesi bir idealizme pek olanak tanımayacağı da açıktır. McCulloch'ın (2002) saptadığı üzere eğitim, giderek, kuram pahasına pratik yaklaşımlara odaklanışa yönelten güncel toplumsal ve ekonomik taleplere ilişkin olarak daha fazla sorumluluğına sahip inceleme anlayışının egemenliğine girmiştir. Üniversiteler, endüstri devriminin ardından icat edilmiş olan eğitim ve okul anlayışı doğrultusunda ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren merkezlere doğru hızla evrilmiştir. Günümüzde birçok ülkede eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinin ya da bütünüyle bu fakültelerin bazı diğer sosyal bilimler bölümlerinin kapatılıyor olması bu evrilmenin sonucudur diyebiliriz. Uygulamaya yön veren koşullara bütünüyle gözlerimizi kapatarak ideal bir eğitim bilimi alanı inşa edemeyeceğimiz bir gerçek ancak yine kuramsal olarak eğitim bilimleri nelerdir ve fiili olarak da nerelerde bulunmaktadırlar sorularına cevaplar bulduğumuz ölçüde Türkiye'de eğitim fakültelerinin yapılandırılmasına ilişkin tartışmaları daha sağlıklı yapabileceğimiz de oldukça yerinde bir düşüncedir diyebiliriz.

"Eğitim, olay ve durumlarının doğuş koşullarını, bunların oluşup gelişmesini inceleyen bilim dallarının oluşturduğu ortak bir bilimler demeti" (Öncül, 2000) olarak tanımlanmakla birlikte başlarda eğitim bilimleri kavramı eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi ve eğitim felsefesini kapsıyordu. Kavram giderek zenginleşmiştir (Mialaret, 2010b). Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşma sürecinin ilk evrelerine bakıldığında da akademik ve bilimsel olarak eğitim bilimlerine biçilen kapsayıcı ve üst rolün etkili olduğu söylenebilir. Varlık amacı öğretmenler için hizmet içi eğitim ve araştırma olarak belirlenmiş olan Türkiye'de açılan ilk eğitim fakültesinin bölümleri ve yetiştirilecek görevlilere ilişkin öngörüler eğitim bilimlerinin kapsamına ilişkin olarak temel alınan zemini ifade etmektedir. Bu fakültenin bölümleri, eğitimin felsefi-tarihi temelleri, eğitimin toplumsal temelleri, eğitimin psikolojik temelleri, örgüt-yönetim, eğitim kuramı ve uygulaması (genel ve özel öğretim yöntemleri) olarak belirlenirken, bu fakültede yetiştirilecek görevliler ise lise öğretmenleri, eğitim uzmanları (rehberlik uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, okul psikologları, okul müdürleri, eğitim planıcıları, eğitim müfettişleri, toplum kalkınması uzmanları, halk eğitimi uzmanları), özel eğitim öğretmenleri (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 352-353) olarak sıralanmıştır.

Eğitim bilimleri Türkiye bağlamında nerelerde, hangi yapıların bünyesinde ve hangi biçimlerde bulunmaktadır sorusuna cevap bulabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile yükseköğrenim doçentlik alanları ve lisansüstü tez çalışmalarına bakılabilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinin yapılanışı

içerisinde eğitim bilimlerinin nerelerde yer aldığı farklı ülkelerden bazı örneklerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak YÖK'ün eğitim fakültelerinin yapısına ilişkin son düzenlemesi tutarlı bir zeminde ele alınarak anlaşılabilir.

Eğitim Bilimleri: Milli Eğitim Bakanlığı'nda

Eğitim Bilimleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nda nerelerde bulunmaktadır diye bakıldığında örgütsel yapı ve simgesel bir örnek olarak da Milli Eğitim Uzmanlığı tercihleri incelenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nun örgütsel yapısına baktığımızda da muhtemelen doğal olarak bürokratik bir zemine dayanan pratik bir yapılanma dikkat çekmektedir. Eğitim Bilimlerinin bilimsel bir disiplin olarak genel çerçevesi ya da ana unsurlarından çok aktüel okul yapılanması ve bürokratik hizmetlerin yürütülmesinin temel çıkış noktası olduğu görülmektedir.

2011 yılında ihdas edilen Milli Eğitim Uzman Yardımcılığı ilanlarına bakıldığında seçilecek 100 kişinin alanlara göre dağılımının eğitim bilimleri dışında farklı disiplinleri de güçlü bir şekilde yansıttığı görülmektedir. 2014 yılında, 15'i (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Programları, Program Geliştirme) ve 5'i (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlama ve Ekonomisi) olmak üzere seçilecek 100 kişiden 20'sinin eğitim bilimleri alanından olması öngörülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlik bölümlerinden 48 kişi, İİBF / Siyasal Bilgiler / İktisat ve İşletme Fakülteleri; Hukuk; Psikoloji; İstatistik Alanlarından ise 32 kişinin seçileceği ifade edilmiştir (MEB, 2014). 2015 yılındaki ilanda ise hepsi de Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Programları ile Program Geliştirme alt dallarından olmak üzere toplam 10 kişinin eğitim bilimleri alanından olması öngörülmüştür. Hukuk alanından 5, öğretmenlik alanlarından ise 60 kişilik kontenjan ayrılmıştır (MEB, 2015). Bu tablo, eğitim sistemi bağlamında yaşanmakta olan sorunları aşabilmek için disiplinler arası bir yaklaşımın ürünü olarak okunabileceği gibi eğitim sistemini, eğitim bilimlerinin dışındaki alanların uzmanlığına aktarma anlayışı olarak da yorumlanabilir. Sonuç olarak eğitim bilimlerinin yerine ve işlevlerine ilişkin sınırlı bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Eğitim Bilimleri: Doçentlikte Esas Bilim Alanları

Üniversiteler Arası Kurul'un belirlemiş olduğu Doçentlikte Esas Bilim Alanları listesindeki (ÜAK, 2017) 12 bilim alanından birisi olarak eğitim bilimleri temel alanı, fen bilimleri ve matematik temel alanı, filoloji temel alanı, güzel sanatlar temel alanı, hukuk temel alanı, ilahiyat temel alanı, mimarlık, planlama ve tasarım temel alanı, mühendislik temel alanı, sağlık bilimleri temel alanı, sosyal, beşeri ve idari bilimler temel alanı, ziraat, orman ve su ürünleri temel alanı, spor bilimleri temel alanlarıyla birlikte yer almaktadır. Eğitim bilimleri temel alanı başlığı altında ise 11 alt başlık bulunmaktadır; bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, temel eğitim, Türkçe eğitimi, yabancı dil eğitimi.

Eğitim Bilimleri: ÖSYM (KPSS) Eğitim Bilimleri Testinde

ÖSYM, yayınladığı yükseköğretim istatistiklerinde sosyal bilimleri; sosyal bilimler ve uygulamalı sosyal bilimler olarak iki bölümde ele almakta ve eğitim bilimlerine eğitim genel başlığı altında uygulamalı bölümde yer vermektedir (Ünal vd., 2010). Öğretmen adaylarının yeterliklerini ölçmeyi hedefleyen 2001 yılındaki Kamuya Merkezi Atama Sınavı ve 2002 yılındaki Kamu Personeli Seçme Sınavlarındaki konulara bakıldığında eğitim bilimleri alanlarının bazılarında yer verilmediği, yer verilen konuların ise oldukça sınırlı bir yüzdeyle temsil edildiği görülmektedir; Eğitim psikolojisi % 50 (gelişim psikolojisi % 10, öğrenme psikolojisi % 25, ölçme ve değerlendirme % 15), program geliştirme ve öğretim % 35, (program geliştirme %, öğretim yöntemleri % 25), rehberlik % 15 (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006). 2017 yılındaki KPSS Eğitim bilimleri testinde yer alan konu başlıkları ve dağılımı ise şöyledir; Öğrenme Psikolojisi (% 15), Gelişim Psikolojisi (% 13), Ölçme ve Değerlendirme

(% 15), Rehberlik ve Özel Eğitim (% 13), Öğretim İlke ve Yöntemleri (%26), Program Geliştirme (% 6), Sınıf Yönetimi (% 6), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (% 6) (ÖSYM, 2017).

Eğitim Bilimleri: TÜBİTAK ve Türkiye Bilimler Akademisi'nde ve

Türkiye'de eğitim bilimleri, bilim kurullarında (TÜBİTAK ve TÜBA gibi) temsil edilmemektedir (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006; Ünal vd., 2010). TÜBA Üyelerinin dağılımına bakıldığında zaman sosyal bilimler başlığı altında eğitime yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra TÜBA Bilim ve Eğitim Politikaları Çalışma Grubu adlı bir grubun (TÜBA, 2017) akademide yer alması dikkat çekicidir.

Eğitim Bilimleri; Lisansüstü Çalışmalarda

Charlot (2010), Fransa'da 1969-1989 döneminde eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin büyük ölçüde sosyoloji ve psikolojinin egemenliği altında olduğunu daha sonra ise tarih, ekonomi, dilbilim ve felsefenin egemenliğinin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Fransa örneğinde eğitim bilimleri bağlamındaki araştırmaların konuları açısından anılan disiplinler bağlamında çeşitlilik taşımasına rağmen eğitim bilimlerine ilişkin olarak ortak bir bilimsel kültür ortaya çıkmıştır (Charlot, 2010). Türkiye açısından durumun eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasına katkı sağlayacak nitelikte bu derece tutarlı bir akademik bütünlüğü yansıttığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılan tez çalışmalarının dağılımı eğitim bilimlerinin bir disiplin olarak nasıl anlaşıldığını ve nasıl şekillendiğini göstermektedir. Alanyazındaki bulgulara göre doktora tezleri açısından bakıldığında eğitim bilimlerinin uygulama alanlarından birisi olan öğretmen yetiştirmenin egemenliği dikkat çekmektedir. Eğitim bilimleri doktora tezlerinin yarıya yakınının öğretmen yetiştirme alanına ilişkin olması oldukça ilginçtir. Yine bu tezlerde ele alınan temalara bakıldığında benzer şekilde ancak yarıya yakını eğitim bilimleri anabilim dalında yer almaktadır (Fazlıoğulları, 2012). Bu duruma benzer bir gelişmeye örnek olarak eğitim bilimleri alanında SSCİ'da indekslenen bir dergideki makalelerin konuları bakımından dağılımı verilebilir. Bu makalelerin çoğu eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi, matematik ve fen eğitimi alanlarındandır (Selçuk vd., 2014). Bu bağlamda *Türkiye'de eğitim bilimcilerin, eğitim sisteminin devasa boyutlardaki pratik sorunlarına odaklandıkları için eğitim bilimlerinin felsefi temellerini* (Ünal vd., 2010) göz ardı etmelerinin alanın bilimsel bir disiplin olarak asli boyutlarının araştırmalarda göz ardı edilmesine yol açtığı söylenebilir.

Eğitim Bilimleri Eğitim Fakültelerinde

Dünyadaki bazı yükseköğretim kurumlarında ve eğitim fakültelerinde eğitim bilimlerinin nasıl konumlandığının incelenmesi Türkiye bağlamında konunun tartışılabilmesi için oldukça işlevsel bir zemin oluşturacaktır.

Öğretmen Koleji, Columbia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri (ABD): baktığımızda Sanat, Edebiyat ve Beşeri Bilimler; Bio-davranış Bilimleri; Danışmanlık ve Klinik Psikoloji; Eğitim Programları ve Öğretim; Eğitim Politikası ve Toplumsal Analiz gibi eğitim bilimlerinin alt dalları olarak görülebilecek alt dalların bölüm yapılanmasına temel teşkil ettiği görülmektedir (Teachers College, n.d.). ABD'deki Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Okulu: Yönetim ve Politika Çalışmaları; Sağlık ve Fiziksel Aktiviteler; Öğretim ve Öğrenme; Öğrenme Bilimleri ve Politika; Eğitim Psikolojisi; Departmanlar arası Çalışmalar biçiminde bir yapılanma olduğu görülmektedir. Burada eğitimin politik, psikolojik, fiziksel ve öğrenmeye ilişkin boyutlarının esas alındığı söylenebilir (University of Pittsburgh, 2017). Yine ABD'de Ohio Eyalet Üniversitesi, Eğitim ve Beşeri Ekoloji Koleji'nde ise daha sade bir yapılanma dikkat çekmektedir; Eğitim Çalışmaları, Öğretim ve Öğrenme ve Beşeri Öğrenme biçimindeki yapılanmada eğitimin bilimsel ve kuramsal boyutları ile uygulama boyutuna ilişkin bir yaklaşım göze çarpmaktadır (Ohio State University, 2017)

Kyoto Üniversitesi'nde, eğitim fakültesi, Eğitimin temelleri, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sistemi

Disiplinler Arası Çalışmaları adları altında üç kategoride yapılandırılmış olup, lisansüstü seviyede Eğitim Çalışmaları Bölümü ve Eğitimde Klinik Çalışmalar Bölümü biçiminde oluşturulan iki boyutlu yapılanmada yine eğitimin kuramsal boyutu ile uygulama boyutu ayırımına dayalı bir yaklaşım söz konusudur (Kyoto University, n.d.). Beijing Normal Üniversitesi ve Seoul National Üniversitesi'nde ise eğitim bilimleri bağlamında kuramsal ya da uygulama ve öğretmenlik bölümü ayırımı olmaksızın eğitim ile ilişkili alt dallara dayalı bir yapılanma dikkat çekmektedir (Beijing Normal University, n.d.; Seoul National University, 2017).

Birleşik Krallıktaki Bristol Üniversitesi'nde ise Politika ve uluslararası gelişim; Liderlik ve Politika; Öğrenme, teknoloji ve toplum; Matematik Eğitimi; Neuroscience ve eğitim; Psikoloji ve Eğitim; Özel ve kapsayıcı eğitim; Öğrenme ve öğretim biçiminde ve eğitim bilimleri ya da öğretmenlik bölümleri tarzında bir ayırım gözetmeyen anlayışın etkili olduğu görülmektedir (University of Bristol, 2017). Benzer biçimde Tahran Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Fakültesi, Glasgow Üniversitesi; Gothenburg Üniversitesi eğitim fakültelerinde yine eğitimin kuramsal boyutu ile uygulama boyutu ayırımına dayalı bir yaklaşım söz konusudur (University of Tahran, 2017; University of Glasgow, n.d.; University of Gothenburgh, 2017)

Eğitim Fakültelerinin gelişimine ve dünyadaki bazı örneklerine bakıldığında *Eğitim Bilimleri* anlayışına ilişkin kapsamlı ve kendi içinde tutarlı bakış açılarının varlığından söz edilebilir. Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarında giderek daha baskın bir biçimde etkili olan ABD örneğinin dışında farklı örneklerin varlığı da göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Eğitim bilimlerine ilişkin olarak tutarlı bir anlayışın ve düşünsel tecrübeyi ya da eğitimin bir bilim olarak geçirmiş olduğu tekâmül sürecinin kazanımlarının ne derece yansıtıldığının tartışılması gerekmektedir. Yeni düzenlemede bu bağlamda önemli sorunların varlığı göze çarpmaktadır.

Tartışma

Türkiye'de eğitim bilimlerinin günümüzde sahip olduğu üniversiter bağlamındaki konumu büyük ölçüde 1997 yılındaki düzenlemenin ürünüdür. 2016 yılında ise söz konusu düzenleme çerçevesinde bir yeniden düzenleme girişimi söz konusu olmuştur.

1997 yılında eğitim bilimlerine ait lisans bölümlerinin kapatılması ve bu alanların lisansüstü düzeye çekilmesi ile birlikte eğitim fakültelerine yüklenegelen öğretmen yetiştirme ağırlıklı rol güçlendirilmiştir. Bu düzenleme özellikle eğitim bilimciler topluluğunda olumsuz tepkilere yol açmış ve yoğun eleştiriye muhatap olmuştur. Yapılan araştırmalarda bu düzenlemeye ilişkin olarak eğitim bilimci akademisyenlerin genel olarak olumsuz düşündükleri ya da kararsız oldukları belirlenmiştir (Algur, 2002; Sezer Kalaycı, 2006). Söz konusu düzenlemenin bilimsel ve akademik dayanaktan yoksun olduğu ve iptal edilmesi gerekliliği (DPT, 2000; Koç, 2005) sıklıkla vurgulanmıştır. Düzenlemenin eğitim bilimciler topluluğu nazarındaki meşruiyeti ya da tutarlılığı tartışmalı olmakla birlikte disiplinin kendine özgü akademik ve bilimsel nitelikleri açısından daha derinlikli sorunlara işaret ettiği söylenebilir. Taşdan ve Çuhadaroğlu'nun (2006) da vurguladığı üzere temel sorun Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi ve eğitim bilimleri arasındaki ilişkinin doğru bir biçimde inşa edilememiş olmasıyla yakından ilişkilidir. Sonuç olarak anılan düzenlemenin hem eğitim bilimlerine, hem de öğretmen yetiştirme sistemine olumsuz etkileri olmuştur. 1997'de YÖK eğitim bilimlerinin ontolojik konumunu bir disiplin olarak değil öğretmen yetiştirmeye hizmet eden bir meslek alanı olarak tanımlamıştır. Bu nedenle 1997 düzenlemesi ile eğitim bilimlerinin ontolojik sorununun yok edildiği (Ünal vd., 2010) öne sürülmüştür. Oysa ilk eğitim fakültesinin açılması sürecinde rol oynayan akademisyenlerden birisi olan Yaşar Karayalçın'ın *yalnız bu Eğitim Fakültesi eğer şeye, öğretmen yetiştiren bir fakülte olacak, olmak amacıyla kuruluyorsa bunun bir ikinci mükerrer bir çalışma olacağı kanaatindeyim* (aktaran Sağlam, 2012) biçimindeki ifadesi anımsanacak olursa eğitim bilimlerinin üniversiter kurumsallaşması anlamında en başa dönüldüğü söylenebilir. Aynı zamanda bütünüyle

ekonomik ve işgücü piyasasına dayalı bir değerlendirmenin bilimsel bakışa egemen olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. 1997 düzenlemesine ilişkin olarak yapılan gerekçelendirmeler de bu saptamayı doğrular niteliktedir. 1997 düzenlemesi eğitim bilimlerinin eğitim fakültelerindeki konumunu eğitim bilimlerini disiplin olma özelliğini zayıflatmak pahasına dışsal bir bakış ile köklü bir biçimde değiştirirken, 2016 düzenlemesi ise yeni bir iç düzenleme ile eğitim bilimlerinin konumunu yeniden sınırlandırmıştır. YÖK'ün 2016'daki yeni düzenlemeye ilişkin gerekçelendirmesi de yapılacak bir değerlendirmede yol gösterici olacaktır. YÖK başkanının, eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi ile ilgili olarak yapmış olduğu bir açıklama (Hürriyet, 2016) bu noktada oldukça önemlidir. Bu açıklamada, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, 1997-1998 ve 2006 yılındaki düzenlemelerin ardından uygulamada görülen bazı sorunlar ve eğitim sisteminde meydana gelen değişimler doğrultusunda ve öğretmen yetiştirme yönünden ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar bağlamında eğitim fakültelerinde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Burada dikkat çeken önemli noktalardan birisi 1997'deki düzenlemenin sorunları aşmada yetersiz kalması ve eğitim sisteminde bazı değişmelerin yaşanmış olmasıdır. Bu gerekçeler yeni bir düzenlemeyi zorunlu kılarken aynı zamanda düzenlemelerin temel haklılaştırıcı unsuru ya da temel motivasyon kaynağı öğretmenler yetiştirme olarak ifade edilmiştir. Bu durum, 1997 düzenlemesine getirilen öğretmen yetiştirmeye odaklı bir eğitim bilimleri anlayışı eleştirisini haklı çıkarır niteliktedir. Eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirme arasındaki doğal ilişki göz ardı edilemez niteliktedir ancak eğitim bilimleri anlayışının öğretmen yetiştirmeyi aşan boyutlarının varlığı farklı bir bağlamda tartışmanın sürmesini gerekli kılmaktadır.

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 15.06.2016 tarihli toplantısında alınan karar ile belirlenen şablon doğrultusunda eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve anabilim dallarının yeniden düzenlenmesi istenmiştir (YÖK, 2016); Buna göre bölümler; Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Özel Eğitim, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Temel Eğitim, Yabancı Diller Eğitimi olarak öngörülmüştür. Düzenlemeye göre Eğitim Bilimleri Bölümü ise Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Öğretim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarından oluşmuştur.

Eğitim Bilimleri ile öğretmen yetiştiren bölümler arasında ayırım gözetilmiş olması eğitim bilimlerinin konumuna ilişkin ipuçları vermektedir. Ancak eğitim fakültesi ile eğitim bilimleri kavrayışı arasındaki ilişki pek açık görünmemektedir. Dünyada da kimi zaman örnekleri görüldüğü üzere eğitim bilimleri olarak ifade edilen alt disiplinlerin daha çok lisansüstü düzeyde ve öğretmenlere dönük eğitim sağlayan alanlar olarak anlaşılması söz konusudur. Ancak eğitim bilimleri bölümünün eğitim fakültesi bünyesindeki konumunun, bilim olarak eğitimin tartışılan boyutları bağlamında tutarlı bir zemini dayanmadığı öne sürülebilir.

Eğitim bilimleri olarak ifade edilen alt alanlar ile diğer bölümlerin bilim olarak eğitim ile ilişkisi oldukça bulanık görünmektedir. Örneğin matematik eğitimi ile eğitim yönetimini birbirinden ayıran bilimsel nitelikler, üzerinde durulması gereken bir konudur. Matematik Eğitimi bu yapılanmada bir eğitim bilimleri alt dalı olarak değil eğitim fakültesinin alt bölümü olarak belirginleşmektedir. Bu noktada eğitim fakültesinin sadece ve bütünüyle öğretmen yetiştiren bir kurum olarak görülmesinin haklı payı olduğu açıktır. Ancak eğitim bilimlerinin öğretmenliği aşan ve kapsayan boyutlarının göz ardı edilmesi de söz konusudur.

Branş öğretmenliklerine ilişkin bölümlendirmeye bakıldığında yürürlükte bulunan okul yapısı ve aşamalandırmasının yeterince dikkate alınmadığı söylenebilir. Okul öncesi ve sınıf eğitimini kapsayan

temel eğitim bölümünün yanında mesleki ve genel orta öğretime ilişkin bir bölümlendirme yapılmadığı görülmektedir. Matematik ve fen bilimleri eğitimi bünyesinde hem matematik öğretmenliği hem de ilköğretim matematik öğretmenliği programının varlığı dikkat çekmektedir. Orta öğretim ve temel eğitim düzeyindeki farklılaşmayı yansıtmak üzere söz konusu iki programın yer aldığı düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde din eğitiminin ayrı bir genel müdürlüğe sahip olmasına benzer biçimde din eğitimi ya da din kültürü ve ahlak bilgisinin bir öğretmenlik bölümü olarak eğitim fakültesinde yer almadığı görülmektedir.

Gerek eğitim alanında gerek bir disiplin olarak eğitim bilimlerinin deneyimlemekte olduğu sorunların önemli ölçüde eğitim bilimlerinin üniversitelerdeki yapılanması ile ilişkilidir. Yapılanmanın eğitim bilimlerinin gelişimi açısından elverişli bir zemin sunduğunu söylemek zordur (Yüksel, 2012). 2016 düzenlemesi, 1997 düzenlemesinin eğitim bilimlerini öğretmen yetiştirme temelinde anlama eğilimini güçlendirerek sürdürmektedir. Ancak eğitim bilimleri alanında eğitim bilimlerinin *kapsayıcı-üst* boyutlarına güçlü atıflar vardır. Örneğin Smith (1968) *bir üniversite eğitim fakültesini sadece mesleki formasyon veren bir yer olarak görmemelidir* diyerek bu duruma işaret etmiştir. Benzer bir saptama ve öneri 1988 yılında toplanan 12. Milli Eğitim Şurası'nda da gündeme gelmiştir. Öğretmen Yetiştirme başlığında yer verilen karar şöyledir; Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. Yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması ve a) Toplum tanıma ve yöneltme bilimleri derslerinin artırılması (sosyoloji, felsefe, din ve ahlâk bilimleri, liderlik, sosyal tarih) (TTKB, 2017). Bu karar, öğretmen yetiştirmenin giderek ağırlık kazanmasına yapılan vurgunun yanında öğretmen yetiştirme alanında da eğitim bilimlerinin öneminin ifade edilmesi açısından oldukça önemlidir. 1980'lerin başında öğretmen yetiştiren kurumların eğitim fakültelerine dönüştürülmelerinin ardından muhtemel gelişmelere dikkat çeken Ataman (1987) da giderek eğitim bilimleri bölümlerinin meslek bilgilerini veren servis bölümlerinden öteye gidemeyeceğini ifade ederken 2000'li yıllardaki duruma işaret etmiştir. Dolayısıyla beklenti olumsuz anlamda gerçekleşmiştir. Eğitim bilimleri bağlamında öğretmen yetiştirmenin egemenliği söz konusu olmuştur. Esasen bu durum kamu politikalarına yön vermesi beklenen Vizyon 2023 gibi çeşitli vizyon belgelerinde ifadesini bulan *yükseköğretimin ve rekabete açık hale getirilmesi ve ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ülke ihtiyaçları ve egemen olunması istenilen teknolojiler ve bu teknolojileri destekleyecek bilim alanları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi* (TÜBİTAK, 2004) tarzındaki hedeflerine uygun görünmektedir.

Eğitimin bir bilimsel alana dönüşme sürecine ilişkin mirastan daha çok güncel sorunların ve gelişmelerin söz konusu düzenlemeyi biçimlendirdiği görülmektedir. Günü kurtarmaya dönük, bilimsel temele dayanma niteliği tartışmalı geçici çözümler... Bu durum aynı zamanda düzenlemenin kalıcılığı konusunda da belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Gerek eğitim bilimleri bölümündeki ana bilim dallarına ve gerekse eğitim fakülteleri için önerilen bölümlere bakıldığında eğitimin bilim olarak kapsamına ve alt dallarına ilişkin tutarlı bir bakış açısını yansıtmaktan çok tutarsızlıklar taşıyan bir yapının güncel sorun ve değişimlerden hareketle revize edilmesi anlayışının ağırlık kazandığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin yapılanmasına ilişkin olarak var olan akademik ve bilimsel sorunlar varlığını sürdürmektedir. Yeni düzenlemenin eğitim bilimleri ile öğretmen yetiştirme programlarını, Eğitim Fakültesi adıyla ifade edilen daha geniş bir ailenin iki ana unsuru olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak dünyadaki örneklerin büyük kısmında belirli ve tanımlanabilir bir bilimsel bakışı yansıtırken Türkiye örneğinde eğitim, diğer bilimsel disiplinlerden izole olmuş gibi görülmektedir. Oysa genel eğilim, eğitim bilimleri çalışmalarının ilkesel olarak tek bir disiplinden değil de çeşitli disiplinlerden ödünç alınan farklı yaklaşımların uygulanması olarak görülmesi yönündedir (McCulloch, 2002). Pedagoji/eğitim farklılaşmasına ilişkin tartışmanın da göz ardı edildiği açıktır. Güncel okul yapısına dayalı bir bölümlendirme mi, bilimsel disiplin çerçevesine dayalı bir

yapılanma mı? Tartışılması gereken bir konudur.

1997 düzenlemesine eğitim bilimciler tarafından getirilen en yoğun eleştiri, eğitim bilimlerinin öğretmen yetiştirme alanına indirgenmesidir. Bu eleştiri 2016 düzenlemesi açısından da geçerliliğini korumaktadır. Gerçekte eğitim fakülteleri ya da eğitim bilimleri alanlarında yükseköğrenim görmüş olanların istihdam olanakları baştan bu yana tartışma konusu olmuştur. İlk eğitim fakültesinin açıldığı tarihlerde eğitim bilimleri bölümlerinden mezun olanların nerede istihdam edileceklerine ilişkin kaygılar dile getirilmiştir. Topçuoğlu (1968), öğrencilerin ve bazı eğitimcilerin hala “Sizin Fakültede ne okunur? Siz ne iş yapacaksınız? Hangi Bakanlık veya Kurum size iş verecek?” türünden sorular sormalarından bahsetmiştir. İlerleyen süreçte söz konusu bölümlerden mezun olanların istihdamı ile ilgili tutarlı bir yol izlenemediği görülmüştür. Aydın'ın saptadığı üzere (1996), 1990'ların başlarına kadar yapılan araştırmaların bulguları eğitim bilimleri mezunlarının büyük ölçüde yetiştikleri alanın dışında istihdam edildiklerini göstermiştir. Yükseköğretimin sadece işgücü piyasasına yönelik olarak inşa edilmemesi gerektiğine ilişkin tutumun haklılık payı olmakla birlikte bir yükseköğretim kurumundan mezun olanların nerelerde ve nasıl istihdam edilecekleri sorunu akademisyenlerin görmezden gelebileceği bir konu olarak görülemez. Esasen bu durum eğitim bilimleri alanındaki kurumsallaşma sürecinin daha başlarında ele alınmış ve eğitim bilimlerinin kapsamına ve yapısına uygun çözümler önerilmiştir. Daha önce de değinildiği üzere Mihçioğlu (1989) ilk açılan eğitim fakültesinin eğitim bilimleri bölümlerinden hangi görevliler yetiştirilecek sorusuna cevap verirken olası istihdam konumlarını da ifade etmiştir; Rehberlik Uzmanları, Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları, Okul Psikologları, Okul Müdürleri, Eğitim Plancıları, Eğitim Müfettişleri, Toplum Kalkınması Uzmanları, Halk Eğitimi Uzmanları), Özel eğitim öğretmenleri. Bu noktada temel sorunun, eğitim bilimcileri alanlarının doğasına uygun istihdam etmeye ilişkin düzenlemeleri yapması gereken uygulayıcılarla ve eğitim bürokrasisi ile ilişkilidir. Ancak uygulama bütünüyle öğretmen gereksinimi ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin tercihlere dayalı olarak şekillendiği için eğitim bilimleri anlayışının öğretmen yetiştirmeye indirgenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Elbette eğitim bilimleri ya da eğitim alanında yapılandırılmış bir yükseköğretim kurumunun bütünüyle kuramsal ya da araştırmaya yönelmiş ve öğretmen yetiştirmeyi göz ardı etmiş olması düşünülemez. Taşdan ve Çuhadaroğlu'nun (2006) değindiği üzere eğitim bilimleri, lisans düzeyinde de öğretmen yetiştirmenin temelinde yer almalı, birbirlerinin rakibi olarak değerlendirilmemelidir. Eğitim bilimleri anlayışı bakımından sınırlı bir öğretmen yetiştirme uygulamasını gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış eğitim fakültelerinde öğretmen adayları, eğitimin felsefesi, sosyolojisi, tarihi, ekonomisi vb. eğitim bilimlerinin katkısından tam olarak yararlanamadan mezun olmaktadır. Bu durum *teknisyen öğretmen* hedefine uygun görünmektedir (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006). Esasen, Türkiye’de eğitim sisteminin erken devirlerden bu yana öğretmen yetiştirme odaklı geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. 1923-1940 döneminde eğitim bilimleri disiplinlerinden yurtdışına öğrenim için gönderilenlerin alanlara dağılımına bakıldığında pedagoji, ruhiyat disiplini, tedris usulü, köycülük ve halkçılık disiplinlerinin tercih edildiği görülmektedir (Aslan, 2014). Eğitim sistemin yer alan hemen herkesin eskiden bu yana dillendirdiği *meslekte esas öğretmenliktir ve bilen öğretir* anlayışları eğitimin bilimleşme serüveni açısından sınırlandırıcı bir rol oynamıştır. Benzer bir duruma eğitim bilimlerinin rasyonelleştirme, profesyonelleştirme ve devrim arasında kararsızlık içinde kaldığını ifade eden Charlot (2010) da Fransa örneğinde değinmiştir.

Gumport ve Snydman'ın (2002) saptadığı üzere akademik bir yeniden yapılanma söz konusu olduğunda bürokratik bir yapının bileşeni olarak bölümler ve hangi programlar ve müfredatın önerileceğinin belirlendiği disiplin yapılarından bahsedilebilir. Bürokratik yapılanma ve disiplin arasındaki tercihler eğitim fakülteleri açısından da etkili olmuştur. İsveç örneğinde eğitim fakültelerinin üniversitelerdeki konumlanış türlerini irdeleyen Sundberg (2004); Konu yönelimli konumlanış, Çoklu-disiplinlilik Yönelimli Konumlanış, Meslek Yönelimli konumlanış olmak üzere

üniversitelerin üç farklı tarzda eğitim fakültelerini bünyelerinde konumlandığını belirlemiştir. Konu yönelimli konumlanışta eğitim departmanı profilini mesleki bir disiplin olarak değil akademik bir disiplin olarak tanımlamakta ve diğer eğitim fakültelerinin aksine öğretmen yetiştirme odaklı çalışmamaktadır. Eğitim bölümleri kendi konu alanlarının özerk akademik bir disiplin olarak tanımlarlar. Çoklu-disiplinlilik yönelimli konumlanışta öğretmen yetiştirme, okullar, disiplinler arası yaklaşım söz konusudur. Burada *Pedagogik*, geniş bir çerçeve olmaktan çok diğer alanlardan bir alandır. Meslek yönelimli konumlanışta ise eğitim bölümleri farklı mesleki alanlarla ilişkili olarak kendilerini tanımlarlar. Türkiye'deki durum ve YÖK tarafından yapılan son düzenleme bağlamında bakıldığında eğitim fakültelerinin konumlanışının konu yönelimli olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleğine dayalı bir mesleki yönelimden söz edilebilir. Burada dikkat çekici nokta İsveç örneğinde farklı konumlanış türlerinin tezahür edebilme imkânıdır. Çoklu-disiplinliliğin önemini vurgulayan McCulloch (2002) son elli yıl boyunca farklı disiplinlerin ayrı ayrı ve birlikte, eğitim çalışmalarına önemli katkılar sağladıklarını ve çoğulcu yaklaşımın güçlenmesine yol açtıklarını ifade ederek, başlarına kötü bir şey gelmediği sürece bu disiplinlerin eğitim araştırmalarının ve eğitim bilimleri alanının merkezi ve temel direklerini yansıtmaya devam edeceklerini belirtmiştir. Çoklu-disiplin anlayışının meslek yönelimli konumlanış adına göz ardı edilişi dikkate alındığında Türkiye örneğinde eğitime katkı sağlayan disiplinlerin başına kötü şeylerin geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yüksel (2012) İsveç örneğinin Türkiye için de uygun olabileceğini öne sürmüştür. Buna göre köklü, maddi ve insan gücü açısından yeterli durumdaki üniversitelerde eğitim bilimleri bölümü *akademik disiplin* şeklinde yapılabilir. Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde sadece lisansüstü faaliyetler yürütmelidir. Temel ve uygulamalı araştırmalar ve eğitim bilimleri için akademisyenlerin yetiştirilmesi temel hedef olacaktır. Alt yapısı yetersiz olan üniversitelerde ise eğitim bilimleri bölümü sadece öğretmen yetiştirme ile ilgilenmeli. Esasen bu öneri var olan durumdaki bir takım sorunları çözmeye dönük olsa da eğitim bilimleri anlayışına ilişkin olarak var olan temel sorunların inşa ettiği yapıyı sürdürücü niteliktedir. Bu bağlamda eğitim bilimleri anlayışı açısından bütüncül, tutarlı ancak tektipleştirici olmayan önerilere gereksinim vardır. Bu noktada önemli olan geçici ya da yüzeysel yapılanma modelleri üzerinde düşünmekten çok eğitimin ve eğitim bilimlerinin neliğine ilişkin sarıh bir anlayış geliştirebilmek önemlidir. 1960'ların sonunda Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Bilimleri Fakültesi özelinde söylediklerini bakmak yerinde olacaktır. Hala sürmekte olan bir tartışmaya tutarlı bir bakış sunan Ülken, öğretmen yetiştirme ile eğitim bilimi ve diğer bilimlerin ilişkilerine değinmiştir (Ülken, 1969); *Edebiyat, eğitim ve fen fakülteleri araştırmacı ve ilim adamı yetiştirmenin dışında Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili bir görev görmektedir. Bu da orta öğretime öğretmen, dolayısıyla idareci yetiştirmektir. Matematik, fizik, kimya, tabiiyat öğretmenleri üçüncüsünden, tarih, coğrafya, sanat tarihi, felsefe, sosyoloji, pedagoji, psikoloji, dil, yabancı dil ve Türkçe öğretmenleri birinci ve ikincisinden yetişir. Fakat öğretmenlik vasıfları yalnız bu ilimlerden birinden belirli sertifikalar almakla elde edilemez. Bunun için mezunların öğretim metotları, didaktik, pedagoji, öğretim psikoloji ve sosyolojisi, öğretim tarihi gibi bilgileri edinmeleri, bu öğretim tekniğinin uygulanmasını görmeleri, türlü seviyede ve karakterde öğrencilere nasıl hitap edileceği ve onların nasıl yetiştirileceğinin uygulamalar içinde öğrenilmesi gerekir.*

Sonuç

Yeni ve hala tartışmalı bir bilim alanı olsa da Mialaret'nin (2010a) vurguladığı üzere eğitim bilimleri kavramı yeni bir moda ya da eski bir uygulamanın yeni adı olmanın aksine *yeni bir gerçeğe uygun düşen* bir adlandırmadır. *Eğitimin ciddi bir akademik alan olarak gelişmeye hakkı vardır* (Smith, 1968, ss. 26). Oysa günümüzde eğitim fakültelerinin kapatılması ya da eğitim bilimlerinin yok oluşundan sıklıkla bahsedilmektedir. Yüksel'in (2012) belirttiği üzere bu gelişmenin ilk örneklerinin görülmeye başlandığı ABD'de yaşananlar diğer ülkeleri de etkilemektedir. Eğitim fakültelerinin kapatılması eğitim bilimlerinin yok olmasına yol açacaktır. Sadece öğretmen adaylarına meslek dersleri vermekle

eğitim bilimleri yaşamını sürdüremeyecektir. Eğitim bilimleri, gerek kuramsal düzeyde bilimler arasındaki yeri gerek fiili olarak üniversiter konumu açısından tartışmalı bir yere sahip olmaya devam etmektedir. Modernleşme serüveninin ve pozitivist bilimciliğin gelişim sürecinde şekillenen eğitim bilimleri görece yeni bir bilim alanı olmasına karşın oldukça hızlı bir gelişim göstermiştir. Yüzyılı aşan bir geçmişe sahip olduğunu söyleyebileceğimiz eğitim bilimlerinin günümüzde hala tartışmalı ve müphem bir konuma sahip olmasının çok boyutlu ve karmaşık nedenleri vardır.

Eğitim bilimlerinin ortaya çıkışında pozitif bilgi temelinde öğretmen yetiştirebilme amacı (Charlot, 2010) etkili olmuş olsa da bilimleşme serüveni eğitim bilimlerini bu amacı aşmaya yönelmek durumunda bırakmıştır. Fakat Türkiye özelinde konuya bakıldığında bir *daralma-genişleme geriliminin* bilimleşme serüvenini olumsuz etkilediği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanını öğretmen yetiştirmeden ibaret gören sınırlandırıcı bir daralmaya, öğretmen yetiştirmeyi eğitim bilimlerinin sınırları dışına çıkarıcı bir genişleme eşlik etmektedir. Ancak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda da (DPT, 2000) değinildiği üzere öğretmenliğin geleneksel anlam çerçevesinin eğitim uzmanlığına doğru genişlemesi ve öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinin ışığında eğitim uzmanları yetiştirmek ile birlikte ele alınması gerekmektedir.

Eğitim bilimlerinin ontolojik nitelikleriyle açık bir uyumsuzluk taşıyan söz konusu bu daralma/genişleme gerilimi farklı biçimlerde aşılabilir. Bunlardan birisi eğitim bilimlerinin kuramsal ve tümel bilgiye yönelik araştırma niteliği ile öğretmen yetiştirmenin sınırlı çerçevesinin birbirinden ayrılacağı bir yapı olabilir. Buna göre eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ya da uygulamalı eğitim bilimleri olarak adlandırılacak iki ana yapıya dayalı olarak düşünülebilir;

a) Eğitim Bilimleri Bölümü: (Öğretmenlik Formasyonu Alanlar ve Talep Eden Başkaları İçin Eğitim Bilimlerinin Kuramsal-Analiz ve Araştırma Boyutlarında Lisans Dersleri ve Lisansüstü Uzmanlık Eğitimi ve bilimsel araştırma); Eğitim Felsefesi, Sosyolojisi ve Tarihi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Hukuku, Eğitim Teknolojileri, Hayat Boyu Öğrenme, Öğretim Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme.

b) Uygulamalı Eğitim Bilimleri / Öğretmen Yetiştirme Bölümü: (Fen-Edebiyat Fakültelerinde Öğrenim Görmüş Öğrenciler İçin Öğretmenlik Formasyonu- Branşa İlişkin Olarak Öğretim Programları ile Uyumlu Alan Bilgisi- Özel Öğretim Yöntemleri-Teknoloji Kullanımı-Araç-Gereç Geliştirme-Sınıf Yönetimi); Okul Öncesi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Anılan gerilimi aşmaya yönelik farklı bir çözüm ise bilimsel ve akademik açıdan gerekli nitelikleri taşıyan eğitim fakültelerinin, eğitim bilimleri fakülteleri ya da eğitim bilimleri enstitüleri biçiminde yapılandırılması ve bu kurumlarda lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri araştırmalarına ağırlık verilmesi olabilir. Bu kurumlarda aynı zamanda, farklı yükseköğretim kurumlarının mezunlarına yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik mesleki formasyonu kazanma imkânı sağlanabilir. Bu durumda fen-edebiyat fakültelerinden mezun olmuş ya da buralarda öğrenim görenler öğretmen olabilmek için eğitim bilimleri fakültelerinde yüksek lisans düzeyinde formasyon alabileceği için günümüzdeki eğitim fakültelerindeki öğretmenlik bölümlerinin de bu sistem doğrultusunda yeniden konumlandırılması ya da kapatılması gerekecektir. Böylesi bir yapılanma eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasındaki anlamsız ayrışmayı aşmaya da katkı sağlayacaktır.

YÖK'ün eğitim fakültelerindeki yapılanmaya ilişkin düzenlemelerindeki tektipleştiriciliği bir sorun olarak dile getirdiğimiz için bütün eğitim fakülteleri açısından geçerli olacak bir yapılanma önermek çelişkili olacaktır. Bu bağlamda farklı yapılanma seçenekleri önerilebileceği gibi ilkesel bir tutum izlenerek YÖK, ÜAK ve MEB tarafından belirlenecek genel bir çerçeve ve ölçütlere dayalı olarak eğitim fakültelerinin farklı bilimsel ve akademik gelenekler uyarınca kendilerine özgü yapılanma örneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması muhtemel en uygun çözüm yolu olarak görülebilir. Bu çözüm yolu YÖK'ün bütün üniversiteleri ve eğitim fakültelerini kapsayan son

düzenlemesinin de taşımakta olduğu tektipleştirici niteliğinin aşılmasına da katkı sağlayabilecektir.

Hofstetter ve Schneuwly (1998 aktaran Ünal vd., 2010, ss. 59-60), bir disiplinin özerk varlık göstermesinin önünde iki önemli engel olabileceğini belirtir; disiplinin meslekten tam olarak ayrılamaması, sorun çözme işlevinin ağırlık kazanması, ikinci olarak bilgilerin tutarlılığını sağlayamama, bilgi birliği/topluluğu inşa edememesi. Türkiye açısından iki engelin de belirgin bir şekilde varlığını koruduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim bilimleri alanındaki *kurumsal gerçekliğe rağmen epistemolojik tutarlılığın zayıf olması* (Charlot, 2010) sonucunda uygulayıcıların ve bürokratların olduğu kadar eğitim bilimcilerin de sorumluluğu bulunmaktadır. Eğitimin yönetsel, finansal vb. sorunlarını çözmeye dönük araştırmaların egemenliği nedeniyle bilgi topluluğu/bütünlüğü de oluşturulamamıştır. Bu alt disiplinlerin tarihsel gelişiminin farklı sosyal bilim disiplinleri içinde başlamış olmasının yol açtığı kopukluk ayrı ayrı bilgi kümelerini güçlenmiştir (Ünal vd., 2010). Aslında bu durum eğitim bilimleri alanındaki tümel bilgilere olan gereksinimin bir yansımasıdır. Felsefi yönelime olan gereksinim üzerinde doyurucu çalışmalar yapılmaksızın varlığını korumaktadır. Muhtemelen bu nedenle *eğitim bilimleri üzerine felsefi çözümlemeye duyulan ihtiyacın en fazla hissedildiği dönemlerde* (Ünal ve Özsoy, 2010) olduğumuzu söylemeye devam edebiliriz. Bu ihtiyacın en önemli kaynaklarından birisi de eğitime bakışı da etkileyen *bilime* bakıştır. 1970'lerin sonlarına kadar ABD'de eğitim araştırmalarında egemen olan ve ham bir pozitivism anlayışınca desteklenmiş olan nicel/nitel dogması ve değerden bağımsız sosyal bilim anlayışı (Howe, 2014) eğitimin bilim niteliğine ilişkin anlayışımızın temel biçimlendiricisi olarak görülebilir. Bu bağlamda eğitim bilimleri ile felsefe arasındaki ilişki yeniden kurulabilmelidir. Gerçekte Duralı'nın (1986) belirttiği üzere *tek tek bilimler felsefenin değişik varlık alanlarına yönelmiş kolları iken giderek, dağılıp parçalanmış bir dünya tasavvuruna koşut bilgi geliştirme çabaları suni uzmanlık alanları halinde bölünüp saçılmıştır*. Oysa eğitim, esasen bir çalışma alanı temel bir disiplin değildir ve düşünmenin kendine özgü eğitimsel yolu ya da tarzı yoktur. Eğitim alanında araştırma yapan birisi insanın öğrenmesine ilişkin problemlere ışık tutabilmek için psikolojik, tarihsel, sosyolojik ya da felsefi düşünme yollarını kullanır (Tibble, 1971b aktaran McCulloch, 2002). Ancak 2000 yılında yayınlanan önemli bir Amerikan sempozyumunda eğitimi etkileyen disiplinler antropoloji, pedagoji, dilbilim, psikoloji ve sosyoloji olarak sıralanırken 1960'larda eğitim alanında oldukça saygın bir yeri olan tarih ve felsefenin ifade edilmemiş olması (McCulloch, 2002) alandaki genel eğilimin eğitim bilimleri ve felsefe ilişkisi açısından olumlu olmadığına işaret etmektedir. Eğitim Fakültesinin ve eğitim bilimlerinin eğitim sorunlarının tümü ile ilgili bilimsel araştırmalarda bulunması, eğitim planlamasına hizmet etmesi, eğitim politikasına yardımcı olacak bir akademik çalışmalar (Topçuoğlu, 1968) yapması biçiminde ifade edilebilecek ontolojik gayelerine felsefe ile kurulabilecek ilişki sayesinde ulaşılması mümkündür. Bu noktada Bedii Ziya Egemen'in (1965) felsefe ve eğitim ilişkisi bağlamında söyledikleri hala önemini koruyor görünmektedir: *Ne gariptir ki, bu münakaşaların cereyan sırasında münakaşaya esas mevzuu teşkil eden "esas ilimler" mefhumu üzerinde vazih bir anlayışa varılmış değildir. Fakat tariplerdeki esaslı ayrıntılara rağmen birleşen nokta: pedagojinin ilmi değer ve karakteri ancak felsefe delâletiyle temin edebileceği ve pedagojik bir sistemin de yine felsefi esaslara dayanılmak suretiyle kurulabileceğidir*. Felsefeden bağımsızlaşan ve modernist projenin pozitivist karakteristiklerini bütünüyle yansıtan bu gelişmelerin biçimlendirdiği eğitim bilimi anlayışının, eğitimi bütün boyutları ile doğasına uygun bir nitelikte kapsayabildiğini söylemek güçtür. Bu noktada Eğitimin, Pigliucci'nin deyiimiyle Sci-Phi ya da Duralı'nın deyiimiyle Felsefe-Bilim olarak görülüp görülmeyeceği tartışılması gereken bir konudur. İbn Sina gibi klasik filozoflara atıfla konuya Nazari Felsefe; Ameli Felsefe ayrımı ya da sentezi açısından da bakabiliriz.

Eğitim bilimindeki dönüşümü bütün boyutlarıyla anlayabilmek için eğitim alanında ve bir disiplin olarak eğitim ve çevresi arasındaki etkileşim konusunda yeni araştırmalara ve çalışmalara gereksinim vardır (Sundberg, 2004). Bu araştırma ve çalışmalar özellikle kuramsal olarak eğitim bilimlerinin

varlığını, sınırlarını ve kurumsallaşma süreçlerini eleştirel olarak irdelemeye yönelmelidir. Aynı zamanda bu bağlamdaki sorular basitçe ve sadece entelektüel sorular değil ancak güç ve iktidar ile ilişkili sorulardır (Gamble, 2001 aktaran McCulloch, 2002). Kalantzis'in (2005) eğitim bilimine yaklaşımda neye dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin vurgusu ile bitirebiliriz; *Eğitim aslında bir bilim, ancak bilim, kurnazca; depolitize, ideolojiden ve bigger-picture dönüştürücü ajandalardan bağımsız olabileceğine ve olması gerektiğine inananlardan daha titizlikle ve keskin bir biçimde tanımlanmalıdır*. Bu sorumluluk, yükseköğretim bürokrasisinden daha çok, kendi alanlarının felsefi ve düşünsel boyutlarını artıran bir şiddetle ihmal etmeye devam eden ve eğitim bilimlerinin *ontolojik konumu ve değeri nedir* sorusunu duymazlıktan gelmek için pragmatist bir telaş ile teknik konularda araştırmalar üretmeye ve meslek dersleri vermeye odaklanan eğitim bilimcilere aittir. Bu bağlamda, Platon'un etkili felsefesini öğrencileriyle müzakerede geliştirdiği koruluk olan *akademik*in, günümüz üniversiteleri açısından yalnızca bir etiketi değil aynı zamanda romantik bir akademik çalışma idealini sağlamaya (Blau, 1973) devam edebileceğini söylemek güçtür. Bilginin geliştirildiği birincil topluluklar (Gumpert ve Snyderman, 2002) olarak işlev görmesi gereken yükseköğretim kuruluşları bürokratik ve politik etkiler tarafından anılan işlevlerinden uzaklaştırılmaktadır. Blau'nun (1973) saptadığı üzere bürokratik katılık ile esnek ve yaratıcı bir öğretim yaklaşımı gerektiren bilim anlayışı ile pek bağdaşmamaktadır.

Kalantzis'in (2005) belirttiği üzere eğitim bilimlerine ilişkin arayışta klasik Avrupa ve Batılı Aydınlanma bilim yollarının yanında Yerli, Buddhist, Konfüçyüsçü, İslami bilim tarazlarını da eşit olarak bütünlükçü biçimde dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla eğitim bilimlerinin kurumsallaşması bağlamındaki çalışmaların yöneleceği hedef eğitim bilimlerinin modern bir bilim olarak ne olduğu ve ne olması gerektiği gibi soruların özgün bilgi ve medeniyet birikimlerine dayalı bir biçimde tartışılması, modernist projenin birikimlerini gözetken ancak bilimci sınırlılıklarını aşmayı amaçlayan ve güncel koşullarla piyasa yapılarının tekeline bırakılmayan bir eğitim bilimleri anlayışı ve bu anlayışın doğal bir sonucu olacak eğitim anlayışına ulaşma arayışı olacaktır.

Kaynakça

- Algur, Ş. (2002). *1997 yılında yükseköğretim kurulu tarafından başlatılan eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Aslan, C. (2014). *Erken cumhuriyet döneminde eğitim bilimleri alanında yurt dışına öğrenci gönderilmesi olgusu (1923-1940)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataman, A. (1987). Çağdaş gelişmeler ışığı altında eğitim bilimleri bölümlerinin dün-bugünü ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-54.
- Aydın, A. (1996). Eğitim bilimleri mezunlarının istihdamı akademik personelin beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 39-44.
- Beijing Normal University (n.d). *Faculty of Education*. Retrieved on April, 17, 2017 from <http://fe.english.bnu.edu.cn/>
- Blau, P. M. (1973). *The organization of academic work*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Charlot, B. (2010). Fransa'da eğitim bilimleri: sindirilmiş bir disiplin, ortak bir kültür, belirsiz bir araştırma alanı. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.19-41). Ankara: Tan
- Duralı, T. (1986). Felsefe – bilim - çıkışı, gelişmesi, anlamca Sınırları – felsefe, hayatın kılavuzudur. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(1), 76-99.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı-yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu (DPT-2534-ÖİK:550)*. Erişim Tarihi: 25 Ekim 2017, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/zet%20ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar/Attachments/181/o>

ik550.pdf

- Fazlıoğulları, O. (2012). Türkiye'deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gülenç, K. (2012). Sosyal bilimlerin geleceği üzerine yeniden düşünmek. *Felsefe Dünyası*, 1(55), 146-165.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67-91.
- Gumport, P. J. & Snyderman, S. K. (2002). The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure. *Journal of Higher Education*. 73(3), 375-408.
- Hofstetter, R. ve Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Howe, K. R. (2014). Philosophy of education and other educational sciences. *Theory and Research in Education*, 12(1), 77-87.
- Hürriyet (2016). *Eğitim fakültelerinde 'ilköğretim-ortaöğretim' ayrımı kaldırıldı*. Erişim Tarihi: 01.02.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim-fakultelerinde-ilkogretim-ortaogretim-ayrimi-kaldirildi-40118700>.
- Kalantzis, M. (2005). *Elements of a science of education*. The Radford Lecture, AARE 2005
- Koç, N. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar*. G.Ü.G.E.F. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı, 135-144, Ankara.
- Kyoto University (n.d.) *Faculty of Education*. Retrieved on October 25, 2017, from <http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/en/faculty-of-education>
- McCulloch, G. (2002), 'Disciplines contributing to education?' *Educational studies and the disciplines*. *British Journal of Educational Studies*, 50, 100-119. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00193
- MEB (2014). *Milli eğitim uzmanlığı sınav kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
- MEB (2015). *Milli eğitim uzmanlığı sınav kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
- Mialaret, G. (2010a). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. Ankara: Nobel
- Mialaret, G. (2010b). Eğitim Bilimlerinin Epistemolojisi ve Metodolojisi. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.79-94), Ankara: Tan
- Mitter, W. (1982). Educational Sciences or Educational Science: Some Considerations on a Basic Issue. In I. Cavicchi-Broquet & P. Further (Eds.), *Les Science de l'éducation: Perspectives et Bilans Europeens. Actes de la Xe Conférence de l'Association d'éducation comparée pour l'Europe* (pp.83-85). Genève: Section des Sciences de l'éducation, Faculte de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université Genève.
- Mıhçıoğlu, C. (1989). Eğitim bilimleri fakültesinin kuruluşu üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 347-391.
- Ohio State University (2017). *College of Education and Human Ecology*. Retrieved on October 25, 2017, from <https://ehe.osu.edu/academics/programs>
- Öncül, R. (2000), *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖSYM (2017). *2017 kamu personel seçme sınavı (KPSS) kılavuzu*. Erişim Tarihi:15.11.2017, <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KILAVUZ14062017.pdf>
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2010). *Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: bir yol ayrımı öyküsü*. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.187-225). Ankara: Tan
- Pigliucci, M. (2008). The borderlands between science and philosophy: An introduction. *The quarterly Review of Biology*, 83(1), 7-15.

- Sağlam, M. (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kuruluş süreci üzerine bir sözlü tarih denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 275-296.
- Scamander, Newt (2016). *Fantastik canavarlar nelerdir, nerede bulunurlar?* (S. Oktay ve G. Sarı, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi
- Selçuk, Z.; Palancı, M.; Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Tendencies of the Researches published in education and science journal: Content analysis. *Education and Science*. 39(173), 428-449.
- Seoul National University (2017). College of Education. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.useoul.edu/undergraduate-programs?cid=110>
- Sezer Kalaycı, S. (2006). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Kurumsallaşma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Smith, G. E. (1968). Üniversiter bir inceleme alanı olarak eğitim (Çev. F. Varış). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-33.
- Sundberg, D. (2004). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(4), 393-410.
- TTKB (2017). XII. milli eğitim şurası. Erişim Tarihi: 11.01.2017. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf
- Taşdan, M. ve Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(10), 209-224.
- Topçuoğlu, H. (1968). Ankara Üniversitesi'nin bir "eğitim fakültesi" vardır! *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), VII-L.
- Teachers College (n.d.) Departments. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.tc.columbia.edu/academics/>
- TÜBA (2017). Bilim ve eğitim politikaları çalışma grubu. Erişim Tarihi: 01.03.2017. <http://www.tuba.gov.tr/content/bilim-ve-egitim-calisma-grubu/id/1219/pid/97/mid/222/>
- TÜBİTAK (2004). *Ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesi*. Ankara: TÜBİTAK
- University of Bristol (2017). School of Education. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.bristol.ac.uk/education/study/masters/>
- University of Glasgow (n.d.) *Education with Teaching Qualification (primary)*. Retrieved on April 17, 2017, from <https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/education/>
- University of Gothenburgh (2017). Faculty of Education. Retrieved on April 17, 2017, from http://uf.gu.se/english/departments_and_units
- University of Pittsburgh (2017). School of Education. Retrieved on April 17, 2017, from <https://www.education.pitt.edu/AcademicDepartments.aspx>
- University of Tahrán (2017). Faculty of Psychology and Education. Retrieved on April 17, 2017, from <http://ut.ac.ir/en/page/491/departments-and-degrees>
- ÜAK (2017). Doçentlik Sınavı Başvuru Şartları (2017 Nisan Dönemi). Erişim Tarihi: 01.04.2017. <http://www.uak.gov.tr/?q=node/71#2017N>.
- Ülken, H. Z. (1969). Eğitim krizinin kökleri ve üniversiteler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Ünal, L. I. (2010). Yapageliyor olmanın rahatlığını duymak: türkiye'de eğitim bilimcilerin 'eğitilmişlik hali'. L. I. Ünal ve S. Özsoy, (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*, s.99-117. Ankara: Tan
- Ünal, L. I. ve Özsoy S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan
- Ünal, L. I.; Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2010). Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım. . L. I. Ünal ve S. Özsoy, (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*, s.43-78. Ankara: Tan

- Wulf, C. (2003). *Educational science: Hermeneutics, empirical research, critical theory. European Studies in Education*, 18. Münster: Waxman
- YÖK (2016). *Eğitim bilimleri fakültesi yeni yapısı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı 17.06.2016 tarih ve 36826 sayılı yazısı*. Erişim Tarihi: 01.12.2016. <http://egitimbilimleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2016/07/E%C4%9Fitim-E%C4%9Fitim-Bilimleri-Fak%C3%BCltesi-Yeni-Yap%C4%B1s%C4%B1.pdf>
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.

Türkçe Ders Kitaplarında Milli Kimliğe İlişkin Unsurların İncelenmesi*

Bora Bayram** Mehmet Elban***

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarında yer alan milli kimliğe ilişkin unsurları bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma evreni ilköğretim ikinci kademe 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından oluşan araştırmada veri analizi olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin temel vurgunun folklorik öğeler ile milli liderler ve tarihi şahsiyetler olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra milli kimlik vurgusunda vatanseverlik, vatandaşlık gibi öğelere yoğun şekilde yer verildiği görülmüştür. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında kullanılan milli liderler, tarihi şahsiyetler, vatanseverlik, vatandaşlık gibi milli kimlik anlatılarına çokça yer verildiği bulgulanmıştır. Buna karşın Türkçe dersiyile daha çok ilişkili dil değeri ise daha az vurgulanmıştır. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında sosyal bağlar ve değerler en fazla vurgu yapılan öğeler arasındadır. Bu sonuç, değerlerin milli kimlik, milli karakter ile ilişkili olması, son yıllarda değerler eğitimine verilen ağırlık açısından manidardır. Ayrıca araştırmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin en az kullanılan öğenin eğitim açısından çokça tartışılan milli kahramanlar ile savaşlar ve zaferler olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitapları, milli kimlik, Türkçe eğitimi.

Analyzing the Elements Related to National Identity in Turkish Language Textbooks

Abstract: The aim of this research is to examine elements related to national identity in Turkish textbooks in terms of some variables. The research was conducted with the document analysis method among the qualitative research methods. The population of the study consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks in the secondary schools of primary education and content analysis was used as data analysis in the research. In the research, it is determined that the main emphasis of the national identity in the second-grade Turkish textbooks was national leaders and historical personalities with folkloric elements. Besides this, it is seen that in the emphasis of national identity, patriotism and citizenship are included intensively. It is found that the second-grade Turkish textbooks of primary education includes a lot of narrative about national identity such as national leaders, historical figures, patriotism, citizenship used in social studies and history textbooks. On the other hand, language values which is more related to Turkish language course is less emphasized. Also, social connections and values are among the most emphasized items in secondary school second-grade Turkish textbooks of primary education. This result is significant in terms of the fact that and values are related to national identity and national character and because of the fact that the focus on values education in recent years. In addition, it is understood that the least used element related to the national identity in the second grade Turkish textbooks of primary education in the research was wars and victories and national heroes, which are much discussed in terms of education.

Keywords: Turkish language textbooks, national identity, Turkish language education.

Yerli ve yerel olanı muhafaza etmek günümüzde hayli güçtür. Toplumların kültürel birikimlerinin geleceğe taşınması noktasında, sosyal bir varlık olan birey, gerekli kültürlenme ve bilgilenme seviyesine ulaştığı takdirde kimliğinin temsil yeteneğini kazanabilecektir (Özkan, 2009, s.2). Kişiyi maddi, manevi açıdan (Ercilasun, 2009, s.18), tanımlayan (Göndoğan, 2009, s.399) ve eski hüviyet anlamında kullanılan kimlik (Karpas, 2009, s.57), grupların bir topluma aidiyet duygusudur (Güvenç, 2010, s.3; Poyraz, 2009, s.763). Milli kimlik; milli devlet (Öz, 2008, s.220), milletleşme (Türkdoğan, 2005,

* Bu makale 3. International Symposium on Language Education and Teaching, (20-23 Nisan, Roma 2016) adlı sempozyumda sunulan sözlü bildiri üretilmiştir

** İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği. Eposta: bbayram@bayburt.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği.

s.206), milliyetçilik (Atasoy, 2009, s.833), anavatanlar, milli diller ile ilişkilidir (Sütçüoğlu, 2009, s.274).

Kimlik, "Sen kimsin?" sorusuna verilen cevabın, mensubu olunan topluma aidiyet duygusu içerisinde cevaplanması, ortak benlik bilinci geliştirilmesidir (Güvenç, 2010, s.3; Poyraz, 2009, s.763). Kişisel aidiyeti açıklayan bu tanımlamanın dışında kültür, dil, din, tarih, mekân, kolektif bilinç gibi paydalarda birleşen bir de toplulukların aidiyeti söz konusudur ki bu da "kolektif kimlik" olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 1998, s.121).

Milli kimliği meydana getiren pek çok unsur vardır. Bunların başındaysa milliyetçilik ve vatanseverlik gelmektedir. Milli kimlik ile ilişkili olan vatanseverlik ve milliyetçilik, milli kimliğin temel bileşenlerindedir. Ancak vatanseverlikte ön plandaki duygu ülke iken, milliyetçilikte ise millettir (Landau, 2009, s.79). Bu bağlamda her ikisi için de ortak tarih bilinci, en güçlü araçtır. Öyle ki milli kimliklerde en önemli unsurun dil olduğu ileri sürülse de bazen tarih bilincinin dilden daha önemli olduğunu düşünenler de olmuştur (Tosh, 2011, s. 3).

Milli kimliğin bileşenlerinden semboller, milli kimlik ve milliyetçilik ile doğrudan ilişkili unsurlardır. Zira Smith'e göre milliyetçiliğin kökenleri modern zamanlardan önce etnik sembollerde görülmekteydi (Gold, 2005, s. 136). Ayrıca milli bayrak, milli marş gibi semboller milletlerin duygudaşlığını simgelemektedir. Sembollerin aktarılmasında eğitim önemli bir araç görevi görmektedir (Berting, 2012, s. 19-180).

Milletin tarihinde yetiştirdiği liderler ve kahramanlar milli kimliklerin ifadesinde etkin bir rol oynamaktadır. Örneğin Britanya'da I. Elizabeth, Winston Churchill gibi liderler milli kimliğin ifadesinde önemli bir yere sahiptir (Tosh, 2011, s. 6). Zira Britanya'da 1980 ve 2000 yılları arasında müfredatlara ilişkin krallar, kraliçeler, devlet adamları, müteşebbisler, kahramanlar ve bilim insanları tartışılmıştır (Black ve Macraile, 2016, s. 18). 1960 sonrası Türkiye'de de tarih yazımında milli zaferler ve milli kahramanlara yönelinmiştir (Şimşek, 2013, s. 9). Özellikle 1071 Malazgirt Zaferi ve 26 Ağustos 1922 arasındaki Türk tarihini vurgulayan zaferlere, milli kimliğin milli tarih odaklı olduğu yaklaşımlarda daha fazla vurgu yapılmıştır (Gökdemir, 2004, s. 24). Öte yandan eğitim programlarında savaşlar ve zaferler tartışma konusu olmuştur. Örneğin Tunçay, milli zaferlere ilişkin anlatıların ders kitaplarında aşırıya kaçan bir vurguyla kullanılmasını doğru bulmazken Üçyiğit, bu gibi anlatıların kullanılmasında yadırganacak bir durum görmemektedir (Tunçay, 1977, s. 284; Üçyiğit, 1977, s. 306).

Milli kimlik, milletin üyelerinin kendilerine özgü karakterleri olarak ifade edilmektedir ve milletin üyelerini bir araya getiren onlara birliktelik sağlayan normlar ve değerlerdir (Berting, 2012, s. 96-97). Ancak günümüzde milli değerlerin yanı sıra barış, demokrasi ve insan hakları gibi evrensel değerlere dayalı eğitim de idealize edilmiştir (Özalp, 2000, s. 5). Kültürel aidiyetin bir diğer önemli unsuru da inanç sistemidir (İnalçık, 2009, s.93). Öyle ki din, zamanla kültürün bir parçası haline gelir (Gökdemir, 2004, s.51-54). Zira Kurtuluş Harbi'nde dini bağ, insanların birbirlerine kenetlenmesini sağlamıştır (Safa, 1960, s.79).

Romantik düşünce akımının önemli ürünlerinden biri de halktır (volk). Nitekim Johann Gottfried Herder, aydınlanmanın evrenselliğine karşı her kültürün özgünlüğünü ön plana çıkarmıştı. Nitekim bir halkın kolektif kimliği "volgeist" kavramıyla özdeşleştirilmiştir (Berting, 2012, s. 39). Benzer şekilde Fransız romantik ve milliyetçi tarih yazımında Jules Michelet, folklor, türkü, şiir gibi kaynakları kullanmıştır (Gilderhus, 2014, s. 58).

Kimlikler geliştirilirken kendilerinden farklı ötekiler gelişir (Göndoğan, 2009, s. 400). Ötekilerle farklılık, milli kimlik olarak düşünülür (Kösoğlu, 1996, s. 40). Ancak ötekilerin algılanması bazen dostluk bazen de düşmanlık bağlamında oluşabilir (Erdem, 2008, s.29). Ötekilere karşı üstünlük duygusu da başka bir öteki kurgusudur (Tekeli, 1998, s.1).

Pek çok bileşeni bulunan milli ve kültürel kimliğin bir milleti meydana getiren en önemli unsuru çoğu araştırmacıya göre dildir. Dil, tarih ile birlikte milli kimliğin en önde gelen öğelerindedir

(Elban, 2015a). Zira Ömer Seyfettin, çocukların Türkçeyi sevmesinin onların milletsever olmasındaki temel koşullardan biri olduğunu ileri sürmüştür (Seyfettin, 2005, s. 26). Nitekim dil, bireyi içinde yaşadığı toplumun bir parçası yaparken toplumu da millet haline getirmektedir (Ercilasun, 2000, s.1). Dil, kültürün geleceğe taşınmasında da bir araç vazifesi görmektedir. Özellikle Türkçe ve edebiyat derslerinde metin aracılığıyla maddi, manevi ve kültürel unsurların öğrenciye aktarılması, 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ayrı bir önem atfedilen değerlerin öğrenciye kazandırılmasında bir vasıta olarak dikkate değerdir.

Gündüz'e göre ulusların tarih içinde yaşadıkları olağanüstü dönemler, anlatmaya bağlı metinler aracılığıyla anlam kazanıp zenginleşmekte, dolayısıyla ulusal kimlik ediniminde etkin bir rol üstlenmektedir (Gündüz, 2007, s. 136). Sadece anlatmaya bağlı değil; göstermeye bağlı, coşku ve heyecana bağlı veya diğer öğretici metin türleri de kimlik ediniminde bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Ülkeler, sahip oldukları eğitim politikaları yardımıyla, varlığını devam ettirmek üzere vatandaşlarında istedik davranışlar oluşturur (Önal ve Kaya, 2006, s. 22). Bunun için kolektif kimlik bilincinin gelecek nesillere kazandırılması gerekmektedir. Aksi halde dil, din, tarih gibi ortak noktalarda bir milli kimlik inşa etme amacının, varlığını sürdürmek isteyen ülkelerin eğitim politikalarına yansımaması düşünülemez. Türk milli eğitiminin genel amaçlarında ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan milli, manevi, ahlaki değerleri benimseyen, koruyan ve içselleştiren bir nesil yetiştirme hedefini bu bağlamda değerlendirmek mümkündür (TDÖP, 2005, s. 4; TDÖP, 2017, s. 7).

Benimsenen eğitim politikalarının eğitim- öğretim faaliyetleri kapsamında somut olarak öğretim programları ve ders kitaplarında kendini göstermesi gerekmektedir. Gerek öğrenciler gerekse de öğretmenler açısından büyük faydalar sağlayan eğitim-öğretim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, öğrenciye verilmek istenenlerin daha sistemli ve programlı sunulması açısından büyük önem taşımaktadır. Baş'a göre Türkçe öğretimindeki en yaygın araç ders kitabıdır (Baş, 2003, s. 257). Ders kitapları öğrencilerin ders konularıyla ilgili bilgileri sıralı, doğru şekilde kendi kendilerine öğrenmelerini gerçekleştirmeleri üzerine hazırlanmaktadır (Duman ve ark. 2001). Ders kitaplarının tek amacı bilgiyi organize şekilde öğrenciye sunmak, öğrenmeyi sistemli ve programlı hale getirmek değildir. Özellikle Türkçe derslerinde metinler vasıtasıyla öğrenciye iletilmek istenen pek çok değer, ders kitaplarını kimlik ve kişilik gelişimi açısından önemli bir araç olarak öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin kimlik ediniminde metinlerden faydalanılması, metnin içeriğine yönelik araştırmalara olan ihtiyacı öne çıkarmaktadır. Akkaya ve Özdemir'e göre olumlu kişilik geliştirmek için ders kitaplarında yer alan metinlerden faydalanmak gerekmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2011). Coşkun'a göre ders kitapları, öğrencileri maddi ve manevi kültürel değerlerle kaynaştırmasına, ulusal kimliğini ve kültürel değerlerini kaybetmeden farklı kültür ve coğrafyalara uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır (Coşkun, 1996, s. 59-62). Ancak ortaya konan kitapların öğretim programında yer alan temel felsefe, kazanım ve amaçlarla uygunluk arz etmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda işaret edilen millilik vurgusuyla öğrencilerin içinde buldukları toplumun milli kimliğine ilişkin niteliklere sahip olmaları beklentisi öne çıkmaktadır. Bu kapsamda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere bu nitelikleri edindirmede uygun bir içeriğe sahip olup olmadığı, araştırmanın temel problemi olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde milli kimliğe ilişkin öğelerin saptaması amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin unsurların dağılımı ne düzeydedir?
- 2) 5. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin unsurların dağılımı ne düzeydedir?

- 3) 6. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin unsurların dağılımı ne düzeydedir?
- 4) 7. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin unsurların dağılımı ne düzeydedir?
- 5) 8. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin unsurların dağılımı ne düzeydedir?

Araştırma Yöntemi

Yürütülen araştırma nitel bir araştırma olup araştırma modeli olarak ise belgesel (documentary) bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme olmadığı durumlarda araştırma yapılabilir. Böylesi durumlarda, araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyallerin kullanımı, doküman araştırmalarında tercih edilen bir yoldur. Zira doküman analizi veya incelemesi başlı başına bir araştırma modeli olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra farklı nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda ise bu yöntemden ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.218).

Araştırmanın Çalışma Evreni

Bir doküman araştırması olan bu çalışmanın evrenini 2016-2017 yıllarında Türkiye’de okutulan ve MEB tarafından hazırlanan ilköğretim ikinci kademe 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır (MEB, 2016a; MEB, 2016b; MEB, 2016c; MEB, 2016d). Araştırmada herhangi bir örnekleme gidilmeyerek sözü edilen tüm ders kitapları araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler doküman inceleme/analizi ile elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.46; Merriam, 2013, s.23). Araştırmada Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitekim içerik analizi tarihçi ve edebiyatçıların doküman incelemesi için başvurdukları bir veri analizi tekniğidir (Merriam, 2013, s.144). İçerik analizinde yapılan işlem ise türdeş verileri, belirlenen kavramlar ve temalar altında toplamak ve onları anlaşılır hale getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Bu bağlamda alan yazından ve Türkçe ders kitaplarının incelenmesinden hareketle milli kimliğe ilişkin kategoriler ve bu kategorilere dair kod birimleri oluşturulmuştur (Bilgin, 2014, s. 12; Berelson’dan aktaran Bilgin, 2014, s. 12; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 72-77; Henry ve Moscovici’den aktaran Bilgin, 2014, s. 13-14; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 261-264). Bu kategoriler; milli semboller, milli liderler ve şahsiyetler, milli kahramanlar, vatanseverlik ve vatandaşlık, millet, savaşlar ve zaferler, tarih bilinci, sosyal bağlar ve değerler, folklorik öğeler ve değerler, inanç sistemi, dil ve ötekidir.

İçerik analizinde güvenilirliğine ilişkin kodlamalar iki uzman tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar %86 oranında uyumludur. Kod uyumu oranının %70 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmekte ve puanlayıcılar arasındaki uyumun yüksek olduğuna işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 2015, s. 64; Muijs, 2004, s. 73). Uyumlu bulunmayan kodlar üzerine tartışılmıştır. Uyumlu bulunmayan kodlar üzerine ortak görüş çerçevesinde bazı kodların araştırmaya dâhil edilmemesine kanaat getirilmiştir. Ayrıca, bazı kodların ise birleştirilmesi müteala edilmiştir. Elde edilen sonuçlar frekans olarak gösterilmiştir.

Bulgular

Aşağıdaki tabloda ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan milli kimliğe ilişkin temalar frekans olarak sunulmuştur.

Türkçe Ders Kitaplarında Milli Kimliğe İlişkin Unsurların İncelenmesi

Tablo 1

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında (5., 6., 7. ve 8.) Yer Alan Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar

Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f	Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f
Folklorik Ögeler	662	Tarih Bilinci	195
Milli Liderler ve Tarihi Şahsiyetler	524	İnanç Sistemi	125
Vatanseverlik ve Vatandaşlık	366	Milli Semboller	43
Sosyal Bağlar ve Değerler	316	Öteki	34
Dil	222	Savaşlar ve Zaferler	16
Millet	203	Milli Kahramanlar	2

Tablo 1’de tüm ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok folklorik ögeler (f=662), milli liderler ve tarihi şahsiyetlere (f=524) en az ise milli kahramanlar (f=2) ile savaşlar ve zaferlere (f=16) yer verildiği saptanmıştır.

Aşağıdaki tabloda 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan milli kimliğe ilişkin temalar frekans olarak sunulmuştur.

Tablo 2

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar

Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f	Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f
Folklorik Ögeler	191	Savaşlar ve Zaferler	12
Sosyal Bağlar ve Değerler	108	Tarih Bilinci	11
Milli Liderler ve Tarihi Şahsiyetler	95	Dil	10
Vatanseverlik ve Vatandaşlık	76	Öteki	8
İnanç Sistemi	28	Milli Kahramanlar	-
Millet	18		

Tablo 2’de 5. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok folklorik ögeler (f=191), sosyal bağlar ve değerler (f=108); en az ise öteki ögesine (f=8) yer verildiği bulgulanmıştır.

Aşağıdaki tabloda 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan milli kimliğe ilişkin temalar frekans olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar

Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f	Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f
Milli Liderler ve Tarihi Şahsiyetler	178	Milli Semboller	29
Vatanseverlik ve Vatandaşlık	96	Dil	27
Folklorik Ögeler	66	Sosyal Bağlar ve Değerler	20
İnanç Sistemi	38	Öteki	6
Tarih Bilinci	34	Milli Kahramanlar	2
Millet	31	Savaşlar ve Zaferler	1

Tablo 3’te 6. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok milli liderler ve tarihi şahsiyetlere (f=178), en az ise savaşlar ve zaferler (f=1) ile milli kahramanlar (f= 2) ögesine (f=8) yer verildiği saptanmıştır.

Aşağıdaki tabloda 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan milli kimliğe ilişkin temalar frekans olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar

Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f	Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f
Folklorik Ögeler	265	Millet	90
Vatanseverlik ve Vatandaşlık	145	İnanç Sistemi	48
Milli Liderler ve Tarihi Şahsiyetler	140	Milli Semboller	12
Dil	120	Öteki	7

Tarih Bilinci	114	Savaşlar ve Zaferler	3
Sosyal Bağlar ve Değerler	92	Milli Kahramanlar	-

Tablo 4'te 7. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin öğelerden en çok folklorik öğeler (f=265), vatanseverlik/vatandaşlık (f=145) en az ise milli kahramanlar (f=0) ile savaşlar ve zaferlere (f=3) yer verildiği saptanmıştır.

Aşağıdaki tabloda 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan milli kimliğe ilişkin temalar frekans olarak sunulmuştur.

Tablo 5

Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar

Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f	Milli Kimliğe İlişkin Unsurlar	f
Folklorik Öğeler	140	Tarih Bilinci	36
Milli Liderler ve Tarihi Şahsiyetler	111	Öteki	13
Sosyal Bağlar ve Değerler	96	İnanç Sistemi	11
Dil	65	Milli Semboller	2
Millet	64	Milli Kahramanlar	-
Vatanseverlik ve Vatandaşlık	49	Savaşlar ve Zaferler	-

Tablo 5'te 8. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin öğelerden en çok folklorik öğeler (f=140), milli liderler ve tarihi şahsiyetlere (f=111) en az ise milli kahramanlar (f=0) ile savaşlar ve zaferlere (f=0) yer verildiği saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilköğretim Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin öğelerden en çok folklorik öğeler ile milli liderler ve tarihi şahsiyetlere; en az ise milli kahramanlar ile savaşlar ve zaferler temasına yer verildiği bulgulanmıştır. Elde edilen sonuç kuramsal bağlamda tartışıldığında Türkçe ders kitaplarında en çok vurgulanan folklorik öğelerin Alman ve Fransız romantizminde çokça vurgulanan milli kimlik öğeleri olduğu söylenebilir. Zira Fransız romantizminde ve milli kimlik vurgusunda Jules Michelet folklor, türkü, şiir gibi kaynaklara yönelmişti (Gilderhus, 2014, s. 58). Diğer taraftan Gottfried von Herder milliyetçilik ve folklor (Volk) arasında sıkı bir bağ kurmuş, aynı esin kaynağından hareket eden Grimm Kardeşler Alman masalları ve halk öykülerine yönelmişti (Gold, 2005, s. 133). Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki temel milli kimlik vurgusunun kuramsal bağlamda Alman ve Fransız romantizmindeki folk öğesini yansıttığı görülmektedir. Diğer taraftan Türkçe ders kitaplarının konu alanı itibarıyla bu öğenin işlenmesine en elverişli ders olması, bu sonuçta önemli bir etkidir.

Türkçe ders kitaplarında milli kimlik unsurlarından en çok vurgulanan ikinci öğenin milli liderler ve tarihi şahsiyetler olduğu anlaşılmıştır. Milli kimlik vurgusunda milli liderler ve tarihi şahsiyetlere yönelik vurgunun Britanya gibi Avrupa ülkelerinde tartışıldığı, bu ülkede I. Elizabeth, Winston Churchill gibi liderlerin milli kimlik kazanılmasında vurgulandığı görülmektedir (Tosh, 2011, s. 6; Black ve Macrauld, 2016, s. 18). Araştırma açısından bakıldığında milli liderler ve tarihi şahsiyetlere ilişkin vurgunun daha çok tarihi anlatılarda olmasına karşın Türkçe ders kitaplarında bu unsurlara çokça vurgu yapılması dikkat çekicidir. Buradan hareketle ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin vurguda tarihi anlatılar ve tarihi anlatı yollarına başvurulduğu söylenebilir.

Öte yandan Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin en az vurgunun milli kahramanlar ile savaşlar ve zaferler temasına yönelik olduğu anlaşılmıştır. 1960 sonrası tarih yazımında milli zaferler ve milli kahramanlar anlatısına yönelmiş (Şimşek, 2013, s. 9), ancak daha sonra milli kimliğe ilişkin vurgulamalarda milli zaferler ve milli kahramanlar anlatısı tartışılmıştı (Tunçay, 1977, s. 284; Üçyiğit,

1977, s. 306). Bu bağlamda eğitimde tartışmalı milli kimlik aktarımındaki milli zaferler ve milli kahramanlar unsurlarına ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında en az yer verildiği görülmüştür.

Bir başka önemli sonuç ise milli kimlik vurgusunda dil ögesine vurgunun 5. sırada yer almasıdır. Araştırmada elde edilen bulguya dair benzer şekilde Kara (2017) çalışmasında değer sınıflandırmalarından “dil olgusu”na yapılan düşük düzeydeki vurgulamayı tespit etmiş ve “dil”in kendi başına bir değer olduğunu vurgulamıştır.

Ayrıca 5. Sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğin folklorik ögeler ve sosyal bağlar, değerler üzerinden inşa edildiği anlaşılmıştır. Milli kimliklerde milletin üyelerini bir arada tutan normlar ve değerler olduğu düşünüldüğünde (Berting, 2012, s. 96-97), elde edilen sonuç manidardır. Bununla birlikte araştırmadaki bu sonuç, son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarında ve ders kitaplarında değer eğitimine verdiği ağırlık (Aydın ve Gürler, 2014) ile ilişkilendirilebilir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok milli liderler ve tarihi şahsiyetler, en az ise savaşlar ve zaferler ile milli kahramanlar ögesine yer verildiği saptanmıştır. Bu durum sözü edilen kitapta milli kimliğin milli liderler ve tarihi şahsiyetler üzerinden kurulduğunu göstermektedir. Savaşlar ve zaferler ögesine ilişkin elde edilen bulgu ise ilgili yazın ile uyumaktadır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok folklorik ögeler, vatanseverlik/vatandaşlık; en az ise milli kahramanlar ile savaşlar ve zaferlere yer verildiği bulgulanmıştır. Elban (2015a)’in tarih ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada milli kimlik- görsel ilişkisinde en çok vurgunun bilim-kültür ve sanat üzerine olduğunu saptamıştır. Araştırmada elde edilen folklorik ögeler sonucu ile iç içe bir tema özelliği göstermektedir. Ayrıca vatanseverlik ve vatandaşlık unsurlarının milli kimliğin önemli bir unsuru olduğu (Elban, 2015b) ve bu değerlerin daha çok sosyal bilgiler ile tarih ders kitaplarında aktarıldığı göz önünde bulundurulduğunda elde edilen sonuç dikkat çekicidir. Başka bir ifadeyle Türkçe ders kitaplarına da tıpkı sosyal bilgiler ve tarih ders kitapları gibi vatanseverlik ve vatandaşlık aktarımı misyonu yüklenmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında milli kimliğe ilişkin ögelerden en çok folklorik ögelere, milli liderler ve tarihi şahsiyetlere; en az ise milli kahramanlar ile savaşlar ve zaferlere yer verildiği saptanmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında da milli kimliğe dair en çok folklorik ögelerin kullanıldığı görülmektedir.

Görülüyor ki ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında milli kimlikteki temel vurgu folklorik ögelerdir. Türkçe dersi açısından milli kimlikteki folklorik ögelerdeki vurgusu gayet tabidir. Çünkü folklorik içeriklerin aktarımı açısından Türkçe dersleri en uygun derslerdir. Başka bir ifadeyle tarih ders kitaplarında milli kimlikteki temel vurgu bilim, kültür ve sanata yönelikken (Elban, 2015a), Türkçe ders kitaplarındaysa bu kavramla çok ilişkili folklorik ögeler vurgulanmıştır. Diğer taraftan araştırmada milli kimlik aktarımında daha çok sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarında kullanılan milli liderler, tarihi şahsiyetler, vatanseverlik ve vatandaşlık unsurlarının Türkçe ders kitaplarında yoğun bir şekilde vurgulanması araştırmada elde edilen önemli bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bir diğer önemli sonuç ise milli kimliğe ilişkin ögelerin vurgusunda tartışmalı öteki ve savaşlar temalarına çok az yer verilmesidir. Zira bu, milli kimliğin daha çok kültürel bağlamda vurgulandığını göstermektedir.

Kaynakça

- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2011). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kişilik Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı Bildiri İndeksi, 8-9 Eylül 2011 Düzenleyen: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=125628
- Atasoy, F. (2009). Küreselleşmenin etkisi altında milli kimlikler ve Türk kimliği. Çağatay Özdemir (Ed.) *Türk kimliği* içinde (s.826-845). İstanbul: Ötüken Yayınları.

- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *TÜBAR*, XIII, 257-265.
- Berting, J. (2012). *Şeytan üçgeni-kimlik, kültür, etnik topluluk*. (H. İnanç, Çev.). Bursa: MKM Yayınları.
- Bilgin, N. (1998). Kimlik arayışı olarak resmi tarih. Salih Özbaran (Ed.), *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s.115-130). İzmir: Dokuz Eylül.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi-teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Black, J. ve Macrauld, D.M. (2016). *Tarih çalışmak*. (N. Bozbora, Çev.). (3. Baskı). Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.
- Coşkun, H. (1996). Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları., *Türkiye’de ve Almanya’da İlköğretim Ders Kitapları*, Ankara: Türk Alman İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray M. ve Özkan, M., 2001. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Matematik 1-8, L. Küçükahmet (Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Elban, M. (2015a). Tarih Ders Kitaplarında Milli Kimliğe İlişkin Görsel Unsurların İncelenmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Elban, (2015b). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine düşünceler. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(3), 1302-1319.
- Ercilasun, A. B. (2000). Yirmi birinci yüzyıla girerken millî kimlik oluşturmada dilin önemi, *Türk Dili*, I (579), 3-6.
- Ercilasun, A.B. (2009). Kimlik ve dil. Çağatay Özdemir (Ed.) *Türk kimliği* içinde (s.-18-24). İstanbul: Ötüken.
- Erdem, G. (2008). *Türk kimdir ? Türklük nedir?* (1.Baskı). (Der. İbrahim Metin).İstanbul: Töre-Devlet.
- Gilderhus. M.T. (2014). *Tarih ve Tarihçiler-Tarih yazıcılığına giriş*. (E.S. Özcan, Çev.). (2. Baskı). Ankara: Atıf Yayınları.
- Gold, K. (2005). Karen Gol’un Yorumu. Harriet Swain (Ed.), *Tarihin büyük soruları* içinde (s. 133-138). İstanbul: Güncel Yayıncılık.
- Gökdemir, A. (2004). *Türk kimliği*. (1.Baskı). Konya: Kervan Kitabevi.
- Göndoğan, A.O. (2009). Kimlik sorunu ve düşünce dünyası. Çağatay Özdemir (Ed.) *Türk kimliği* içinde (s.399-411). İstanbul: Ötüken.
- Gündüz, O. (2007). Yakın Dönem Tarihsel Romanlarda Çatışma Alanları Ve Tarihsel Romanların “Ulusal Kimlik” Edinmedeki Rolü. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Cilt:14, Sayı:35.
- Güvenç, B. (2010). *Türk kimliği-kültür tarihinin kaynakları*. (2.Baskı). İstanbul: Boyut.
- İnalçık, H. (2009). *Atatürk ve demokratik Türkiye*. (3. Baskı). İstanbul: Kırmızı.
- Kara, K. (2017). “Türkiyede değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda dil olgusunun değer olarak görülmemesi üzerine bir araştırma”. International Symposium of Education and Values. (5-8 Ekim, Bodrum / MUĞLA)
- Karpat, K. (2009). *Osmanlı’dan günümüze kimlik ve ideoloji*. (G. Ayas, Çev.). (2. Baskı). İstanbul: Timaş.
- Kösoğlu, N. (1996). *Türk kimliği ve Türk dünyası*. (1.Basım). İstanbul: Ötüken.
- Landau, J. M. (2009). Pan-Türkizm: Dün, Bugün ve Yarın. (çev. B. Sevingen-G. Pultar). (1. Baskı). (ed. Gönül Pultar). *Kimlikler Lütfen-Türkiye Cumhuriyeti’nde Kültürel*
- MEB, (2016a). Ortaokul Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- MEB, (2016b). Ortaokul Türkçe 6 Ders Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2016c). Ortaokul Türkçe 7 Ders Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2016d). Ortaokul Türkçe 8 Ders Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma-Desen ve uygulama için bir rehber-Qualitative research a guide to desing and implementation*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun, & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education*. London: Sage Publications.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi, Balıkesir, BAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9 (16), 21-37.
- Öz, M. (2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları*, 5(8), 219-226.
- Özalp, O. (2000). İlköğretim okulları ve liselerde tarih eğitimi. *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması*. (4-7). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Özkan, İ. (2009). Halk Edebiyatı ve milli Kimlik. Türk Kimliği, Ayvaz Gökdemir'e Armağan-2, Ötüken Yayınları, Ankara 209, s.75-97.
- Poyraz, H. (2009). Farklı kimlik ve Türk kimliği hakkında düşünceler. Çağatay Özdemir (Ed.) *Türk kimliği içinde* (s.763-778). İstanbul: Ötüken.
- Safa, P. (1960). *Türk inkılabına bakışlar*. (2. Baskı). İstanbul: İnkılap.
- Seyfettin, Ö. (2005). *Türklük ülküsü*. (2.Baskı), (Yalçın Toker, Haz.) İstanbul: Toker.
- Sütçüoğlu, B. (2009). Türkiye'de ulusal kimliğin tanımını değiştirme çabası: Devlet katında Nazım Hikmet'in değişen imgesi. (1.Baskı). Gönül Pultar (Ed.). *Kimlikler lütfen-Türkiye Cumhuriyeti'nde kültürel kimlik arayışı ve temsili* içinde (s. 273- 288). Ankara: ODTU.
- Şimşek, A. (2013). Giriş ya da Heredotos'ten bugüne tarihyazımına kısa bir bakış. (2. Baskı).
- MerVahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarih yazımı* içinde (s.1-20). İstanbul: Yeditepe.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. (1.Baskı), İstanbul: Epsilon.
- TDÖP (2005). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- TDÖP (2017). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Tekeli, İ. (1998). Tarih yazıcılığı ve öteki kavramı üzerine düşünceler. Ali Berktaş, Hamdi Can Tuncer (Ed.), *Tarih eğitimi ve tarihte "öteki" sorunu* içinde (s. 1-6). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Tosh, J. (2011). *Tarihin peşinde-modern tarih çalışmasında hedefler, yöntemler ve yeni doğrultular*. (4. Baskı). (Ö. Arıkan, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tunçay, M. (1977). İlk ve orta öğrenimde tarih. *Felsefe kurumu seminerleri*. (276-284). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Türkdoğan, O.(2005). *Türk ulus-devlet kimliği*. (1.Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Üçyiğit, E. (1977). İlk ve orta öğrenimde tarih. *Felsefe kurumu seminerleri*. (306-311). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı), Ankara: Seçkin

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Oyun” ve “Açık Alan (Bahçe)” Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çalışması*

Nalan Arabacı** Şenel Çıtak***

Öz: Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel donanımlar açısından inceleyen çeşitli çalışmalarda temizlik, ses yalıtımı, güvenlik, bahçe ve oyun alanları düzeni, eğitsel malzemelerin uygunluğu, malzemelerin nicel yeterliliği ve kullanım şekli gibi konular önemli eksiklikler olarak gösterilmektedir. Gallahue (1982), çocuğun motor ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde düzenli ve sistemli, nitelikli bir öğretme-öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar ancak iyi düzenlenmiş bir uyarıcı ortamda ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre çeşitli etkinliklere yönelebilir ve yaratıcılıkları desteklenebilir. Sınıf içi ya da sınıf dışındaki öğrenme merkezlerinden beklenen faydanın sağlanabilmesi, öğrenme merkezlerinin istenilen biçimde düzenlenebilmesine bağlıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, eğitim ortamlarının tasarım boyutu göz ardı edilmemeli ve bilinçli olarak tasarlanmalıdır. Özellikle, okul bahçesinin planlanmasında, sadece açık alan ayırmakla konuya çözüm getirilemez. Açık alanlar okulun niteliği, eğitim derecesi, şekli, fonksiyonu, bulunduğu çevrenin sosyal yapısı ve rekreasyon olanakları gibi kriterler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır (Akdoğan, 1972 ; Willams, 1983 ; Gallahue, 1989 ; Oğuzkan vd., 2000 ; Algan & Uslu, 2009 ; Özdemir & Yılmaz, 2009 ; Biehl, 2011 ; Pinar, 2012).

Yapılan araştırmalara göre; okul bahçeleri doğru bir şekilde düzenlendiğinde bahçede oyun, spor, eğitim ve sosyal-kültürel etkinliklere yönelik olanaklar oluşmakta ve böylece çocukların birçok alanda gelişimlerine katkı sağlanmaktadır. Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarında, gün boyunca yapılan etkinliklerin çoğu sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir (Takahashi, 1999; Fjörtoft & Sageie, 2000; Menino, 2000; Fisman, 2001; Corson, 2003 ; Özdemir & Yılmaz, 2008 ; Miller vd., 2009 ; Sabırlı, 2012).

Bu çalışmanın amacı; üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların “oyun” ve “bahçe” ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve amaca uygun örnek bir okul bahçesinin oluşturulmasıdır. Çalışmanın bir diğer amacı da; eğitimin temelini oluşturan okul bahçelerinin en az okul binaları kadar önemli olduğunu vurgulamak ve çocukların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gereksinimlerini karşılayacak mekanların yaratılması gerekliliğine dikkat çekmektir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ordu İlinde yapılan deneysel desenli bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılarak, yapılandırılmamış boş bir arsaya sahip özel bir anaokulunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Anaokuluna devam eden üç yaş grubunda 13, dört yaş grubunda 13 ve beş yaş grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 46 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve çocukların verdikleri cevaplar analiz edilerek değerlendirilmiştir. Üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların tamamının bahçede oyun oynamayı sevdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bahçede oyun etkinlikleri ile ilgili çocukların verdikleri cevaplar yaş gruplarına göre değişiklik göstermiştir. Çocuklardan alınan cevapların değerlendirilmesi neticesinde, amaca uygun örnek bir bahçenin oluşturulması uygulamaya konularak, açık alanların yapılandırılmasına yönelik birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimde öğrenme ortamları, okul bahçeleri

Review Of Opinions Regarding The "Play" And "Open Spaces (Gardens)" For Pre-School Children And A Study On Arranging A Sample Playground

Abstract: Within the scope of studies held on the physical characteristics of pre-school institutions in Turkey, it was identified that the major inadequacies are related to cleanliness, sound isolation, security, schoolyards and playgrounds, the appropriateness of the educational materials, their use and quantitative sufficiency. Gallahue (1982) emphasizes that there is a need for a systematic, organised and a qualified teaching and learning environment for the development of a child’s motor and social abilities. Children can only relate to and head for various activities in line with their interests and needs in a well-designed environment and their creativity can be supported. Ensuring the optimum benefit from the learning centre inside or outside the classroom depends on the organisation and design of the learning centres as required. In line with this information,

*Bu çalışma, 12-14 Mayıs 2017 tarihlerindeki IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Cumhuriyet Yerleşkesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 52200 Altınordu-Ordu. Eposta: nalanarabaci@gmail.com

***Bil. Uzm., Ordu İl Millî Eğitim Müdürlüğü Mesleki Eğitim Merkezi, Altınordu-ORDU

the design aspect of the educational environments should not be avoided and the design should be done consciously. Especially, the planning of the schoolyard should not be limited to the assignment of an open space for this purpose. Open spaces should be planned in accordance with the characteristics of the school, its education level, its type of education, function of the school, social structure of the environment and the recreational opportunities (Akdoğan, 1972 ; Willams, 1983 ; Gallahue, 1989 ; Oğuzkan et al., 2000 ; Algan & Uslu, 2009 ; Özdemir & Yılmaz, 2009 ; Biehl, 2011 ; Pınar, 2012).

Within the scope of relevant studies conducted; it was identified that opportunities for play, sports, education and socio-cultural activities can be created when the schoolyards are designed and organised properly and this contributes to the development of children in many aspects. In Turkey, most of the daily activities conducted during the day take place in classroom environment (Takahashi, 1999 ; Fjørtoft & Sageie, 2000 ; Menino, 2000 ; Fisman, 2001 ; Corson, 2003 ; Özdemir & Yılmaz, 2008 ; Miller et al., 2009 ; Sabırlı, 2012).

The aim of this study is to investigate the views of children aged three, four and five in regards to 'play' and 'playgrounds' and to establish a sample schoolyard appropriate to the aim. Another aim of the study is to emphasize the importance of schoolyards besides the importance of school buildings and to point out the necessity of creating spaces and environments that could meet the physical, emotional and mental needs of children. Within the scope of the experimental study conducted during the education year of 2016-2017 in Ordu province, purposeful sampling has been used and the study has been conducted in a private pre-school that has a playground. The study group comprised of a total of 46 children; 13 children at the age of three, 13 children at the age of 4 and 20 children at the age of 5. Semi-structured interview forms have been used as the data collection method in this study and childrens' responses have been analysed and evaluated. The outcome indicated that all the children aged three, four and five like to play outside in the schoolyard. The responses of children regarding the activities differ in accordance to their age group. As an outcome of the evaluation of the responses taken from the children, suggestions have been brought for constructing open spaces and for establishing a sample playground in line with the aims.

Keywords: Pre-school education, learning environments in pre-school education, schoolyards

Bireylerin eğitimi ilk olarak ailede başlar, daha sonra oyun, okul çevresi ve diğer sosyal çevrenin etkisi ile gelişir. Dünyada ve Türkiye'de eğitim sistemi içindeki ilk basamağı okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Yapılan pek çok araştırma çocukların, çocukluk dönemi deneyimlerinin etkisini ömür boyu sürdürdüğünü; çocuklukta edinilen temel yönelimlerin daha sonraki yaşamı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda; çocuğun gelişimini en üst düzeyde gerçekleştirmeyi hedefleyen okul öncesi eğitim programları, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine, bulunduğu çevrenin özelliklerine, çocuğun ve toplumun ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde hazırlanmaktadır. Okul öncesi eğitim programları arasında çeşitli farklılıklar olmakla birlikte; belli amaçları gerçekleştirebilme, çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun koşullar sağlama, çocuğun ve öğretmenin birlikte dengeli olarak yönlendirdiği etkinliklere yer verme, eğlenceli ve yapılan etkinliklerden zevk alınan bir ortama sahip olma gibi ortak özellikleri barındırmaktadır. Zembat vd. tarafından, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programların gelişim alanları açısından incelendiği bir çalışmada; eğitim programlarında en çok bilişsel gelişime (%43.7) yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, sosyal gelişime %17.6, öz bakım becerilerine %10.1 ve bedensel gelişime %9.9 oranında yer verildiği tespit edilmiştir. Özer ve Özer'e (2000) göre de anaokullarında en az yer verilen ve aileler tarafından da en az önem gösterilen etkinlik, beden eğitimi ve hareket etkinlikleridir (Dewey, 1996 ; Özer&Özer, 2000 ; Akt. Yeşil, 2002 ; Arabacı, 2003 ; Akt. Dursun, 2003 ; Arabacı&Aksoy, 2005).

Eğitim ortamları ise, personel, fiziksel mekân, donanım, öğrenme araç-gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşan dinamik bir yapıdır. Fiziksel ortamın ve koşulların uygunluğu, bu özelliklerin, programın içeriğiyle ve amaçlarıyla tutarlı olması ve öğrenmeye etki eden tüm öğelerle işbirliği sağlayacak biçimde düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Steiner, ortamın eğitime olan etkisini şöyle açıklamaktadır: "Çocuk, ancak gelişimine uygun olarak donatılmış bir öğrenme ortamında asıl potansiyeline ulaşabilir. Bu nedenle, erken yaşlara uygun mekanların tasarlanmasında, "duyuşsal çeşitliliğe önem veren" bir tasarım anlayışının benimsenmesi gereklidir.". Dolayısıyla, eğitim amaçları doğrultusunda düzenlenmiş bir fiziki çevrede eğitim gören çocuk, bulunduğu ortamı daha iyi algılar ve güdülenme düzeyi artar. Bu anlamda çocuğun başarı düzeyini artırmak ve

yeteneklerinden azami düzeyde yararlanmak bakımından ona fiziksel ve zihinsel yeteneklerini en iyi biçimde kullanabileceği, güdüleyici eğitim ortamları oluşturmak gerekmektedir. Yapılan bazı araştırmalar, eğitim yapılan bina koşulları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Çocuk-çevre ilişkileri çalışmasından ortaya çıkan sonuçlar da, mekanın eğitimde ve özellikle erken çocukluk eğitiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Biçer, 1993 ; Akgül&Yıldırım, 1995 ; Aydın, 2000 ; Şener, 2001 ; Uludağ&Odacı, 2002 ; Terzioğlu, 2005 ; Steiner, 2008).

Diğer yandan, çevre bilinci daha çocukken kazandırılması gereken hem toplumsal hem de evrensel bir değerdir. Bu bilinçle yetişen bir çocuk, ileride çevresini temiz tutma ve koruma konusunda bilgili, tutarlı ve hassas olacaktır. Çevre eğitiminin, okul öncesi dönemdeki çocukların özgüvenlerini desteklediği görüşü de savunulmaktadır. O nedenle, çocuğun gelişiminin ve öğrenme kapasitesinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çevre eğitimine mutlaka yer verilmelidir (Wilson, 1996 ; Tekkaya, 2001 ; Yılmaz&Bulut, 2003 ; Tuğrul, 2005 ; Güler, 2009 ; Gülay, 2011).

Büyük şehirlerin çoğunda, nüfus artışına paralel olarak artan yapı yoğunluğu ve azalan açık-yeşil alan varlığı, kırsal alanlarla olan bağın koparılması neticesinde doğadan kopuk yaşantı şehir insanını baskı altına alarak ruhsal gerginliklere neden olmaktadır. Özellikle okul çağındaki çocukların ve gençlerin, daha çok aktif etkinliklere ilgi ve ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte bahçe alanının olması gerektiği bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Neumann (1982), okulda verilen teorik bilgilerin tek başına yeterli olmadığını, okul bahçelerinin uygulama bahçesi olarak kullanılması gerektiğini savunmuştur. Şehirlerde büyüyen öğrencilerin bitki ve hayvanları tanımakta zorluk çektiklerini belirterek, bu alanların çevre laboratuvarları gibi düzenlenmesini önermiştir. Okul bahçelerinde; çatı bahçesi, sera, meyve bahçeleri, su yüzeyleri, geniş çim ile spor alanları ve hayvan barınaklarına yer verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Werner (1985) ise, çocukların doğa hakkındaki bilgilerini daha çok şehir içinde yer alan parklarda ve okul bahçelerinde öğrendiklerini belirtmiştir. Bitki ve hayvanların yararlan konusunda öğrenciyi bilinçlendirerek, etkili bir çevre koruma politikasının uygulanabilirliğini savunmuştur. Okul bahçesi içinde sebze yetiştirmek için bir alan bırakılmasını veya sera yapılmasını önermiştir (Akt. Yılmaz&Bulut, 2003).

Bütün bunlarla birlikte; okul öncesi dönemdeki öğrenme sürecinde, duyguları ifade etmenin bir yolu da, oyun ve harekettir. Bedensel hareketlenmenin öğrenmeyi tetiklediği bilinmektedir. Oyun, genel tanımı ile belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Oyun, çocuğun yaratıcı düşünce sürecini etkileyen ve onu yetişkinlik hayatına hazırlayan en etkin yoldur. Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu'nda (1977), oyunun beslenme, sağlık, barınma ve eğitimin yanı sıra her çocuğun gelişim potansiyeli için yaşamsal önemi olduğu vurgulanmıştır. Çocuk oyun oynadıkça becerileri artmakta ve yetenekleri gelişmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesi'ne göre; çocuk eğitimle birlikte oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılmalı, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya yönelik çaba göstermelidir. Oyun potansiyeli üzerinde mekânın da etkisi olduğu bilinmektedir. Araştırmalar, oyun alanlarının sadece fiziksel güç için değil, aynı zamanda zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi için de önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Oyun mekânı farklı etkinliklerle, yaratıcı oyunlar, doğal elemanlarla oyunlar, su ve kum oyunları, sessiz oyunlar gibi farklı oyun türlerine olanak sağlamalıdır. Mekân bilincinin oluşması, algı ve motor gelişiminin uyarılması için çocuk çeşitli mekânları deneyimlemelidir. Çocuğun mekân duygusuna sahip olabilmesi için üstünde-altında, içinde-dışında, açık-kapalı, sağ-sol, yakın-uzak gibi çeşitli kavramları öğrenmesi gerekir. Biçimlerin, dokuların, renklerin, tasarımların ve seslerin tekrarı

çocukların öğrenmesini sağlamak için önemlidir. Bir oyun alanı çocuğa biçim, boyut, sayı, parçalar arası ilişki vb. kavramları geliştirmesi için yardımcı olmalıdır (Dönmez, 1992 ; Wilson, 1996 ; Aral, Gürsoy&Köksal, 2000 ; Tekkaya, 2001; Yılmaz&Bulut, 2003 ; Tuğrul, 2005 ; Güler, 2009 ; Duman, 2010 ; Gülay, 2011).

Çocuğun gelişiminde hareket ve oyunun öneminin bilinmesine rağmen, çevremize baktığımızda, çocukların doğa ile iç içe rahatça dolaşıp oynayabilecekleri, onların çeşitli ihtiyaçlarına cevap veren ve aynı zamanda eğitimlerine de hizmet eden alanların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, güvenli açık alanların (park, oyun alanı, kent ormanı, meydan vb.) olmaması nedeni ile pek çok çocuk fiili olarak zamanının çoğunu iç mekânlarda geçirmekte, toplum ve doğa ile çok sınırlı bir şekilde ilişki kurabilmektedir. Çevremizde, özellikle çocuğa hizmet eden eğitim kurumlarında, özgün mimari yapılar olmadığı gibi, bu binaları çevreleyen özgün açık alanların da yetersiz olduğu gözlenmektedir. Oysa açık havada zaman geçirmenin çocuğa olan yararları üzerine yapılan araştırmalarda, açık havanın çocukların fiziksel gelişimlerini desteklediği, hayal güçlerini kuvvetlendirdiği, dikkat sürelerini uzattığı, onları daha yaratıcı, işbirliğine daha yatkın ve stressiz yaptığı belirtilmektedir. Ayrıca bazı araştırmalar, açık havada ışığın, bağışıklık sistemi için hayati önem taşıyan ve biyolojik saati ayarlayan beyindeki epifiz bezini uyarak mutlu olmayı sağladığını göstermektedir. Açık havada ışık ve vitamin D sentezinin etkisiyle, öğrenme ve üretkenlik artmaktadır (Gönen, 1992; Wake vd., 2003 ; Başal, 2005 ; Onur, 2007 ; Erden, 2012 ; <http://www.oncecocuklar.com/cocuklarin-dogaya-ihitiyaclari-var.phtml>. Erişim tarihi: 10.03.2017).

Okul öncesi eğitimde, sözü edilen tüm bu faydalara ulaşmanın koşulu, çocuklara bu olanakları sunabilecek donanımına sahip açık ve kapalı mekânların varlığını gerektirmektedir. Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarını fiziksel donanımlar açısından inceleyen çeşitli çalışmalarda temizlik, ses yalıtımı, güvenlik, bahçe ve oyun alanları düzeni, eğitsel malzemelerin uygunluğu, malzemelerin nicel yeterliliği ve kullanım şekli gibi konular önemli eksiklikler olarak gösterilmektedir. Gallahue (1982), çocuğun motor ve sosyal yeteneklerinin geliştirilmesinde düzenli ve sistemli, nitelikli bir öğretme-öğrenme ortamına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar ancak iyi düzenlenmiş bir uyarıcı ortamda ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre çeşitli etkinliklere yönelebilir ve yaratıcılıkları desteklenebilir. Sınıf içi ya da sınıf dışındaki öğrenme merkezlerinden beklenen faydanın sağlanabilmesi, bu alanların istenilen biçimde düzenlenebilmesine bağlıdır. Bu bilgiler doğrultusunda, eğitim ortamlarının tasarım boyutu göz ardı edilmemeli ve bilinçli olarak tasarlanmalıdır. Özellikle, okul bahçesinin planlanmasında, sadece açık alan ayırmakla konuya çözüm getirilemez. Açık alanlar okulun niteliği, eğitim derecesi, şekli, fonksiyonu, bulunduğu çevrenin sosyal yapısı gibi kriterler göz önünde bulundurularak planlanmalıdır (Akdoğan, 1972 ; Willams, 1983 ; Gallahue, 1989 ; Oğuzkan et al., 2000 ; Algan & Uslu, 2009 ; Özdemir & Yılmaz, 2009 ; Biehl, 2011 ; Pınar, 2012).

Bunun için de, öncelikle, eğitimin doğasında açık ve kapalı mekanların her ikisinin de olduğunun kabul edilmesi gerekir. Türkiye’de, okul öncesi eğitim kurumlarında, gün boyunca yapılan etkinliklerin çoğu sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Sınıf dışı öğrenme ortamlarının başında yer alan okul bahçeleri ise, sıklıkla özel gün ve kutlamalar ile törenler için kullanılmaktadır. Hareket, müzik, dans, drama vb. etkinlikler için ayrılmış bir mekan çoğu zaman ortamda yoktur. Böyle durumlarda, mekan kısıtlamaları çoğu etkinliklerin öğretmenler tarafından programdan çıkarılmasına neden olmaktadır. Sınıf içinde veya bahçede yapılacak mekânsal düzenlemeler, eğitimin verimliliğinin artmasına katkı sağlayabilir. İyi düzenlenmemiş ya da niteliği bozulmuş okul bahçelerinin, okul ve bulunduğu mahalle hakkında olumsuz mesajlar verdiği, aktif ve dinamik okul bahçelerinin ise her ikisine de canlılık kattığı gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre; okul bahçeleri doğru bir şekilde düzenlendiğinde bahçede oyun, spor, eğitim ve sosyal-kültürel etkinliklere yönelik olanaklar oluşmakta ve böylece çocukların birçok alanda gelişimlerine katkı sağlanmaktadır.

Okul bahçelerinde bulunabilecek oyun materyalleri; tahterevalli, kaydırak, salıncak, tırmanma araçları, yaylı aletler, dönme dolap, trampelen, tünel, su fıskiyesi, su masası ve su kanalları, su tulumbası, kum havuzu, sallanma çanağı, yürüme tahtası, çuvallar, hamak, araba lastikleri, eski karavan veya araba, üç tekerlekli bisiklet, içi boş karton kutular, kova, kürek, tırmık, plastik bebek ve hayvanlar, çemberler, plastik tüneller ve boş variller şeklinde sıralanabilir (Takahashi, 1999 ; Fjærtoft&Sageie, 2000 ; Menino, 2000 ; Fisman, 2001 ; Corson, 2003 ; Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003 ; Özdemir&Yılmaz, 2008 ; Miller vd., 2009 ; Sabırlı, 2012).

Sonuç olarak, çocukların sağlıklı bireyler olarak gelişiminde, fiziksel çevre koşulları çok önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde, eğitim ve öğretimin, hayatın tüm alanlarında kesintisiz olarak devam ettiği, öğrenme ortamlarının sadece sınıflarla sınırlı olmaması gerektiği bilinmektedir. Çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlayan sosyal ortamlar olarak okul bahçeleri, eğitimde sürekliliğinin sağlanması ve niteliğinin artırılmasında önemli bir paya sahiptir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarına ait bahçeler; çocuğun boyutlarına, keşif duygusuna, bilişsel gelişimine, yaratıcılık becerisinin gelişimine, hareket etme dürtüsüne, dikkatini yoğunlaştırmasına, kendini tanınmasına ve sosyal gelişimine uygun olarak yapılandırılmalıdır. Bu çalışmanın amacı; üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların “oyun” ve “bahçe” ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve bu doğrultuda amaca uygun özellikte örnek bir okul bahçesinin oluşturulmasıdır. Çalışmanın bir diğer amacı da; eğitimin temelini oluşturan okul bahçelerinin en az okul binaları kadar önemli olduğunu vurgulamak ve çocukların fiziksel, ruhsal ve zihinsel gereksinimlerini karşılayacak mekanların yaratılması gerekliliğine dikkat çekmektir.

Yöntem

2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ordu İlinde yapılan deneysel desenli bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılarak, yapılandırılmamış boş bir arsaya sahip özel bir anaokulunda çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapılabilmesi için okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Anaokuluna devam eden üç yaş grubunda 13, dört yaş grubunda 13 ve beş yaş grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 46 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve çocukların verdikleri cevaplar analiz edilerek değerlendirilmiştir. Üç, dört ve beş yaş grubundaki çocuklar ayrı ayrı günlerde sınıflarında ziyaret edilmişlerdir. Çalışmada; uygulamanın birinci aşamasında; çocuklarla tanışma oyunları oynanarak etkinliğe başlanmış, daha sonra okulda yaptıkları etkinlikler üzerine sohbet edildikten sonra “açık alan (bahçe) etkinlikleri” ile ilgili olarak hazırlanan sorular sorulmuştur. Çocuklara, “Okulda yapmaktan hoşlandığınız etkinlikler nelerdir?”, “Okul bahçesinde oyun oynuyor musunuz?”, “Bahçede oynamayı seviyor musunuz?”, “Bahçede ne tür etkinlikler yapmayı seviyorsunuz?”, “Bahçede tek başına mı yoksa arkadaşlarınızla mı oynamayı seviyorsunuz?”, “Bahçede ne tür oyuncaklarınız var?” ve “Okul dışındaki zamanlarda hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?” soruları yöneltilerek alınan cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında çocuklara “açık alan (bahçe) etkinlikleri” ile ilgili iki adet video izlettirilmiştir. Videoların izlenmesinden sonra çocuklara “Videoları beğendiniz mi?”, “Videolarda en çok hoşunuza giden ne oldu ve izlediklerinizle ilgili neler düşünüyorsunuz ya da hissediyorsunuz?” şeklindeki bağlantılı sorular yöneltilerek, bu bölümde verilen cevaplar da yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Üçüncü ve son aşamada, çocuklara çeşitli boya malzemeleri ve kağıtlar, makas, artık materyaller, yapıştırıcı gibi malzemeler verilerek hayal ettikleri bahçenin resmini yapmaları istenmiştir. Bununla birlikte çalışmada eşzamanlı olarak aile katılımı etkinlikleri çerçevesinde anne-babalara, çocuğun gelişiminde hareket ve oyunun önemini vurgulayan, açık havada oynamanın yararları üzerine yapılan araştırmaların sonuçları hakkında bilgilendirici bir haber mektubu gönderilmiştir. Haber mektubunda, açık hava etkinliklerinin çocuğun çeşitli gelişim alanları

üzerindeki olumlu etkileri vurgulanarak, çocuklarını daha fazla açık hava etkinliklerine yöneltmeye davet edilmişlerdir. Ayrıca anne-babalara okul bahçesi ile ilgili yapılması planlanan çalışma duyurularak, amaca uygun bir bahçe oluşturulmasında artık materyal desteği ile katılımıda bulunabilecekleri bilgisi verilmiştir. Bu materyallerin günlük yaşam içinde kullanılan, doğal, çok fazla yapılandırılmamış materyaller olabileceği ve satın alınmaması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Eski valiz ve çanta, hasır sepetler, çeşitli kutular, kalıplar ve kaplar, mutfak araç-gereçleri vb. materyal örneklerinden oluşan bir liste de haber mektubu ekinde anne-babalara iletilmiştir. Çalışmada bütün aşamaların tamamlanmasından sonra, çocuklardan alınan cevapların değerlendirilmesi neticesinde, amaca uygun örnek bir bahçenin oluşturulması uygulamaya konulmuştur.

Araştırma Bulguları

Çalışmanın Birinci Aşamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde; çalışmanın birinci aşamasındaki üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocuklara “açık alan (bahçe) etkinlikleri” ile ilgili olarak sorulan sorulardan elde edilen cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1’de, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Okulda yapmaktan hoşlandığınız etkinlikler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Okulda yapmaktan hoşlandığımız etkinlikler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Oyuncaklarla oynamak	7	31,8
Boyama yapmak	4	18,2
Bisiklete binmek	1	4,5
Bakkala ve eve gitmek	1	4,5
Dans etmek	2	9
Koşmak	1	4,5
Şarkı söylemek	1	4,5
Oyun hamurundan takti yapmak	1	4,5
Yemek yemek	2	9
Kek yapmak	1	4,5
Sınıf toplamak	1	4,5
Verilen Cevap Toplamı	22	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Boyama/Resim yapmak	9	69,2
Oyuncaklarla oynamak	4	30,8
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Boyama/Resim yapmak	13	43,3
Lego, araba vb. oyuncaklarla evcilik oynamak	7	23,3
Kitap okumak/Yazı yazmak	5	16,7
Oyun hamurları ile oynamak	4	13,3
Bütün etkinlikleri seviyorum	1	3,3
Verilen Cevap Toplamı	30	100

Tablo 1 incelendiğinde; üç yaş grubundaki çocukların verdikleri cevaplara göre, %31,8’lik bir oranla çoğunluğunun okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinliğin “oyuncaklarla oynamak” olduğu görülmektedir. Dört yaş grubundaki çocukların %69,2 si ve beş yaş grubundaki çocukların %43,3’ü

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Oyun” ve “Açık Alan (Bahçe)” Etkinlikleri İle İlgili
Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çalışması

hoşlandıkları etkinliği “boyama/resim yapmak” olarak belirtmişlerdir.

Tabloda ortaya çıkan sonuca göre; küçük yaş grubundaki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alındığında; grup etkinlikleri ve yapılandırılmış etkinliklerden daha çok oyuncaklarla oynama/serbest/bireysel oyun etkinliklerine yöneldikleri görülmektedir. Cevapların, çocukların gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, “kek yapmak”, “dans etmek”, “bakkala ve eve gitmek” gibi “bireysel ve nesnel etkinlikler” şeklinde çeşitlendiği görülmektedir. Çocukların yaşları büyüdükçe, “boyama/resim yapma” gibi yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış şekilde olabilen ve daha çok “büyük grup” şeklinde gerçekleştirilen etkinliklerden hoşlandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, çocukların eğitim programında ve sınıf içinde daha çok ne tür öğrenme yaşantıları ile karşı karşıya olduğunu da ortaya koymaktadır ve literatürdeki okul öncesi eğitim programlarında en çok bilişsel gelişim odaklı etkinliklere (%43.7) yer verildiği sonucu ile de tutarlılık göstermektedir.

Tablo 2’de, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Okul bahçesinde oyun oynuyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Okul bahçesinde oyun oynuyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet oynuyoruz	13	100
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet oynuyoruz	10	76,9
Bazen oynuyoruz	3	23,1
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evet oynuyoruz	19	95
Bazen oynuyoruz	1	5
Verilen Cevap Toplamı	20	100

Tablo 2’de, araştırmaya katılan üç yaş grubundaki bütün çocukların, dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların ise büyük çoğunluğunun (%76,9 ; %95) okul bahçesinde oyun oynadıkları görülmektedir. Araştırma yapılan okulun müstakil bir binada olması, ön ve arka bahçesinin bulunması, okul binasının karşısında oyun vb. etkinlikler için kullanılan etrafı çevrili boş bir arsaya sahip olması, çocukların içinde buldukları gelişim dönemi özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları ve en önemlisi de okul yönetiminin açık alan etkinliklerinin önemini bilinci ile eğitim etkinliklerini bu doğrultuda yapılandırmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3’te, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Bahçede oynamayı seviyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların "Bahçede oynamayı seviyor musunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Seviyorum	13	100
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Seviyorum	13	100
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Seviyorum	20	100
Verilen Cevap Toplamı	20	100

Tablo 3 incelendiğinde, bütün yaş gruplarındaki çocukların bahçede yapılan etkinlikleri sevdikleri sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle, üç yaş grubundaki çocuklardan beşi bu soruya "Tabi ki seviyorum." ve "Çok seviyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç, literatürdeki özellikle okul çağındaki çocukların ve gençlerin, daha çok aktif etkinliklere ilgi ve ihtiyaç duydukları şeklindeki bilgi ile de tutarlılık göstermektedir.

Tablo 4'te, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların "Bahçede ne tür etkinlikler yapmayı seviyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların "Bahçede ne tür etkinlikler yapmayı seviyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Oyuncaklarla oynamak	6	46,1
Kaydırakta kaymak	4	30,7
Kağıtla çalışmak	1	7,7
Yemek yemek	1	7,7
Diğer (Cevapsız)	1	7,7
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evcilik vb. oyunlar oynamak	6	35,3
Kaydırakta kaymak/Sallanmak	5	29,4
Boyama yapmak	3	17,6
Meyve yemek	2	11,8
Diğer (Cevapsız)	1	5,9
Verilen Cevap Toplamı	17	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Evcilik vb. oyunlar oynamak	10	47,6
Kaydırakta kaymak/Sallanmak	7	33,3
Koşmalı oyunlar	3	14,3
Çiçek dikmek, kışın kardan adam yapmak	1	4,8
Verilen Cevap Toplamı	21	100

Tablo 4 incelendiğinde, üç yaş grubundaki çocukların büyük çoğunluğunun (%46,1'i oyuncaklarla oynamak ve %30,7'si kaydırakta kaymak) yine gelişimsel özellikleri doğrultusunda cevaplar

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Oyun” ve “Açık Alan (Bahçe)” Etkinlikleri İle İlgili
Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çalışması

verdikleri görülmektedir. Çocuklar bahçede daha çok bireysel etkinliklerle ilgilidirler. Diğer yandan dört yaş ve beş yaş grubundaki çocukların verdikleri cevapların da (%35,3 ve %47,6) içinde buldukları yaşın gelişim özelliklerine uygun olarak “bireysel” etkinliklerden daha çok “grup” etkinliklerine yönelmiş olduklarını ve “oyuncaktan çok oyuna” ilgi duyduklarını göstermektedir. Her iki yaş grubunda “kaydırakta kaymak/sallanmak” etkinliği daha alt sıraya düşmüştür.

Özellikle beş yaş grubundaki çocuklardan “koşmalı oyunlar” cevabını verenlerin tamamı erkek çocuklardır. Bu sonuç, literatürdeki cinsiyete dayalı oyun davranışları ile ilgili araştırmaların sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Tablo 5’te, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Bahçede tek başına mı yoksa arkadaşlarınızla mı oynamayı seviyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Bahçede tek başına mı yoksa arkadaşlarınızla mı oynamayı seviyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Tek başıma oynamayı seviyorum	7	53,8
Arkadaşlarımla oynamayı seviyorum	5	38,5
Diğer (Cevapsız)	1	7,7
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Arkadaşlarımla oynamayı seviyorum	13	100
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Arkadaşlarımla oynamayı seviyorum	11	55
Tek başıma oynamayı seviyorum	2	10
Her ikisini de seviyorum	7	35
Verilen Cevap Toplamı	20	100

Tablo 5 incelendiğinde ortaya çıkan sonucun, önceki tablolarda ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Üç yaş grubundaki çocukların çoğunluğu (%53,8) bahçede tek başlarına oynamayı tercih ederken; dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların çoğunluğu (%100 ve %55) arkadaşlarıyla oynamayı tercih etmektedirler.

Tablo 6’da, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Bahçede ne tür oyuncaklarınız var?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Bahçede ne tür oyuncaklarınız var?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kaydırak/Sallıncak	4	22,2
Top	3	16,7
Oyuncak	2	11,1
Çimen	2	11,1
Kum	1	5,5
Kuş	1	5,5
Park	1	5,5

Üst bankın altı var	1	5,5
7 var, 9 var	1	5,5
Bahçede oyuncak yok sınıfta var	1	5,5
Diğer (Cevapsız)	1	5,5
Verilen Cevap Toplamı	18	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kaydırak/Salıncak	10	55,6
Ahşap oyun evi	6	33,3
Diğer (Cevapsız)	2	11,1
Verilen Cevap Toplamı	18	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Kaydırak/Salıncak	16	57,1
Ahşap oyun evi	7	25
Park	2	7,1
Hiçbir şey yok	2	7,1
Diğer (Scooter)	1	3,6
Verilen Cevap Toplamı	28	100

Tablo 6’da; üç yaş grubundaki çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, cevaplardaki çeşitlilik göze çarpmaktadır. Çocuklar oyun etkinliklerinde, daha çok çevrelerinde gördükleri nesnelere odaklanmışlar ve etkinliklerinde sıklıkla kullandıkları “kaydırak/salıncak” materyallerini (%22,2) cevap olarak vermişlerdir. Dört ve beş yaş gruplarında da en yüksek oranda verilen cevaplar da (%55,6 ve %57,1) “kaydırak/salıncak” olmuştur. Dört ve beş yaş gruplarında benzer olarak grup etkinliklerinde daha sıklıkla kullanılan “ahşap oyun evi” de cevaplar arasında ikinci sırada yer almaktadır.

Tablo 7’de, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Okul dışındaki zamanlarda hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Okul dışındaki zamanlarda hangi etkinlikleri yapmaktan hoşlanıyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Oyun oynamak	10	76,9
Kitap okumak (Keloğlan Masalları)	1	7,7
Sürpriz yapmak	1	7,7
Annemin şişini kırmak	1	7,7
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Boyama yapmak	7	53,8
Oyun oynamak	4	30,8
Geç kalkmak	1	7,7
Hiçbir şey	1	7,7
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Saklambaç/Koşma/Yakalama gibi oyunlar oynamak	12	42,9
Parka gitmek (Sallanmak/Kaymak)	5	17,8
Bisiklete binmek	5	17,8

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Oyun” ve “Açık Alan (Bahçe)” Etkinlikleri İle İlgili
Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çalışması

Boyama/Ödev yapmak	4	14,3
Bilgisayar oynamak	1	3,6
Her şey	1	3,6
Verilen Cevap Toplamı	28	100

Tablo 7’de, çocukların okul dışındaki zamanlarda yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerin neler olduğu incelendiğinde, üç yaş grubundaki çocukların büyük çoğunluğu (%76,9) bu soruyu “oyun oynamak” olarak cevaplamışlardır. Oyun etkinliğinin türüne ilişkin olarak cevaplar değerlendirildiğinde; denizle oynamak, kumla oynamak, yapraklarla oynamak, timsahla oynamak, ablama kutu kutu pense oynamak, babamla oyuncak oynamak, bayrakla oynamak gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplarda da görüldüğü gibi, bu yaş grubundaki çocukların oyun oynamaktan kastettiklerinin sosyal oyundan daha çok “çeşitli nesnelere oyun” türündeki etkinliklerle zamanlarını geçirmekten hoşlandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların ise “boyama yapmak” (%53,8) ve “saklambaç/koşma/yakalama gibi oyunlar oynamak” (%42,9) şeklinde, daha sıklıkla “grup” oyunları ve etkinlikleri yaptıklarını gösteren cevaplar verdikleri görülmüştür.

Tablolarda ortaya çıkan bütün sonuçların, literatürde belirtilen, çocukların yaş ve gelişim dönemleri ile tutarlı bir ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın İkinci Aşamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde; üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocuklara “açık alan (bahçe) etkinlikleri” ile ilgili videoların izlettirilmesinden sonra sorulan sorulara verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8’de, üç, dört ve beş yaş gruplarındaki çocukların “Videoları beğendiniz mi? sorusuna verdikleri cevaplara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların “Videoları beğendiniz mi?” Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Beğendim	9	69,2
Diğer (Cevapsız)	4	30,8
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Beğendim	9	69,2
Diğer (Cevapsız)	4	30,8
Verilen Cevap Toplamı	13	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Beğendim	20	100
Verilen Cevap Toplamı	20	100

Tablo 8’de çocukların verdikleri cevaplar incelendiğinde, bütün yaş gruplarındaki çocukların açık alanda çoğunlukla yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun materyalleri ile oynayan çocukların görüldüğü videoları beğendikleri (%69,2 ; %69,2 ve %100) görülmektedir. Özellikle beş yaş grubundaki çocukların tamamının videoları beğendikleri görülmektedir. Bu da, açık alan etkinliklerinin çocuklar için ilgi çekici özellikte ve onlar için önemli bir ihtiyaç olduğu sonucunu pekiştirmektedir.

Tablo 9’da, üç, dört ve beş yaş grubundaki çocukların “Videolarda en çok hoşunuza giden ne oldu

ve izlediklerinizle ilgili neler düşünüyorsunuz ya da hissediyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9

Üç, Dört ve Beş Yaş Grubundaki Çocukların "Videolarda en çok hoşunuza giden ne oldu ve izlediklerinizle ilgili neler düşünüyorsunuz ya da hissediyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplara İlişkin Bulgular

Üç Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Orada oynamak isterdim	5	50
Kaydırdıktan kaymak, tekeri döndürmek isterdim	3	30
Kırmızı Başlıklı Kızı ve Kurt'u sevdim	1	10
Atı beğendim	1	10
Verilen Cevap Toplamı	10	100
Dört Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Orada oynamak isterdim çok eğleniyorlardı, muttulardı	4	44,4
Salıncakta sallanıp, kaydırdıktan kaymak isterdim	4	44,4
Bizim parkımız daha güzel	1	11,1
Verilen Cevap Toplamı	9	100
Beş Yaş Grubundaki Çocukların Cevapları	Cevap Veren Çocuk Sayısı (n)	Yüzde (%)
Salıncakta sallanıp, kaydırdıktan kaymak isterdim	13	31,7
Su yolunda oynamak isterdim. Suyu açardım ve dolardı.	7	17,1
Orada oynamak isterdim	5	12,2
Kumla oynamak isterdim	3	7,3
Lastiğe binip dönmelerini sevdim	3	7,3
Hepsini çok sevdim	3	7,3
Kırmızı Başlıklı Kız ve Pinokyo oyuncularını sevdim	3	7,3
Çocukların merdivenle oynamalarını sevdim	2	4,9
Çocukların makyaj yapmalarını sevdim	1	2,4
Oranın sahibi olmayı isterdim	1	2,4
Verilen Cevap Toplamı	41	100

Tablo 9 incelendiğinde, üç ve dört yaş gruplarındaki çocukların çoğunluğunun (%50 ve %44,4) orada olup, oradaki çocuklar gibi oynamak, eğlenmek ve mutlu olmak istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Beş yaş grubundaki çocukların da %12,2 oranında "orada oynamak isterdim" şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Bütün yaş gruplarında, çocukların sosyal ve duygusal olarak "eğlenmek ve mutlu olmak" eylemlerine odaklandıklarını ve ilgi gösterdiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte beş yaş grubundaki çocukların, izledikleri videolarda yer alan etkinliklerdeki çeşitliliğe ve ayrıntılara daha çok dikkat ettikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Çalışmanın Üçüncü Aşamasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın üçüncü aşamasında çocuklara videoların izlettirilmesinden sonra yaptırılan resim etkinliğinde ortaya çıkan ürünlerin incelenmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Videolar izlendikten sonra, "Nasıl bir bahçeniz olmasını hayal ederdingiz? Bahçenizde neler olmasını ve neler yapmayı hayal ederdingiz?" yönergesi ile çocuklar resim etkinliğine yönlendirilmişlerdir. Resimlerini tamamladıktan sonra çocuklara "Neler yaptınız?" sorusu sorularak cevapları yazılı olarak kaydedilmiştir. Ortaya çıkan ürünlerde, çocukların genel olarak videolarda izledikleri ve beğendikleri etkinliklerle ilgili (kayma, sallanma, su ile oyun, lastik döndürme, Kırmızı Başlıklı Kız vb.) çizimler yaptıkları gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; okul öncesi eğitimde açık alanların nitelikli bir şekilde planlanması ve yeterli derecede kullanılmasına yönelik olarak, konu ile ilgili durum analizi yapılması ve paydaşların beklentilerinin saptanması çok önemli ve gereklidir. Ordu İli Altınordu Merkez İlçesinde yapılan bu çalışmada; bütün yaş gruplarındaki çocukların “oyun oynama” ve “açık alan (bahçe)” etkinliklerine yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri görülmektedir. Çocukların oyun etkinlikleri ile ilgili algılarının, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin; yaş ve gelişim düzeyleri ile ve aynı zamanda literatürle tutarlı bir ilişki içinde olduğunu söylemek mümkündür. Açık alan etkinliklerinin çocukların bütün gelişim alanlarının desteklenmesinde çok büyük bir öneme sahip olduğu ve çocukların bu etkinliklerden çok büyük bir zevk aldıkları da araştırmanın sonuçları ile ortaya konulmuştur.

Literatürle tutarlı ilişkiler içerisinde olduğu görülen bu sonuçlar doğrultusunda; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, onların hem gelişimsel özelliklerini destekleyecek hem de eğitsel özellikler taşıyan bir bahçe düzenlemesi yapılmıştır. Çocukların kayma, tırmanma, atlama, sıçrama, koşma, hız, denge, koordinasyon vb. motor becerilerini desteklemeye yönelik materyallerden oluşan, fen ve doğa çalışmalarını yürütebilecekleri, bilişsel, sosyal-duygusal ve özbakım becerilerini de destekleyen bahçe düzenlemesinde, ailelerden temin edilen materyallerle de ortam zenginleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi eğitim alanı ile ilgili tüm paydaşlara yönelik bazı öneriler getirmek mümkündür. Buna göre;

- “Eğitim ve öğrenme, sadece iç mekanlarda ve kapalı alanlarda gerçekleştirilebilecek bir etkinliktir.” algısı yerine “Doğa ile iç içe ve el ele yürütülecek” bir eğitim anlayışı, toplumdaki en yakın paydaştan en uzak paydaşa doğru farkındalık yaratacak ve bilinç oluşturacak şekilde benimsetilmeye çalışılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim alanında çalışan araştırmacıların, açık alanlar ve bu alanlara ait çeşitli bileşenlerle ilgili daha çok araştırma yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında; çocukların ilgilerini çekecek nitelikte, yaratıcılık özelliklerini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik, monotonluktan uzak, hareketliliği teşvik ettiği kadar tehlikelerden de arındırılmış özgün açık alanlar oluşturulmalıdır.
- Okul öncesi eğitimde hedeflenen düzeye ulaşabilmek için mevcut kurumların açık alanları hızlı bir şekilde iyileştirilmelidir.
- Okul öncesi eğitimde açık alanlarla ilgili doğru örnekler başta medya aracılığı olmak üzere; konferans, seminer, kongre vb. pek çok eğitsel etkinlikle hem bilimsel hem de kamusal platformlarda paylaşılmalıdır.
- Bahçelerin tasarlanmasında ve oluşturulmasında farklı disiplinlerin bakış açılarından yararlanılmalıdır. Mimarlık, peyzaj mimarlığı, çeşitli mühendislik dalları, tasarım ve sanatla ilgili bölümler, psikoloji, çocuk gelişimi ve eğitimi gibi disiplinlerin işbirliği içinde çalışması sağlanmalıdır. Disiplinler arası çalışmalarla, konunun bütün boyutları ile ele alınması ve böylece uzmanlık alanlarına göre tam ve doğru planlamaların yapılmasına fırsat verilmelidir.
- Kullanıcı gereksinimlerinin objektif bir şekilde ortaya konulabilmesi için, eğitim ortamlarından doğrudan etkilenen ve öncelikli hedef kitle olan başta çocuklar olmak üzere, öğretmenler, okul idarecileri ile velilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmalıdır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim alanında tip projelerden vazgeçilmeli, bunun yerine bölgesel ve yerel özelliklere, hedef kitlenin beklentilerine uygun ve eğitsel nitelikte iç ve dış mekanlara sahip özgün tasarımlar planlanmalıdır.
- Konu ile ilgili en yetkili organlardan biri olan Milli Eğitim Bakanlığı, okul bahçelerinin yönetmeliklerdeki standartlara uygun olup olmadığı konusunda ve çocukların bu alanlardan MEB Okul Öncesi Eğitim Programında tavsiye edildiği üzere yeterli olarak yararlandırılıp

yararlandırılmadığı konusunda rehberlik ve denetimlerini sıklaştırmalıdır. Sonuç raporları, okullar ve kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

- Eğitimle ilgili yönetmelik ve programların uygulanması konusu, okul idarecileri ve öğretmenlerin birinci derecede sorumluluğunda olan bir konudur. Dolayısı ile okul idarecileri ve alan öğretmenlerine konunun önemi ve yapılabilecek çalışmalarla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenerek, bu seminerlere katılımları sağlanmalıdır.
- Yerel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları; okul bahçelerinin amaca uygun ve standartlara göre yapılandırılması konusunda işbirliği yapmaları konusunda teşvik edilmelidir. Benzer şekilde, sektörde çalışan serbest mimar ve tasarımcıların konu üzerinde araştırma ve çalışma yapmaları ile ilgili özendirici tedbirler alınarak, gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- AKDOĞAN, G. (1972). Beş Büyük Şehirde Çocuk Oyun Alanlarının Yeterlikleri ve Planlama Prensipleri Üzerinde Bir Araştırma. A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları, Ankara.
- AKGÜL, M. K. & YILDIRIM, F. (1995). "Eğitim Araçlarının Kullanımında Ergonomik Ölçülerin Önemi", 5. *Ergonomi Kongresi*, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları Serisi, 372, 428-437.
- ALGAN, H. & USLU, C. (2009). İlköğretim okul bahçelerinin tasarlanmasına paydaş katılımı: Adana örneği, *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2009, 22(2), 129-140.
- ARABACI, N. & AKSOY, B. A. (2005). Okul Öncesi Eğitime Katılım Programının Annelerin Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- ARABACI, N. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklere Katılan ve Katılmayan Annelerin Okul Öncesi Eğitim Hakkındaki Bilgilerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- ARAL, N., GÜRSOY, F. ve AKYOL KÖKSAL, A. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. İstanbul: Turan Ofset.
- AYDIN, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BAL, A. (2005). Zonguldak Kenti Yeşil Alan Sistemindeki Çocuk Oyun Alanlarının Durumunun Peyzaj Mimarlığı İlkeleri Açısından İrdelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- BARAN, M., YILMAZ, A. & YILDIRIM, M. (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği . *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- BAŞAL, H. A. (2005). Okul Öncesi Eğitiminde Uygulamalı Çevre Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- BIEHL, K. (2011). Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartları Durum Analizi Raporu.
- BİÇER, M. (1993). "Ankara İl Merkezindeki Ana Sınıfları İle Uygulama Anaokullarının Fiziki Özellikler Açısından Kıyaslanarak Değerlendirilmesi", *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- CORSON, C. (2003). Grounds For Learning: Hope for America’s Derelict Schoolyards. *Learning by Design*, 12-15.
- DEMİRİZ, S., KARADAĞ, A. ve ULUTAŞ, İ. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donatım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DEWEY, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (Çeviren: M. Salih Oturan), İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- DÖNMEZ, N. B. (1992). *Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı*, İzmir: Bayrak Matbaası.

- DUMAN, G. (2010). Türkiye ve Amerika'da Anasınıfına Devam Eden Çocukların Oyun Davranışlarının İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, 2010.
- DURŞUN, M. Z. (2003). Temel Becerileri İçeren Özel Beden Eğitimi Program Tasarısının Okulöncesi Altı Yaş Çocukların Motor Beceri Erişimleri Üzerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri Teknolojisi Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.
- ERDEN, Ş. (2012). Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış, Özgün Yayıncılık, Ankara.
- FISMAN, L. (2001). Child's Play: An Empirical Study of the Relationship between the Physical Form of Schoolyards and Children's Behaviour. Yale University. Msc Thesis, USA.
- FJØRTOFT, I. & SAGEIE, J. (2000). The Natural Environment as a playground for children landscape description and analyses of a natural playscape, *Landscape and Urban Planning*, 48:83-97.
- GALLAHUE, D. (1989). Understanding Motor Development. Benchmark Press, Indiana.
- GÖNEN, M. (1992). Çocuk ve Yaratıcılık, 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- GÜLAY, H. (2011). Ağaç Yaş İken Eğilir: Yaşamın İlk Yıllarında Çevre Eğitimi, *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3), 30-43.
- GÜLER, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- GÜVEN, N. (1994). Okulöncesi Dönemde Beden Eğitimi Çalışmalarının Önemi, V. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayıncılık., Ankara.
- <http://www.oncecocuklar.com/cocuklarin-dogaya-ihityaclari-var.phtml>. Erişim Tarihi: 10.03.2014.
- KARASOLAK, K. (2009). Mimari özellikleri farklı ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 168 s.
- KUŞ, C. (2001). Ankara Kenti Yenimahalle İlçesi'nde Okul Bahçeleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.(Basılmamış)
- MENINO, T. M. (2000). Designing Schoolyards & Building Community. The Boston Schoolyard Initiative. USA
- MILLER, D., TICHOTA, K & WHITE, J. (2009). Young Children Learn Through Authentic Play in a Nature Explore Classroom. Lincoln, Neb. Dimensions Foundation
- MURATLI, S. (1997). Çocuk ve Spor. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- OĞUZKAN, Ş., DEMİRAL, Ö. & TÜR, G. (2000). Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri, Ya-Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.
- ONUR, B. (2007). Çocuk Tarih ve Toplum, İmge Kitabevi, Ankara.
- ÖZÇELİK, Ö. (1996). Okul Öncesi Çocukların Beslenmesi, Yaşadıkça Eğitim Dergisi.
- ÖZDEMİR, A. & YILMAZ, O. (2009). İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:181, s: 121-130.
- ÖZER, D. & ÖZER, K. (2000). Çocuklarda Motor Gelişim. Kazancı Kitap Ticaret A.Ş., İstanbul.
- ÖZER, D. (2012). Motor Gelişim. *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış*. (Ed. Ebru AKTAN ACAR ve Gülçin KARADENİZ), Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- PINAR, M. (2012). Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış, Özgün Yayıncılık, Ankara.
- SABIRLI, I. (2012). Müzik ve Hareket Etkinliklerinde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Rolü. *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış*. (Ed. Ebru AKTAN ACAR ve Gülçin KARADENİZ), Ankara: Özgün Kök Yayıncılık.
- SEVİMAY, D. (1986). Okulöncesi Çağı Çocukların Motor Performanslarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara.

- SİVRİKAYA TOKGÖZ, N. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Hareket Eğitimi Programı, Kriter Yayınevi, İstanbul.
- STEINER, R. (2008). The Education of the Child. US: Rudolf Steiner Press.
- ŞENER, A. (2001). "Okul Öncesi Çocuk Eğitim Merkezleri İçin Değişebilir/Dönüşebilir/ Esnek Bir Fiziksel Çevre Modeli", *Doktora Tezi*, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TAKAHASHI, N. (1999). Developing School Grounds As Learning Places. University of Virginia.
- TEKKAYA, E. (2001). Tasarlanmış Çocuk Hakları: Ankara Çocuk Oyun Alanları, Milli Eğitim Dergisi, 151. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/tekkaya.htm. (01.03.2014 tarihinde alınmıştır.)
- TERZİOĞLU, E. (2005). "İlköğretim Okulu Binalarının Fiziksel Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi", *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- THEEMES, T. (1999). Let's Go Outside: Designing The Early Childhood Playground, High/Scope Press, Ypsilanti.
- TUĞRUL, B. (1997). Oyun ile Eğitim. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi. ISBN No:92-806-33449.
- TUĞRUL, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi, *Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi*, 62.
- ULUDAĞ, Z. & ODACI, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan, *Milli Eğitim Dergisi*, s.153-154.
- ÜNAL, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-109.
- WAKE, M., HESKETH, K. & WATERS, E. (2003). Television, Computer Use and Body Mass Index in Australian Primary School Children, *Journal of Pediatrics and Child Health*, 39, 130-134.
- WEİKART, P. S. (2000). Round the Circle: Key Experiences in Movement for Young Children, High/Scope Press, Ypsilanti.
- WILLIAMS, H. (1983). Perceptual and Motor Development, Prentice-Hall, Inc.: New Jersey.
- WILSON, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education During The Early Childhood Years. Eric Digest (Eric No: ED 402147)
- YEŞİL, R. (2004). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem", *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-41.
- YILMAZ, S. & BULUT, Z. (2003). Kentsel Mekânlarda Çocuk Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi: Erzurum Örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Burak Durmuş*

Öz: Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, öğrenenin neyi, nasıl öğreneceğini ifade ederek öğretime rehberlik etmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından yayınlanan İlköğretim 4-8. sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıflar düzeyindeki kazanımların "Bloom" ve "Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine" göre analiz edilmesidir. 4. sınıf programında bulunan 44 kazanım araştırma verilerini oluşturmaktadır. Kazanımlar araştırmacı ve iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 44 kazanımın 36'sı bilişsel alanda bulunmaktadır. 8 kazanım ise duygusal alandadır. Devinişsel alanda hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Bilgi boyutunda kazanımların %16.2'si olgusal bilgi kategorisinde, %83.8'i kavramsal bilgi kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel süreç boyutunda analiz edilen kazanımların %10.8'i hatırla kategorisinde, %73'ü anla kategorisinde, %2.7'si uygulama kategorisinde, %2.7'si çözümler kategorisinde ve %10.8'i değerlendirme kategorisinde bulunmaktadır. Genel olarak programda bilişsel süreç boyutunda üst düzey kategorilere yeterli kadar yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilgi boyutundaki kazanımlar 4. sınıf seviyesi açısından yeterli görülmüştür. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının bütünsel yapısı göz önüne alındığında diğer sınıf seviyelerinde de benzer çalışmaların yapılması daha genel bir sonuç elde etmemizi sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Din öğretimi, Bloom Taksonomisi, Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, kazanımlar, öğretim programı, 4. Sınıf.

The Evaluation of the 4th Grade Religious Culture and Moral Knowledge Course's Teaching Program Outcomes according to Bloom's and the Revised Bloom's Taxonomies

Abstract: The learning outcomes in teaching programs guide teaching by stating what is learned and how is learned. The purpose of this study was to analyze the targeted learning outcomes of the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge Course's Curriculum published by TTKB (Board of Education) in 2010, based on "Bloom's" and "The Revised Bloom's Taxonomy." 44 outcomes in the 4th-grade program constituted the data of this research. Our findings indicate that among the 44 outcomes, 36 are in the cognitive and eight outcomes are in the emotional area. There are no outcomes in the motion area. In the knowledge dimension, while 16.2% of the outcomes fall into the factual knowledge category, 83.8% of the outcomes are in the conceptual knowledge category. Regarding the cognitive process dimension, 10.8% of the outcomes are in the remembering category and 73% are in the understanding category, 2.7% are in the applying category, 2.7% are in the analyzing category and 10.8% of the outcomes are in the evaluating category. Overall, we have concluded that the high-level cognitive skills are not adequately supported in the cognitive process dimension of the targeted outcomes. On the other hand, the learning outcomes in the knowledge dimension seem adequate for the fourth-grade level. In addition, when we look at the structure of Religious Culture and Moral Knowledge Course's teaching program, similar studies at other grade levels will lead a holistic result.

Keywords: Religious Teaching, Bloom's Taxonomy, The Revised Bloom's Taxonomy, Learning Outcomes, Curriculum, 4th Grade.

Din, "insanlık tarihi boyunca tüm çağlarda bireyler ve toplumlar nezdinde önemli bir yere sahip olmuştur" (Zengin, 2013, s. 272). Bireysel ve toplumsal davranış örüntülerinde dinin yansımalarını her dönem ve her toplumda görmek mümkündür. Din kavramının bireysel ve toplumsal işlevi göz önüne alındığında, din öğretiminin informal ortamlara bırakılmayacak kadar hassas bir değere sahip olduğu görülmektedir.

Günümüzde pek çok toplumda din öğretimi formal ortamlarda, planlı ve kontrollü yürütülmektedir. UNESCO (2003) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre 142 ülkenin 73'ünde

*İrtibat Yazan, Ar. Gör., Kilis 7 Aralık Eğitim Fakültesi Eposta: dburak@kilisedu.tr

din öğretimi ilk dokuz yıl içerisinde en az bir kere zorunlu, programlı ve kontrollü olarak formal ortamlarda verilmektedir (Akt. Ev, 2010). Dolayısıyla din öğretimi, öğretim programları yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Öğretim programları; eğitimin en genel amaçlarına ulaşabilmek için bir ders temelinde birey, konu, toplum ve doğanın gereksinimlerini karşılayacak kazanımları içeren kılavuzlardır. Kazanımlar, öğrenme sürecinde neyin, nasıl yapılacağını içeren, öğrenene dönük ifadelerdir. Bu nedenle, kazanımlar öğrenilecek içeriğin ve öğrencilerin yaşayacağı deneyimlerin düzenlenmesinde ve değerlendirmesinde yol gösterici olarak nitelendirilmektedir (Demirel, 2012). Bu bağlamda programlar hazırlanırken kazanımlar, programın içeriğinin düzenlenmesi, programın uygulanması ve değerlendirilmesine yardımcı olacak şekilde hazırlanmalıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001; Gezer, Şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017).

“Kazanımların doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçütler takımı olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programının elde edilmesi için bir zorunluluktur” (Bümen, 2006, s. 3). Belirtilen zorunluluk doğrultusunda kazanımların belirli ölçütlere göre standartlaştırılması için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda kazanımların programlara rehberlik etmesi amacıyla aşamalı ve standart bir biçimde sunulması ilk kez 1956 yılında Bloom ve arkadaşlarının çalışmaları sonucunda ortaya konulmuştur (Krathwohl, 2002; Yurdabakan, 2012). Bloom öncülüğünde kazanımların sınıflandırılmasını sağlayan çalışma *Bloom Taksonomisi* olarak alan yazında yerini almıştır. Bu sınıflama, sınav durumlarını geliştirebilmek için ölçme alanında çalışanlara, eğitim programlarını geliştirebilmek için programcılara ve eğitimsel uygulamalarını düzenleyebilmek için öğretmenlere yol gösterici nitelikte olmuştur (Yurdabakan, 2012).

Bloom Taksonomisi, kazanımları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinimsel) olarak kategorize etmiş ve bu alanları kendi içinde hiyerarşik ya da aşamalı bir şekilde sınıflandırmıştır (Doğanay ve Sarı, 2007). Bilişsel alan, program geliştirme ve uygulama sürecinde özellikle bilme, hatırlama, anlama ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri vurgulamaktadır. Bilişsel alan kapsamına giren öğrenmeler bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek elde edilmesi ve günlük yaşamda kullanılmasını içerir (Özdemir, 2014). Duyuşsal alan isteklilik ve gönüllülük gibi yönelimleri vurgulamaktadır. “Duyuşsal alan, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır” (Demirel, 2013, s. 96). Devinimsel alan ise zihin-kas koordinasyonu gerektiren davranışları kapsar (Senemoğlu, 2009). Her taksonomik alan öğrenme çıktılarının standartlaştırılması açısından önemlidir. Ancak öğrenme-öğretimde zihinsel süreçlerin daha çok vurgulanması bilişsel alanı bir adım öne çıkarmaktadır.

Bloom Taksonomisine göre bilişsel alan hiyerarşik ve aşamalı olarak; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Bilgi, kavrama ve uygulama alt kategoriler; analiz, sentez ve değerlendirme üst kategoriler olarak kabul edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, 1956; Saban, 2009; Gezer, Şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014). Ancak bilişsel alanda yapılan sınıflandırmaların, üst kategorilerdeki bir hedefin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle alt kategorilerdeki hedeflerin gerçekleşmesi gerektiği fikrinin çok katı olması (Ormell, 1974), sınıflandırmanın bazı öğrenme alanlarında geçerli olmaması (Hanna, 2007), değerlendirmenin sentezi de kapsamaması ve daha üst düzeyde yer aldığının düşünülmesi (Kreitzer ve Madaus, 1994), bilgi kategorisinin iki boyutlu olması gibi sorunları gidermek amacıyla *Bloom Taksonomisi*, Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından revize edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bümen, 2006; Krathwohl, 2002; Gezer, Şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014).

Anderson, Krathwohl ve arkadaşları tarafından geliştirilen taksonomi *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi* olarak adlandırılmıştır. *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi*, özgün taksonomideki tek boyutluluğun aksine iki boyutlu bir yapıda tasarlanmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001). İki boyutlu

tasarım, kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarını içermektedir. Bilgi boyutuna, *Bloom Taksonomisinden* farklı olarak *üstbilişsel bilgi* kategorisi eklenmiştir. *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinde* bilgi boyutu, “olgular”, “kavramlar”, “uygulama” ve “üstbilişsel bilgi” olarak dört kategoriden oluşturulmuştur. Bilişsel süreç boyutunda ise değerlendir ile oluştur (sentez) kategorileri yer değiştirilmiştir. Bilişsel süreç boyutu “hatırla”, “anla”, “uygula”, “çözümle (analiz et)”, “değerlendir” ve “oluştur (yarat)” olarak hiyerarşik altı kategoriye içermektedir. Hatırla, anla ve uygula bilişsel süreç boyutları *alt düzey bilişsel süreçler*, çözümle (analiz et), değerlendir ve oluştur (yarat) bilişsel süreç boyutları ise *üst düzey bilişsel süreçler* olarak kabul edilmektedir (Crowe, Dirks ve Wenderoth, 2008).

Bilişsel alanda bilgi boyutu, öğrenenin “ne” öğreneceğini belirtmektedir. *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre bilgi boyutu kategorileri şöyledir (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017):

1. *Olgusal bilgi*: Terimler ve özel ayrıntıların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir alana özgü olan, en temel bilgi şemsiyesi olarak tanımlanmaktadır.
2. *Kavramsal bilgi*: Sınıflamaların ve kategorilerin bilgisi, ilkelerin ile genellemelerin bilgisi, model yapılar ve kuramların bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Kavramların anlamları ve birbiri ile ilişkilerini içeren örgütlenmiş bilgi olarak tanımlanmaktadır.
3. *İşlemsel bilgi*: Özel beceriler ve algoritmaların bilgisi, bir alana özgü tekniklerin bilgisi ve uygun yöntemi uygulama ölçütlerinin bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Bir iş veya işlemin nasıl yapılacağını içeren sıralı bilgi olarak tanımlanmaktadır.
4. *Üstbilişsel bilgi*: Stratejilerin bilgisi, uygun durumlarda ve koşullarda bilişsel görevler bilgisi ve kendi bilgilerinin bilme bilgisi alt basamaklarından oluşmaktadır. Öğrenenin biliş stratejilerini içeren bilgi olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel alanda bilişsel süreç boyutu, öğrenenin “nasıl” öğreneceği belirtilmektedir. *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre bilişsel süreç boyutu kategorileri şöyledir (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017):

1. *Hatırla*: Genel olarak bilginin hatırlanması, simge ve semboller ile ifade edilmesidir.
2. *Anla*: Bilginin öğrenen tarafından yorumlanması, çeşitli yollarla açıklanması ve kendi sözcükleri ile ifade edilmesidir.
3. *Uygula*: Bilginin problem çözümünde, alıştırmalar yapmada veya uygulamalarda kullanılmasıdır.
4. *Çözümle (Analiz et)*: Bilgi bütünü, bütünü oluşturan parçalara ayrılması veya parçaların ortaya çıkarılmasıdır.
5. *Değerlendir*: Temele alınan ölçütlere göre standartlara veya yargılara ulaşılmasıdır.
6. *Oluştur (Yarat)*: Parçalardan anlamlı bütünlükler veya özgün bir ürün yapılmasıdır.

Taksonomiler genel olarak kazanımların ve öğrenme çıktılarının standartlaştırılmasında

kullanılmaktadır. *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi* de bilişsel alanda öğretim programlarının kazanımlarının ve sınav durumlarının iki boyutlu (bilişsel süreç ve bilgi boyutları) incelenmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Alanyazında farklı öğretim programları kazanımlarının *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre incelenip değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Bekdemir ve Selim, 2008; Arı ve Gökler, 2012; Kablan, Baran ve Hazar, 2013, Öner Sünkür ve Meral, 2013; Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014; Gezer, Şahin, Öner ve Sünkür, 2014; Özdemir, Altiok ve Baki, 2015; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Bunun yanında, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarına yönelik Güreşçi'nin (2013) ve Çekin'in (2016) yapmış olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Ancak kazanımların sınıflandırılmasında sadece *Bloom Taksonomisi* kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Çekin (2016), yapmış olduğu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim programları kazanımlarını *Bloom Taksonomisinin* sadece duyuşsal alanında değerlendirmiştir. Bu doğrultuda ilkököl 4. sınıflar düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi* sadece bilişsel alanda yer alan kazanımların değerlendirilmesi için uygundur. Öğretim programlarında yer alan kazanımların sadece bilişsel alanda yer alamayacağı varsayımı, *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre incelemenin *Bloom Taksonomisi* ile birlikte yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın farklı bir bakış açısı da kazandıracığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından yayınlanan ve halen kullanılmakta olan İlköğretim 4-8. Sınıflar "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında" belirtilen 4.sınıflar düzeyindeki kazanımların *Bloom* ve *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre incelenip, sınıflandırılmasıdır. Belirtilen amaç doğrultusunda çalışmada İlkökol 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları *Bloom* ve *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusu doğrultusunda aşağıda belirtilen dört alt soruya yanıtlar aranmıştır:

1. İlkökol 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları *Bloom Taksonomisine* göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlkökol 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları *Bloom Taksonomisine* göre öğrenme alanlarında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. İlkökol 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında bilişsel boyuttaki kazanımlar *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre bilgi boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. İlkökol 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan bilişsel boyuttaki kazanımlar *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre bilişsel süreç boyutunda nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecesine göre incelenmesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu'nun (TTK) 2010 yılında yayınladığı ve halen kullanılmakta olan İlköğretim 4-8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

4. sınıf düzeyinde bulunan 44 kazanım araştırmanın verilerini oluşturmaktadır.

Kazanımların incelenmesi ve sınıflandırılması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada kazanımları inceleyebilmek için araştırmacı ve iki uzman (Eğitim Programları ve Öğretim alanı) bir araya gelerek alan yazında bulunan çalışmalarını incelemiştir. Bu aşamada araştırma verilerini oluşturan 44 kazanım bütün olarak değerlendirilmiş ve *Bloom Taksonomisine* göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda ortak görüş doğrultusunda sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada araştırmacı ve iki uzmanın ortak görüşü ile bilişsel alanda olduğuna karar verilen 36 kazanımın *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre incelenebilmesi için kullanılacak etiketler belirlenmiştir (A1..., A6..., D1..., D6). Ayrıca ortak bir bakış açısı oluşturabilmek için araştırmacı ve iki uzman birlikte, programın sarmal olması ve temalara dayanması nedeniyle tercihen 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 10 kazanımı, oluşturulan etiketler yardımıyla bilişsel ve bilgi boyutlarında analiz ederek pilot bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Daha sonra 4. sınıf düzeyinde araştırma verilerini oluşturan bilişsel alanda 36 kazanım, araştırmacı ve iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Üçüncü ve son aşamada bağımsız olarak analiz edilen kazanımlar bir araya gelerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar doğrultusunda analizlerin tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" formülü ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak kazanımların analizinde *Bilgi Boyutunda* elde edilen güvenirlilik katsayısı 0.78 (29/29+7), *Bilişsel Süreç Boyutunda* elde edilen katsayı 0.81 (30/30+6) olarak bulunmuştur. Bu durumda analizlerin tutarlı sonuç verdiği söylenebilir. Araştırmacı ve iki uzman tarafından farklı analiz edilen *bilgi* boyutunda 7 kazanım, *bilişsel süreç* boyutunda 6 kazanım ortak bir görüş oluşturularak yeniden analiz edilmiş ve matrise yerleştirilmiştir.

Bilişsel alanda olduğu belirlenen 36 kazanım, *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin* bilgi ve bilişsel süreç boyutu doğrultusunda analiz edilmiştir. Analizlerde, analiz anahtarı olarak Anderson ve Krathwohl (2002) geliştirmiş olduğu iki boyutlu bir matris (Tablo 1) kullanılmıştır. Matriste bulunan bilgi boyutunda "ne biliyor?", bilişsel süreç boyutu "nasıl biliyor?" sorularına yanıtlar aranmıştır.

Tablo 1

Kazanımların Yerleştirildiği İki Boyutlu Matris ve Yerleştirmede Kullanılan Etiketler

Boyutlar	Bilişsel Süreç Boyutu					
Bilgi Boyutu	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Oluştur
	A. Olgusal Bilgi	A1	A2	A3	A4	A5
B. Kavramsal Bilgi	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. İşlemsel Bilgi	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Üstbilişsel Bilgi	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Bilişsel alanda değerlendirilen 36 kazanımın bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında analiz edilmesinde öncelikle kazanım ifadesi isim ve fiil olarak ayrılmıştır. Kazanımın isim kısmı "ne biliyor?" sorusunun yanıtını vermesi nedeniyle bilgi boyutunda, fiil kısmı "nasıl biliyor?" sorusunun yanıtı olarak bilişsel süreç boyutunda değerlendirilmiştir. Örneğin: 4.1.1.5. "Din ve ahlak kavramlarını tanımlar" kazanımı, "din ve ahlak kavramları..." ifadesi isim kısmı olarak bilgi boyutunda *kavramsal bilgi*, "...tanımlar" sözcüğü fiil kısmı olarak bilişsel süreç boyutunda *anla* boyutunda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla 4.1.1.5. "Din ve ahlak kavramlarını tanımlar." kazanımı iki boyutlu matris tablosunda **B2** alanına yerleştirilmiştir. Bilişsel alanda incelenen her bir kazanım için aynı uygulama araştırmacı ve iki uzman tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Bazı kazanımların birden fazla fiil veya isim kısmına ayrılabilmesi kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutunda birden fazla kategoride incelenmesine neden olmuştur. Revize taksonominin esnekliği nedeniyle bilişsel süreç boyutunda "...bazı kazanımlar birden fazla kategoride gösterilebilir" (Şeker, 2010). Ancak bilgi ve bilişsel süreç boyutunda üst kategorinin alt kategoriyi kapsamaması nedeniyle bu şekilde değerlendirilen kazanımlar bilişsel süreç boyutunda bulunduğu üst kategoride değerlendirilmiştir. Örneğin, 4.1.1.8. "Sübhâneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler." kazanımının, "Sübhâneke duası..." ve "Sübhâneke duasının anlamı..." ifadelerinin isim kısmı olarak bilgi boyutunda sırasıyla *olgusal bilgi* ve *kavramsal bilgi* olarak değerlendirilmiştir. Ancak kazanımı bilgi boyutunda *olgusal bilgi* ve *kavramsal bilgi* olarak iki ayrı kategoride analiz etmek yerine üst kategori olan *kavramsal bilgi* tercih edilmiştir. Aynı kazanımın fiil kısımlarını oluşturan "...ezbere okur" ve "...söyler" ifadeleri bilişsel süreç boyutunda sırasıyla *hatırla* ve *anla* kategorilerinde analiz edilmiştir. Ancak bilişsel süreç boyutunda iki ayrı kategoride değerlendirme yapmak yerine üst kategori tercih edilmiştir. Yani kazanımımız matrisimize bilgi boyutunda, *kavramsal bilgi* ve bilişsel süreç boyutunda *anla* kategorilerini birlikte karşılayan **B2** alanına yerleştirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada 2010 yılında hazırlanan ve günümüzde öğretimde kullanılan İlköğretim 4-8. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın 4. sınıflar düzeyindeki kazanımları analiz edilmiştir. Programda 4. sınıf düzeyinde bulunan 44 kazanım ilk olarak Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda değerlendirilmiştir ve analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Kazanımların Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel Alanda Dağılımı

Alan	N	%
Bilişsel	36	81.8
Duyuşsal	8	18.2
Devinişsel	0	00.0
Toplam	44	100

Tablo 2'ye göre ilköğretim 4. sınıf düzeyinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında bulunan 44 kazanımın 36'sı (%81.8) bilişsel alanda, 8'i (%18.2) duyuşsal alanda değerlendirilmiştir. Devinişsel alanda hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Bilişsel ve duyuşsal alanda incelenen kazanımların programı oluşturan öğrenme alanlarına göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Öğrenme Alanlarında Dağılımı

Öğrenme Alanı	Bilişsel Alan		Duyuşsal Alan		Toplam	
	n	%	n	%	N	%
İnanç	7	15.9	1	2.3	8	18.2
İbadet	5	11.4	3	6.8	8	18.2
Hz. Muhammed	6	13.6	-	-	6	13.6
Kur'an ve Yorumu	5	11.4	-	-	5	11.4
Ahlak	7	15.9	1	2.3	8	18.2
Din ve Kültür	6	13.6	3	6.8	9	21.4
Toplam	36	81.8	8	18.2	44	100

Tablo 3'e göre, öğrenme alanlarının tamamında bilişsel alanda kazanım olduğu görülmektedir. Duyuşsal alanda bulunan 8 kazanımın, 1'i (%2.3) *İnanç*, 3'ü (%6.8) *İbadet*, 1'i (%2.3) *Ahlak* ve 3'ü (%6.8)

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının
Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Din ve Kültür öğrenme alanlarında bulunmaktadır. *Hz. Muhammed ve Kur'an ve Yorumu* öğrenme alanlarında duyuşsal alanda kazanım bulunmamaktadır. Bilişsel alanda bulunan 36 kazanımın *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi* matrisinde ki dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Bilişsel Alanda Bulunan Kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Matrisinde Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu						
Bilgi Boyutu	1. Hatırla	2. Anla	3. Uygula	4. Çözümle	5. Değerlendir	6. Oluştur
A. Olgusal Bilgi	4.3.3.2.	4.1.1.1 4.3.3.3.	4.3.3.4. 4.5.5.4.			4.3.3.5.
B. Kavramsal Bilgi	4.1.1.8. 4.2.2.8. 4.3.3.6.	4.1.1.2. 4.1.1.4. 4.1.1.5. 4.1.1.6. 4.2.2.2. 4.2.2.6. 4.2.2.7. 4.3.3.1. 4.4.4.1. 4.4.4.2. 4.4.4.3.	4.4.4.4. 4.5.5.1. 4.5.5.2. 4.5.5.3. 4.5.5.5. 4.5.5.7. 4.6.6.1. 4.6.6.4. 4.6.6.6. 4.6.6.8. 4.6.6.9.	4.6.6.7.	4.1.1.3	4.2.2.5. 4.4.4.5. 4.5.5.6.
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						

Tablo 4'e göre, bilişsel alanda bulunan 36 kazanımın bilgi boyutundaki dağılımına bakıldığında, kazanımların 6'sı *olgusal bilgi* ve 30'u *kavramsal bilgi* kategorilerinde bulunmaktadır. *İşlemsel ve üstbilişsel bilgi* kategorilerinde kazanım bulunmamaktadır. Kazanımların bilişsel süreç boyutundaki dağılımına bakıldığı zaman 4'ü *hatırla*, 26'sı *anla*, 1'i *uygula*, 1'i *çözümle* ve 4'ü *değerlendir* kategorilerinde bulunmaktadır. Oluştur kategorisinde kazanım bulunmamaktadır (Kazanımları incelemek için bakınız Ek-1). Bilişsel alanda analiz edilen kazanımların bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında betimsel dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Bilişsel Alanda Bulunan Kazanımların Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutlarında Dağılımı*

Bilişsel Süreçler	Bilgi Boyutu									
	Olgusal Bilgi		Kavramsal Bilgi		İşlemsel Bilgi		Üstbilişsel Bilgi		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%
Hatırla	1	2.7	3	8.1	-	-	-	-	4	10.8
Anla	4	10.8	22	62.2	-	-	-	-	26	73.0
Uygula	-	-	1	2.7	-	-	-	-	1	2.7
Çözümle	-	-	1	2.7	-	-	-	-	1	2.7
Değerlendir	1	2.7	3	8.1	-	-	-	-	4	10.8
Oluştur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	6	16.2	30	83.8	-	-	-	-	36	100

Tablo 5'e göre, bilişsel alanda değerlendirilen 36 kazanımın bilgi boyutunda dağılımını incelediğimizde, kazanımların %16.2'sinin *olgusal*, %83.8'inin *kavramsal bilgi* kategorisinde olduğu görülmektedir. *İşlemsel* ve *üstbilişsel* bilgi kategorilerinde kazanım bulunmamaktadır. Kazanımların bilişsel süreç boyut dağılımını incelediğimizde ise %10.8'i (n=4) *hatırla*, %73'ü (n=26) *anla*, %2.7'si (n=1) *uygula*, %2.7'si (n=1) *çözümle* ve %10.8'i (n=4) *değerlendir* kategorisinde bulunmaktadır. *Oluştur* kategorisinde kazanım yer almamaktadır. 36 kazanımı bilgi ve bilişsel süreç boyutlarında birlikte değerlendirdiğimizde, bilişsel boyutta *hatırla* kategorisinde bulunan 4 kazanım bilgi boyutunda incelediğinde, 1'i (%2.7) *olgusal*, 3'ü (%8.1) *kavramsal bilgi* kategorisinde bulunmaktadır. Bilişsel boyutta *anla* kategorisinde bulunan 26 kazanımın bilgi boyutunda incelediğimizde, kazanımların 4'ü (%10.8) *olgusal* ve 22'si (%62.2) *kavramsal bilgi* kategorilerinde yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutunda *uygula* ve *çözümle* kategorilerinde yer alan 1'er kazanımın bilgi boyutunda kavramsal bilgi kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda *değerlendir* kategorisinde bulunan 4 kazanım bilgi boyutunda incelendiğinde ise kazanımların 1'i (%2.7) *olgusal* ve 3'ü (%8.1) *kavramsal bilgi* kategorisinde bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulara göre 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 44 kazanımın 36'sı (%81.8) *bilişsel*, 8'i (%18.2) *duyuşsal* alanda yer almaktadır. *Devinişsel* alanda hiçbir kazanım bulunmamaktadır. Benzer bir çalışmada Çekin (2016), 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan 44 kazanımın 20'sinin *duyuşsal* alanda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada, duyuşsal alanda belirlenmiş olan 8 kazanımın, Çekin'in (2016) yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak Çekin'in (2016) çalışmasında *duyuşsal* alanda olduğu sonucuna ulaştığı 12 kazanım, bu çalışmada bilişsel alanda değerlendirilmiştir. Bu durumun temel nedeni bakış açısındaki farklılaşma olduğu söylenebilir. Örneğin: Çekin'e (2016) göre, programda bulunan 4.5.5.3. "Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örneklerle açıklar." kazanımı *duyuşsal* alandadır. Duyuşsal alan, sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır" (Demirel, 2013, s. 96). "Sevgi" kavramı duygular ile ilişkilendirilebilir. Çekin'in (2016) çalışmasında belirtilen kazanımın "sevgi" kavramı üzerinden değerlendirilerek duyuşsal alana yerleştirildiği söylenebilir. Bu çalışmada ise aynı kazanımın, Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda yer alıp almadığını belirlemek için öğrenenin davranışına yönelik olarak kazanımın fiil ifadesi göz önüne alınmıştır. Belirtilen kazanımda "...örneklerle açıklar" ifadesi, kazanımın öğrenenin davranışına yönelik fiil ifadesidir. Bu bağlamda kazanım, zihinsel bir eylem olan bir olay, olgu ya da kavramı örnekler vererek açıklamak olarak bilişsel alanda değerlendirilmiştir. Çekin'in (2016) çalışması ile çelişen diğer kazanımlarda da benzer farklılıklar olduğu söylenebilir. Yine benzer bir çalışmada Güreşçi (2013), 2010 yılı öncesinde kullanılan 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim

Programında yer alan 62 kazanımı *Bloom Taksonomisine* göre incelemiştir. Güreşçi'ye (2013) göre kazanımların %61'i (n=37) *bilişsel*, %33'ü (n=20) *duyuşsal* ve %6 (n=4) *devinişsel* alanda bulunmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, Güreşçi'nin (2013) elde ettiği sonuçlara göre farklılık göstermektedir. 2010 programında kazanımların bilişsel alanda daha yoğun olması dikkat çekmektedir (%81.6). MEB'e (2010) göre yetişmekte olan nesle din hakkında doğru bilgi vermek ve öğrencileri bilinçlendirmek en öncelikli amaçtır. Bu ifadenin programda bilişsel kazanım oranının diğer alanlara göre daha fazla olmasının temel gerekçesi olduğu söylenebilir.

Kazanımların öğrenme alanlarına göre bilişsel ve duyuşsal boyutlarda dağılımına baktığımızda *İnanç ve Kur'an ve Yorumu* öğrenme alanlarında duyuşsal kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Duyuşsal kazanımların öğrenme alanlarına göre dengeli bir dağılım göstermediğini söyleyebiliriz.

Programda bilişsel alanda bulunan 36 kazanımın *Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine* göre analiz edildiğinde bilgi boyutunda kazanımların %16.2'si (n=6) *olgusal* ve %83.8'i (n=30) kavramsal bilgi kategorilerinde bulunmaktadır. Bu boyutta *işlemsel* ve *üstbilişsel* bilgi kategorilerinde kazanıma yer verilmediği görülmektedir. Sınıf düzeyleri bakımından ilk sınıflarda ilk basamaktaki boyutların, son sınıflara doğru ise son basamaklardaki boyutların ön plana çıkması gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Dolayısıyla din öğretiminde kazanımların 4. sınıf düzeyinde daha çok olgu ve kavramsal bilgi boyutunda olması beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul 4. sınıfın din öğretiminde formal düzeyde ilk basamak olması, disiplini oluşturan temel bilgi ve kavramların öğretiminde gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ancak bilgi boyutunun aşamalı olarak ilerleme gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için programın 4. sınıftan 8. sınıfa kadar aynı öğrenme alanları altında sarmallık göstermesi nedeniyle bir bütün olarak incelenmelidir.

Bilişsel Süreç boyutunda kazanımlar daha çok *hatırla* (%16.8) ve *anla* (%73) kategorilerinde bulunmaktadır. Bu durum, Anderson ve Krathwohl'un (2001) belirttiği, bir programda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu basamaklarından hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarına daha çok yer verildiğini, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ise çok az yer verildiği ifadesi ile uyusmaktadır. Kazanımlara farklı bir noktadan baktığımızda *alt düzey bilişsel süreç kategorilerin* (hatırla, anla ve uygula) oran olarak %86.5 (n=31), *üst düzey bilişsel süreç kategorilerinde* (çözümle, değerlendir ve oluştur) ise oranın %13.5 (n=5) olduğu görülmektedir. Aydın ve Yılmaz'a göre (2010) öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri kazanması için üst düzey bilişsel kategorilere yönelik kazanımların ve etkinliklerin sunulması gerekmektedir. Özellikle, MEB (2010) programında din öğretiminde öğrenenin anlama, sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme yapabilmesi istenmektedir. Ancak öğrenene üst düzey düşünme becerilerini temele alan sorgulama, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme becerileri kazandırma da yeterli bulunmamıştır. Yine programın 4. ve 8. sınıflar için bir bütün olarak değerlendirilmesi bu bağlamda daha açıklayıcı bir çıkarım yapılmasını sağlayabilir.

MEB 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibari ile ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitimde 51 farklı alanda öğretim programlarını yenilemiştir. Yenilenen programlar arasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı yer almamaktadır. Ancak yakın bir zamanda bu programında revize edilmesi beklenmektedir. Özellikle din öğretiminde ilkökul düzeyinde program hazırlanırken kazanımların daha çok eleştirel düşünme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme becerilerine yönelik bilişsel süreçleri içermesi öğrenenlerin günümüz ihtiyaçları açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda ayrıca din öğretiminde inanç temelinde bulunması ve inancın duyuşsal özellikleri ön plana çıkarması göz önüne alındığında da duyuşsal alanda kazanımlarına en azından daha dengeli bir yapıda her öğrenme alanında veya ünitesinde yer verilmesi göz önünde tutulmalıdır.

Ayrıca, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları 4-8. sınıflarının tamamına yönelik bütünsel, sarmal, aşamalı ve tematik bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle yeni bir din öğretim programı hazırlanmadan önce, mevcut program kazanımlarının, yeni programlar için

önemli bir çerçeve çizebileceği göz önüne alınarak, sınıflara ve temalara göre bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Arı, A. ve Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Kazanımları ve SBS Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde, 2012.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102-113.
- Aydın, N. ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185-196.
- Çekin, A. (2016). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı ile ortaokul temel dini bilgiler dersi (islam; I-II) öğretim programı kazanımlarındaki duyuşsal hedefler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 55-97.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Crowe A., Dirks C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in Bloom: Implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 7, 368-381.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 37-81). Ankara: PegemA Yayınları.
- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının
Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

- Ev, H. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programı hakkında bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 32, 139-167.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner Sünkür, M. ve Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Güreşçi, E. (2013). *Türkiye, Hamburg, Zürich din öğretimi programlarının amaç ve kazanımlar yönünden karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: https://www.academia.edu/23678353/T%C3%BCrkiye_Hamburg_Z%C3%BCrih_Din_Derslerinin_Ama%C3%A7_ve_Kazan%C4%B1mlar%C4%B1_Y%C3%B6n%C3%BCnden_Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%B1r%C4%B1lmas%C4%B1
- Hanna, W. (2007). The New Bloom's Taxonomy: Implications for Music Education. *Arts Education Policy Review*, 108(4), 7-16.
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 347-366.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krietzler, A., & Madaus, G. (1994). Empirical investigations of the hierarchical structure of the taxonomy. In Anderson, L. and Sosniak, L. (Eds.) *Bloom's Taxonomy: A Forty Year Retrospective*. (p. 64-81). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Ormell, C.P. (1974). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17, 3-18.
- Öner Sünkür, M. ve Gezer, M. (2013). Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *4th International Conference on New Horizons in Education (İNTE)*, 25-27 Haziran 2013, Roma, İtalya.
- Özdemir, S. M. (2014). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 57-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme-öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(39), 1-9.
- Uslu, S. ve Akgün, A. (2016). İlköğretim II. kademedeki fen ve teknoloji öğretiminde çalışma yapılarının akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 157-168.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Zengin, M. (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 271-301.
- Zorluoğlu, L. S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

EK-1

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımları:

Öğrenme Alanı: İnanç (1)

Ünite: Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum? (1)

- 4.1.1.1. Dinî ifadelerin günlük konuşmalarımızda nerede ve nasıl kullanıldığını fark eder. 4.1.1.2. Selamlaşmanın iletişimdeki önemini fark eder.
- 4.1.1.3. Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını açıklar.
- 4.1.1.4. Din hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu fark eder.
- 4.1.1.5. Din ve ahlak kavramlarını tanımlar.
- 4.1.1.6. Dinin ahlaklı olmayı gerektirdiğini fark eder.
- 4.1.1.7. Güzel söz söyleme ve güzel davranış sergilemeye istekli olur.
- 4.1.1.8. Sübhâneke duasını ezbere okur ve anlamını söyler.

Öğrenme Alanı: İbadet (2)

Ünite: Temiz Olalım (2)

- 4.2.2.1. İslam dininin temizliğe verdiği önemin farkında olur.
- 4.2.2.2. İbadet ile temizlik arasında ilişki kurar.
- 4.2.2.3. Beden ve giysi temizliğine özen gösterir.
- 4.2.2.4. Çevreyi temiz tutmaya ve korumaya önem verir.
- 4.2.2.5. Beden ve çevre temizliğinin sağlık açısından önemini açıklar.
- 4.2.2.6. Manevi temizliğin ne olduğunu kavrar.
- 4.2.2.7. Allah'ın sevgisini kazanmada temizliğin önemini yorumlar.
- 4.2.2.8. Fâtiha suresini ezbere okur ve anlamını söyler.

Öğrenme Alanı: Hz. Muhammed (3)

Ünite: Hz. Muhammed'i Tanıyalım (3)

- 4.3.3.1. Hz. Muhammed'in doğduğu çevrenin dinî, sosyal ve ekonomik özelliklerini örnekler vererek açıklar.
- 4.3.3.2. Hz. Muhammed'in aile büyüklerini tanıır.
- 4.3.3.3. Hz. Muhammed'in doğumu, çocukluk ve gençlik yıllarını özetler.
- 4.3.3.4. Hz. Muhammed'in çocukluk ve gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarından örnekler verir.
- 4.3.3.5. Hz. Muhammed'in çocukluk ve gençlik yıllarındaki davranışlarını kendi hayatı ile ilişkilendirir.
- 4.3.3.6. Kevser suresini ezbere okur ve anlamını söyler.

4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının
Bloom ve Revize Edilmiş Bloom Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Öğrenme Alanı: Kur'an ve Yorumu (4)

Ünite: Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım (4)

4.4.4.1. Kur'an'ın, Allah tarafından insanlara gönderilen son ve evrensel bir kitap olduğunu açıklar.

4.4.4.2. Kur'an'ın Hz. Muhammed'e indiriliş sürecini özetler.

4.4.4.3. Kur'an'ın kitap hâline getirilmesi ve çoğaltılması ile ilgili süreci açıklar.

4.4.4.4. Kur'an'ın iç düzenine ilişkin ayet, sure ve cüzün anlamlarını kavrayarak Kur'an'dan bunlara ilişkin örnekler gösterir.

4.4.4.5. Hz. Lokman'ın öğütlerinden çıkarımlarda bulunur.

Öğrenme Alanı: Ahlak (5)

Ünite: Sevgi, Dostluk ve Kardeşlik (5)

4.5.5.1. Sevmenin ve sevilmenin bir ihtiyaç olduğunu fark eder.

4.5.5.2. Sevginin, yaratılmışların hayatlarını sürdürmedeki önemini açıklar.

4.5.5.3. Sevginin Allah tarafından insanlara verilen bir nimet olduğunu örneklerle açıklar.

4.5.5.4. Sevgi ifadesi olan davranışlara örnekler verir.

4.5.5.5. Allah'ın, yarattıklarını sevdiğine dair örnekler verir.

4.5.5.6. Sevginin, dostluk ve kardeşlik bakımından önemini irdeler.

4.5.5.7. İslam'da sevgi ve barışın önemini örnekleri ile açıklar.

4.5.5.8. Dostça ve kardeşçe yaşamaya özen gösterir.

Öğrenme Alanı: Din ve Kültür (6)

Ünite: Aile ve Din (6)

4.6.6.1. Ailenin birey ve toplum için önemini açıklar.

4.6.6.2. Anne ve babaların, çocuklarının iyiliğini istediğinin farkında olur.

4.6.6.3. Kardeşleriyle iyi geçinmeye istekli olur.

4.6.6.4. Ailedeki sevgi, saygı ve yardımlaşmanın aile mutluluğundaki önemini açıklar.

4.6.6.5. Aile içinde kendi sorumluluklarını yerine getirmeye istekli olur.

4.6.6.6. Aile bireylerinin birbirlerini anlamalarının önemini açıklar.

4.6.6.7. Sorunlarını aile bireyleri ile birlikte çözer.

4.6.6.8. Kadınlara ve çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışların etkilerini fark eder.

4.6.6.9. İslam dininin aile hayatına ilişkin prensiplerini açıklar.

EXTENDED SUMMARY

Introduction and Purpose

Outcomes by stating what and how the students do things have a guiding role in creating activities in learning-teaching process and in reaching learning outcomes got by the students at the end of the process. Bloom's Taxonomy consists of cognitive, emotional, and motional areas. The presentation of the outcomes in teaching programs in a standardized and gradual way in order to guide the curriculum was first developed by Bloom and his friends in 1956 (Krathwohl, 2002). The Taxonomy was revised by Anderson, Krathwohl, and their friends in 2001 and was called the Revised Bloom's Taxonomy.

The studies using taxonomies provide an opportunity for us to have an overall evaluation through standardizing the course outcomes. The Revised Bloom's Taxonomy is used to analyze outcomes in cognitive dimension. It is also used to prepare questions for measuring and evaluation. By a deeper look at the literature, we find studies that evaluate different teaching programs according to Bloom's and the Revised Bloom Taxonomies.

The aim of this study was to classify and evaluate the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge course's outcomes based on Bloom's and the Revised Bloom's Taxonomies. In accordance with the expressed aim above, an answer was looked for to the question: How are the targeted outcomes of the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge course distributed according to Bloom's Taxonomy and Revised Bloom's Taxonomy?

Methodology

In this study, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used. The main data of the study were the 44 outcomes of the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge course, which was prepared by Ministry of Education and Board of Education in 2010. The outcomes were initially analyzed according to Bloom's Taxonomy's cognitive, emotional, and motional areas. Then, they were analyzed based on knowledge and cognitive process dimensions of the Revised Bloom's Taxonomy. In this analysis, a two-dimensional matrix developed by Anderson and Krathwohl was used.

The analysis of the outcomes was performed in three steps. In the first step, the researcher and two experts reviewed the literature and practiced on samples to have consensus in classification. In the second step, the researcher and two experts independently analyzed 36 outcomes based on cognitive area and placed them in the matrix. In the last step, the three analyses were compared. So, the topics that had the same or different views were revealed. The consistency of the analysis was figured out with the "Reliability=agreement/agreement + disagreement" formula proposed by Miles and Huberman. In the analysis of the outcomes, inter-rater agreement was found as 0.78 coefficient (29/29+7) for the Knowledge dimension, and 0.81 coefficient (30/30+6) for the Cognitive Process dimension. 7 outcomes in the Knowledge dimension and 6 outcomes in the Cognitive Process dimension were analyzed as common and put in the matrix.

Findings

In this study, 44 outcomes in the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge course prepared in 2010 were analyzed according to Bloom's and the Revised Bloom's Taxonomies. The analysis revealed that 81.8% of the outcomes (n=36) were in the cognitive field and 18.2% of the outcomes (n=8) were in the emotional field. There were no outcomes in the motional area. According to the analysis of the 36 outcomes based on the Revised Bloom's Taxonomy's cognitive area, it was found that 16.2% of the outcomes in the knowledge dimension was the knowledge of the facts (n=6) and 83.8% of the outcomes were the knowledge of concepts (n=30). There were no outcomes in the procedural and metacognitive sub-fields of the knowledge dimension. In the cognitive processes dimension, 10.8% of the outcomes were in remembering (n=4), 73% were in understanding (n=26), 2.7% were in applying

(n=1), 2.7% were in analyzing (n=1), and 10.8 % of the outcomes were in evaluating (n=4). No outcomes were identified in the creating dimension.

Conclusion and Discussion

According to the results of this study, the outcomes in cognitive process dimension are generally in the level of understanding. This is a negative situation while using the advanced thinking skills. It is necessary to add more outcomes for the analyzing, evaluating and creating steps in order to achieve advanced thinking skills. The purpose of teaching is to increase the transfer of the learners. Because the teaching programs are usually prepared in the level of understanding, they are inadequate for knowledge transfer (Anderson and Krathwohl, 2001).

According to the findings, outcomes are mostly at the level of factual in the knowledge dimension. There are no outcomes in procedural knowledge and metacognitive knowledge levels. For an effective teaching, it is important that a student creates strategies and use them in knowledge level. It will be efficient to put some outcomes in the level of metacognitive knowledge.

Ministry of National Education in Turkey continues revising all teaching programs. It will be useful to add new outcomes that can make students think advanced in the 4th-grade Religious Culture and Moral Knowledge course. In order to specify the homogeneity of the outcomes in the teaching program, a look-over the topics and units contextual distributions will be helpful.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sanal Dünyalarının Günlük Hayatlarına Yansımaları Üzerine Bir Durum Çalışması

Fatih Kana* Yasemin Yağmur** Yusuf Mete Elkiran***

Öz: Bu çalışmanın amacı; Z kuşağı olarak tanımlanan 2000 yılı ve sonrasında doğan ortaöğretim öğrencilerinin söylemlerinde kullandıkları dili ve kullandıkları bu dili kaynağını tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle desenlenmiştir. Bu araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'un Avrupa yakasında bir lisede öğrenim görmekte olan 15-17 yaş grubundaki 32 erkek ve 30 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, örneklem grubunu oluşturan toplam 62 öğrenci ile görüşülerek toplanmıştır. Araştırma verileri görüşme soruları yoluyla elde edilmiş olup, elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla temalara ayrılarak kodlanmıştır. Araştırmada öğrencilerden günlük hayatta ve kendi aralarındaki konuşmalarda kullandıkları kelimeler ve bu kelimelerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden alınan kelime listeleri tabloya dökülmüştür. Daha sonra öğrencilerle beş sorudan oluşan kısa bir görüşme yapılmış ve bu görüşmede öğrencilerin bu kelimeleri ilk nereden duydukları, bu kelimeleri en çok nerelerde ve kimlerle kullandıkları, bu kelimeleri kullandıklarında yakın çevrelerinin tepkilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Z kuşağı olarak tanımlanan bu yaş grubundaki öğrencilerin sanal dünya ve buna bağlı olarak gelişen sosyal medyadan birçok yabancı kelimeyi anadilleri içinde doğal süreçte fark etmeden kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu kelimelerden bazılarının Türkçe karşılıklarını hiçbir şekilde bilmedikleri de araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl Eğitim Anlayışı ve Becerileri, Sanal Dünya, Sosyal Medya, Yapılandırıcı Yaklaşım, Z Kuşağı.

A Case Study on the Reflections of the Secondary School Students to the Daily Life of the Virtual World

Abstract: The purpose of this study is to identify the language and the language source they use in the discourse of the secondary school students born in the year 2000 and after, defined as the Z generation. The research is structured by the case study pattern of qualitative research methods. The sample group of this research consists of 32 male and 30 female students in the 15-17 age group who are studying in a high school in Istanbul. Typical case sampling method was used in determining the sample group in the research. The data of the study were collected by interviewing 62 students constituting the sample group. The research data was obtained through interview questions and the data obtained were coded by analyzing the content by theme. Students were asked to write the words they used in daily life and in their conversations and the meanings of these words. The word lists from the students are put on the table. Then, a short interview consisting of five questions was made by the students and the students were asked where they first heard these words, where they used those words most often and who used them, and what the reactions of the near surroundings were when they used these words. The answers given by the students are tabled and interpreted. It has been determined that the students in this age group, defined as Z belts, use many foreign words in the natural world from the virtual world and the social media that develops accordingly. Moreover, the results of researching the students do not know the Turkish equivalents of some of these words in any way.

Keywords: 21st Century Education and Skills, Constructive Approach, Social Media, Virtual World, Z generation.

21. yüzyıl eğitim anlayışı, teknolojinin bireylerin hayatına daha çok girmesiyle birlikte değişip dijital bir kuşak haline gelmesini sağlamıştır. Teknolojinin bu dönüştürücü etkisiyle beraber öğretim programları yenilenmeye başlamıştır. Yenilenen öğretim programlarıyla öğrencilerin üst düzey

* İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Eposta: fatihkana@hotmail.com

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi.

*** Uzman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi.

bilişsel beceriler kazanması, hem akademik hem de sosyal alanda başarılı olması, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri, milli ve manevi değerlere duyarlı, öğrenmeye açık, sorumluluklarını yerine getirebilen bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2017, s. 4). Öğrencilerden “21. Yüzyıl Becerileri” olarak adlandırılan ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliliği, bilim ve teknoloji yeterliliği, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade becerilerini kazanmaları beklenmektedir (MEB, 2017). Eğitimde yeni teknolojilerin etkisiyle yeni gereksinimler ortaya çıkmaktadır (Bilgiç, Duman, Seferoğlu, 2011, s. 2). Bireyler, bu yüzyılda ortaya çıkan en büyük gereksinimi, sosyal etkileşimdir. Sosyal etkileşimin en önemli temeli ise bireylerin kullandıkları dildir. Bireylerin kullandıkları dil de çağa göre şekillenmektedir. Bilgiye ulaşım teknolojiyle beraber daha kolay hale gelmiştir (Karabulut, 2015). Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber toplum içerisinde bireyler arasındaki etkileşimin daha da arttığı gözlemlenmektedir (Çetin ve Özgiden, 2013, s. 173).

Prensky (2001) teknolojik donanım açısından öğrencileri, dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak iki guruba ayırmaktadır. Dijital yerliler olarak adlandırılan nesil, günlük bütün işlerini teknoloji yoluyla yapan bireyler; teknolojiye uyum sağlamaya çalışan bireyler ise dijital göçmenler olarak ifade edilmektedir. Bu iki grup arasındaki temel farklılık ve temel olarak eğitim sistemi olarak görülmektedir. Bu yüzden sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar tasarlanırken dijital yerli olarak adlandırılan öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Dijital göçmen olarak algılanan bireyler teknolojiyi sadece ihtiyaç olarak kullanmaktayken; sosyal ağların bireylerin yaşamına girmesiyle beraber eğlence, sohbet etme gibi farklı amaçlar için de kullanılmaya başlanmıştır. Dijital yerliler olarak adlandırılan bireyler ise teknolojiyi bir yaşam biçimi haline getirmişlerdir (Eşgi, 2013, s.182)

2000 yılı itibariyle doğan yeni nesil için Z Kuşağı, Dijital Yerliler gibi tanımlamalar yapılmakta ve bu yeni nesil dijital bir çevrede yetişmektedir. (Altuntuğ 2012, s. 206; Arabacı ve Polat, 2013; Bilgiç, Duman, Seferoğlu, 2011) Bu tanımlamayı yaparken kuşakların seçtikleri ve kullandıkları iletişim yolları temel ayırım noktasını oluşturmaktadır. Teknolojinin içerisine doğan, 2000 yılı ve sonrası kuşağın iletişim yolu da teknoloji ile bireylerin hayatına girmiş olan, Web 2.0 olarak da tanımlanan sanal dünyadaki sosyal medya araçlarıdır. Sanal dünyadaki sosyal medya aracılığıyla sosyalleşen, iletişim kuran Z kuşağının bu mecralarda sıklıkla kullandıkları dil, süreç içerisinde günlük hayatlarına yansımış ve gerek yazışmalarında gerekse konuşmalarında fazlasıyla yer almıştır. Sürekli gelişen ve değişen bir teknolojinin içine doğan bu kuşağın sosyal medyadaki yazışmaları, buralarda kullandıkları dil de sürekli bir değişim içindedir ve Z kuşağı olarak tanımlanan bu yeni neslin bu hızlı değişime ayak uydurabildikleri gözlenmektedir. Bu bağlamda gençlerin kullandıkları kelimeler de teknolojideki hızlı değişimlerle sürekli güncellenmekte ve değişmektedir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu nesil dünya içerisinde yaşayan bütün bireylerle kolay bir şekilde iletişim kurabilmekte, teknolojiye hâkim, çoklu dikkat ve karar alma becerisine sahip bireyler olarak görülmektedir (İzmirlioğlu, 2008, s. 50).

Z kuşağının özellikleri arasında en dikkat çeken ‘hız’ ile ilgili bölümdür. Hızlı bir değişimin ve dönüşümün olduğu bu teknoloji çağında eğitim anlayışı da değişmektedir. 21. yüzyıl eğitim anlayışı da hedef kitlesi olan Z kuşağına hitap edecek şekilde değişmekte, dönüşmektedir. Türk Milli Eğitim anlayışında 2005 yılı itibariyle gündeme gelen, öğrenciyi merkeze koyan ve öğretmeni rehber durumuna getiren yapılandırıcı eğitim yöntemi de bu değişim ve dönüşümün bir göstergesidir (Altuntuğ, 2012, s. 206).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerinden yararlanarak yeni öğrendiği bilgileri anlamlandırma, yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, birey tarafından zihinsel bir aktivite şeklinde gerçekleştirilmekte; öğrenciye bilgiyi doğrudan vermek yerine sezdirmeye önem verilmektedir (Güneş 2016, s. 284-285). Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte teknoloji ve teknolojinin getirdiği olanaklar yine 21. yüzyıl eğitim yöntemlerinde sıklıkla

kullanılmaktadır. Etkileşimli tahtalar, derslerin farklı web kanalları üzerinden yayımlanması, Milli Eğitim içerisinde yer alan EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Uzaktan Eğitim ve birçok yeni uygulama tekniği, eğitimde teknolojik gelişmelerin takip edildiğinin bir göstergesidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının ortaya koyduğu bir diğer önemli husus da 'beceri'dir. Bu yöntemle öğrenci becerileri ön plana çıkmakta ve öğrenciye çeşitli görev ve etkinlikler verilerek eğitim öğretim ortamında öğrencinin aktif bir şekilde yer alması amaçlanmaktadır. Tüm bu gelişmeler göstermektedir ki 21. yüzyılda öğrenci özelliklerinin değişmesiyle beraber eğitim yöntemleri de değişmekte ve bu kuşağı kapsayacak şekle sokulmaya çalışılmaktadır. Z kuşağını daha interaktif öğrenme ortamlarına sokmak, projeler geliştirmelerini sağlamak, birden fazla beceriyi içeren işlemler yapmalarına olanak sağlamak ve onlara anadillerinde yeni ve yerli sözcükler üretebilmek de 21. yüzyılın eğitim anlayışında olması gereken hususlardandır. Bu araştırmayla ortaöğretim öğrencilerinin söylemlerinde kullandıkları dil ve bu dilin kaynağı tespit edilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Z kuşağı olarak tanımlanan 2000 yılı ve sonrasında doğan ortaöğretim öğrencilerinin söylemlerinde kullandıkları dili ve kullandıkları bu dili kaynağını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Günlük hayatta birbirinizle iletişim kurarken kullandığınız kelimeler nelerdir? Kelimelerin karşısına bu kullanım alanlarını yazabilir misiniz?
2. Bu kelimelerin ortaya çıkışı nasıl oldu? Bu kelimeleri nasıl öğrendiniz?
3. Bu kelimeleri seninle beraber kim / kimler kullanıyor?
4. Bu kelimeleri kullandığında yakın çevrenin tepkisi nasıl oluyor?
5. Düşünürken bu kelimeler ile mi düşünüyorsun? Yoksa bu kelimelerin Türkçe karşılıkları ile mi düşünüyorsunuz?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle desenlemiştir. Durum çalışması araştırmacının gerçek bir durum, güncel sınırlı bir sistem hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine ve farklı bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ortaya koyduğu bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2013, s. 99). Bu araştırmada tek araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araçsal durum çalışmasında, araştırmacılar tek bir konuya odaklanır. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin kendi aralarında kullandıkları iletişimsel dili en iyi şekilde anlamak için tek araçsal durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın örneklem grubunu İstanbul'un Avrupa yakasında bir lisede öğrenim görmekte olan 15-17 yaş grubundaki 32 erkek ve 30 kız öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi eğer bir araştırmacı bir yeniliği tanıtmak istiyorsa bu yeniliğin olduğu bir durum arasından en tipik olanı tercih eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 120). Araştırmacı, 21. yüzyıl öğrencilerin kullandıkları kelime yapılarını incelemek amacıyla İstanbul'daki herhangi bir okuldan birini seçmiştir. Araştırmanın verileri, örneklem grubunu oluşturan toplam 62 öğrenci ile görüşülerek toplanmıştır.

Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinden elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme, gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu araştırmada elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlenip, daha sonra elde edilen bu betimlemeler yorumlanmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere araştırmaya dair bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden günlük hayatta arkadaşlarıyla konuşurken, sosyal medyada iletişim kurarken sıklıkla kullandıkları kelimeleri verilen kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kelimeler toplanmış ve bu kelimeler listelenmiştir. Farklı sınıflarda yapılan araştırma kelimeleri arasında ortak olanlar ve sınıfların kendi iç diyaloglarına göre farklılık gösteren kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Bu listeleme sürecinin ardından öğrencilerin yazdıkları kelimeler onlara geri verilmiş. Bu kez de bu kelimelerin Türkçe karşılıklarını ve bu kelimeyi daha çok nerede kullandıklarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Alt Amaca Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere günlük hayatta kullandıkları kelimeler ve bu kelimelerin anlamları sorulmuştur.

Tablo 1.

10. Sınıf Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Hayatta İletişim Kurarken Kullandığı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Anlamları

Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek 32	Kız 30
Torşin	Ayakkabı	10	5
Mağara (Maara)	Geçmişte kalmış	2	1
Löps	Olduğu gibi, doğrudan, aniden	11	
Rez	Rezervasyon almak	8	3
Qolsuz (kolsuz)	Bir işte ya da bir şey de yeteneksiz olan	3	
Ota kucu	Çizgi film (animasyon bir çizgi film)	4	
Zam Qi	Yakın arkadaş	5	
Dızo	Semt hırsız	3	
Keko (QeQo)	Sokak serserisi	13	9
Dızlamak	Araklamak, çalmak, hırsızlık yapmak	3	
Low	Ezik, oyun oynayamayan	2	
Kızgın atmak	Facebookta bir şeye kızgın ifadesi koymak	5	5
Çomar	Bağnaz	4	
B8(beyt-bait)	Trolleme amaçlı yapılan davranış	10	
Agabe	Acı ve hüznün hali	2	
Thug Life	kişinin sözleriyle karşı tarafta sağladığı üstünlük	3	5
Tırrek	Mahallelerdeki genç küçük erkek çetesi	2	
Şukalamak	Beğenmek	1	
Editleme	Düzenlemek	1	
Bug	Sistemsel hata	2	
Hort	Sosyal medyada eski gönderiye verilen ad	1	
Entry	Ekşi ve İnci sözlükte yer alan bir gönderi	1	
Admin	Yönetici		5

Hebele Hübele	Alışılmamış hal davranış	1
UNF	Sosyal medyada takipten vazgeçilmesi	4
Pelinsu ve Berkecan	Maddi parasal zenginliği olan kimseler	

Tablo 1 incelendiğinde ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin iletişim kurarken *Torşin, Mağara (Maara), Löps, Rez, Qolsuz (kolsuz), Ota kucu, Zam Qi, Dızo, Keko (QeQo), Dızlamak, Low, Kızgın atmak, Çomar, B8(beyt-bait), Agabe, Thug Lfe, Trrek, Şukalamak, Editleme, Bug, Hort, Entry, Admin, Hebele Hübelei, UNF, Pelinsu ve Berkecan* kelimelerini kullandıklarını görülmektedir.

Tablo 2.

11. Sınıf Ortaöğretim Öğrencilerinin Günlük Hayatta İletişim Kurarken Kullandığı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Anlamları

11. Sınıfta Ortak Kullanılan Kelimeler

Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız	Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız
Popi	Popüler, Ünlü tanınmış olan	19	16	Rushlamak	Sanal bir oyunda korkmadan koşmak, acele ve hızlı	19	5
Fame	Popüler, ünlü	19	16	Şutlamak	Atmak, göndermek, kovmak	19	12
RT'lemek	Alıntı yapmak, Tekrar paylaşmak	19	16	Pushlamak	Sanal bir oyunda itirmek	19	5
Followlamak	Takip etmek	19	16	Tilt etmek	Sinirlendirmek, rahatsız etmek	19	7
Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız	Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız
Selfie	Ön kameradan fotoğraf çekmek, öz çekim	19	16	Full Control	Bütünü tam anlamıyla kontrol etmek, tam kontrol	19	8
Fawlamak	Twetti beğenilenlere eklemek	19	16	Lane	Sanal bir oyunda bölgeye verilen ad, koridor yol	19	7
Feedlemek	Beslemek, rakibi güçlendirmek	19	16	Reported	Şikayet etmek, rapor etme, geri bildirim	19	7
Saltbae	Sanal bir oyunda Nusret adlı karakterin tuz dökme şekli	19	16	Lel	Gülme şekli, zıbyn	19	6
Bloklamak	Engellemek	19	16	Bitte	Teşekkür etme, lütfen	19	10
Spamlamak	Gereksiz gönderilen mesaj, aralıksız atılan mesajlar, engellemek	19	16	Eyv biraderim	Eyvallah kardeşim, iltifatlara yanıt	19	11
Story	Snapchat'te hikaye	19	16	AYN	Aynen	19	16
Mention	Bir twett ile ilgili yorum yapmak	19	16	Sayko	Manyak, deli, psiko pat, salak	19	11
Hash Tag	Twitter da kullanılan kare tuş işareti	19	16	Friend Zone	Arkadaş grubu	19	16
Iyrics	Çeviri, şarkı sözü	19	16	Şiplemek	Sosyal medyada iki kişi yakıştırmak	19	11
DM	Özelden direk mesaj	19	16	Stalker	Gizli takipçi	19	13
Coverlamak	Bir şarkıyı farklı ezgilerle yeniden yorumlamak	19	16	Challenge	Meydan okumak, mücadele etmek	19	13
Nigga	Zenci	19	16	Tchüss	Görüşürüz	19	14
Lmao	Haykıarak kahkahalı abartılı gülmek	19	16	Sosyol jet lag	Sosyal medyada fazla dolaşmak	19	2
Lol	Sanal bir oyun, çok sesli gülme	19	16	Grand neo	Telefon modeli	19	1
Omg	Aman Tanrım anlamında	19	16	Mob	Sanal bir oyunda yaratık	19	1

Like Back	bir şaşırma ifadesi Karşılıklı beğeni	19	16	Server	adı İnternet sağlayıcı donanım, oyun kanalı, internet araştırmacısı	19	4
Friday Follow	Cuma günleri yapılan mesaj takipleşme	17	16	Fan	Hayran, takipçi	19	14
Just Friends	Sadace arkadaşlar (Sevgili olmayan)	19	16	Unfollow	Sosyal medyada takip etmeyi bırakmak	19	14
Top	En iyi, sanal bir oyunda üst koridor	19	16	JKLMKL	Gülme sesi	19	12
Trend Topic	Günün en çok konuşulan konusu	19	16	WP	Sanal bir oyunda iyi oynamak, Whatsapp, duvar kağıdı	19	12
Check Etmek	Kontrol etmek	19	16	Rekt	Parçalamak, rezil etmek, kusursuz	19	1
800 K	sanal bir oyunda çok iyi olmak , takipçi sayısı	19	16	Bro	Kardeş	19	15
800 K	sanal bir oyunda çok iyi olmak , takipçi sayısı	19	16	Bro	Kardeş	19	15
Fenomen	Sosyal medyada ünlü olmak	19	16	Kastım	Aşırı çabalamak, güçlenmek, seviye atlamak, söylemek istenilen	19	7
Gang	Sanal bir oyunda yardıma giden çete	19	16	Şoş olmak	Şaşırmak, şok olmak	19	9
Hit	Sanal bir oyunda vurmak, ünlü	19	16	ASDOSDOSDOS	Gülme sesi	19	11
Boss	Sanal bir oyunda en güçlü rakip, patron	19	16	PP	Sosyal medyada profil fotoğrafı	19	15
Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız	Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	Erkek	Kız
Loser	Kaybeden, ezik	19	16	Okuy	Tamam	19	11
Baron	Sanal bir oyunda canavar adı	19	3	M.O	Memnun oldum	19	6
Jungle	Sanal bir oyunda orman alanı	19	16	Goblin	Sanal bir oyunda yeşil yaratık	19	5
Ade	Sanal bir oyunda usta silah kullanan	19	1	Golem	Sanal bir oyunda hayali taş yaratık	19	1
Bot Report tr	Sanal bir oyunda arkadaşları şikayet etmek	19	1	Dude	Arkadaş	19	11
Mid Sal	Sanal bir oyunda orta alanı boş bırakmak	19	2	Babaaaaağ	Heyacanlanma belirtisi, en iyisi en büyüğü	19	5
AFK	Sanal bir oyun sırasında klavyeden bir süre uzaklaşmak	19	3	Kraaaağl	Güçlü, çok iyi olan	19	3
Dodge	Sanal bir oyunda saldırıdan kurtulmak, araba markası	19		Müptezel	Bağımlı, saygınlığımı yitirmiş olan	19	1
Kite	Sanal bir oyunda vurup kaçmak	19	3	Prectacili Ous	Muazzam	19	1
Baba Diamond	Sanal bir oyunda en başarılı oyuncu, değerli taş	19	6	Peek	Gözetlemek	19	
Tek Gel	Sanal bir oyunda teke tek dövüş	19	16	Get rekt	Rezil etmek	19	
KS cilik	Sanal bir oyunda kazanılacak skorun alınması	19		Manyamak	Delirmek, manyaklaşmak	19	11
A.W.P kesmek	Sanal bir oyunda savaşçı	19	2	Chemistry	Kimya	19	10

Lolcü velet	öldürmek Sanal bir oyunda oyuncuya verilen ad	19	16	Fast Break	Basketbolda atak oynamak, hızlı yemek	19	7
Nickname	Takma ad	19	16	Chem kasmak	Fazla kimya çalışmak, sinerjiyi arttırmak	19	
SJSJSJSJ	Gülme sesi	19	16	Buzzer	Son anda atılan basket	19	3
Kara balta	Sanal bir oyunda özel güç	19		Weirdo	Değişik, garip	19	5
Ulti	Sanal bir oyunda en güçlü yetenek, özel güç	19	5	Overrated	Abartılı, normal üstü	19	4
Skill	Yetenek	19	16	Turnover	Basketbolda top kaybı, geri dönüş, çevirmek	19	2
Upgrade	Sanal bir oyunda geliştirmek güçlendirmek, üstü seviye, güncelleme	19	9	Alfa	Kaba, saldırgan, baskın, latince bir harf	19	5
Hard core	Sanal bir oyunda sert oynamak , zorlayıcı	19	8	Udate getirmek	Güncellemek	11	4
Poor me	Acı bana, yazık bana	19	16	Last versiyon	Son sürüm, eski sürüm	15	13
Not in my house baybe	Evimde değil bebek	19	3	HP yok çöp	Sanal bir oyunda oyun hakkının bitmesi	8	1
ASDFKLSDFLM	Gülme sesi	19	16	Kib	Kendine iyi bak	19	16
Yayında lag var	İnternet bağlantısının yavaşlaması	19	16	İğ	İyi geceler	19	16
Normie	Normal	4		Ty	Teşekkür	19	16
Weirdo	Tuhaf İnsan	19	7	Öd	Önemli değil	15	16
TRY hard	Zor olanı denemek, uğraşmak	19	9				
Rage	Öfkelenmek, bağırarak	19	2				
Triggerlemek	Sanal bir oyunda tetiklemek	19					

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak sosyal medya ağırlıklı bir dil kullandıkları görülmektedir. Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin, 10. sınıf öğrencilerine göre çok daha fazla anlamlarını sadece kendilerinin bildikleri bir dil kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.

10. ve 11. Sınıf Orta öğretim Öğrencilerinin Günlük Hayatta İletişim Kurarken Kullandığı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Anlamları

11. ve 10. Sınıfta Ortak Kullanılan Kelimeler		Erkek	Kız
Kullanılan Kelime	Kullanılan Anlam	32	30
Repost	Sosyal medyada paylaşılan resmi tekrar paylaşma	21	16
Stalklamak	Sosyal medyada birini gizlice takip etmek	19	30
Random	Anlamsızca gülme ,rastgele	21	27
Flood	Bir olayın twitterda bölümlerle anlatılması	21	16
Ez	Kolay	21	19
ES-ES almak	Ekran görüntüsünün fotoğrafını çekme	23	20
Trigger	Sanal bir oyunda tetiklenmek, hile	22	1
Like	Sosyal medyada paylaşım beğenisi	21	19
Spoiler	İstenmeyen İpucu	21	19
GG	İyi bir sanal oyun, oyun sonunda söylenen	22	5
Noob	Beceriksiz	20	16
Snapleşmek	Snapchat üzerinden anlık fotoğraf paylaşmak	20	19
Fake	Gerçek olmayan	19	18
Trollemek	Alay Etmek, Şakalamak	17	23

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatlarında ortak olarak “*Repost, Stalklamak, Random, Flood, Ez, ES-ES almak, Trigger, Like, Spoiler, GG, Noob, Snapleşmek, Fake, Trollemek*” kelimelerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıklarını belirttikleri bu kelimelerin yabancı kökenli kelimeler olduğu ve genel olarak sosyal medyada kullanılan kelimeler olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencileri göre bu kelimeleri daha fazla kullandığı görülmektedir (f(Erkek):288 – f(kız): 248) tespit edilmiştir. Bu kelimeler içerisinde en fazla kullanılan kelimenin *Stalklamak* olduğu (f:49) görülmektedir. Bu kelimeler içerisinde en az kullanılan kelimenin *Trigger* olduğu (f:23) görülmekle birlikte bu kelimenin erkek öğrenciler tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak da erkek öğrencilerin sanal oyunlara daha fazla ilgi duydukları ve öğrencilerin sanal ortamdan bu kelimeleri öğrendikleri söylenebilir.

2. Alt Amaca Yönelik Bulgular: Araştırmanın Bu bölümünde öğrencilere bu kelimelerin nereden öğrendikleri sorulmuştur.

Tablo 4.

Ortaöğretim Öğrencilerinin İletişimde Kullandıkları Kelimeleri Öğrenme yerleri

	Erkek	Kız		Erkek	Kız
Facebook	24	21	Twitter	15	23
İnstagram	17	22	İnternet Yazışmaları	9	25
Snapchat	15	19	Youtube	2	5
İnternet Oyunları	17	4	Sosyal Medya	20	19
Dizi Siteleri	-	5			

Öğrencilere, bu kelimeleri nereden öğrendikleri ve nerelerde kullandıkları sorulmuş, alınan cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları bu kelimeleri internet ortamından ve özellikle sosyal medya ortamından öğrendikleri söylenebilir. Facebook’u (f(Erkek):24, f(Kız):21); internet oyunlarını (f(Erkek):17, f(Kız):4); erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla kullandığı; twitterı (f(Erkek):15, f(Kız):23); instagramı (f(Erkek):17, f(Kız):22); internet yazışmalarını (f(Erkek):9, f(Kız):25); snapchatı (f(Erkek):15, f(Kız):19) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yoğun kullandığı görülmektedir. Dizi sitelerini ise sadece kız öğrencilerin kullandığı görülmektedir (f(Kız):5, f(Erkek):0). Tablo 4 genel olarak incelendiğinde erkek öğrencilerin facebook, internet oyunları ve sosyal ortamlarda kız öğrencilerden daha fazla yer aldıkları; buna karşılık kız öğrencilerin ise twitter, instagram, internet yazışmaları, snapchat, youtube ve dizi sitelerinde daha fazla yer aldıkları söylenebilir.

3. Alt Amaca Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere kullandıkları kelimeleri başka kimin kullandığı sorulmuş ve elde edilen cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Ortaöğretim Öğrencilerinin kullandıkları Kelimeleri Kimlerle Beraber Kullandıklarına Dair Görüşleri

Akranlarım		Kardeşim		Sosyal Medya Kullanıcıları	
Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
25	24		1	20	14

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilere kullandıkları kelimeleri kimlerle birlikte kullandıkları sorulduğunda en çok akranlarıyla ve sosyal medyadaki kişilerle kullandıkları yanıtı alınmıştır.

Bu konuda kod adı D olan öğrenci şu şekilde cevap vermiştir:

“*Arkadaşlarım çok kullanıyor ve bu kelimeler hayatı kolaylaştırıyor.*”

Kod adı İ olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

“Genelde programlarda bilgisayarda görüyorum” (Genellikle İnternet uygulamalarını kullanırken görüyorum.)

Tablo 5 deki soruyu kod adı J olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Arkadaşlarım ve sosyal medya kullanıcıları kullanıyor”

Kod adı R olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

“ Bence bu kelimeleri çoğu sosyal medya kullanan çoğu insan kullanıyor. Bende günlük hayatımda aktif olarak kullanmasam da bir çoğunun anlamını biliyorum. Bazende kullanıyorum örneğin; ekran resmi aldım demek yerine ss aldım demek daha çok kolaylık sağlayıcı.”

Kod adı S olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

“Genel olarak yaşitlarıyla kullansak da fazla yer etmiş olan (selfie gibi) kelimeleri anneannem dahi kullanıyor.”

4. Alt Amaca Yönelik Bulgular : Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere bu kelimeleri kullandıklarında yakın çevresinin nasıl tepki verildiği sorulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin Kullandıkları Kelimelerle İlgili Yakın Çevresinin Görüşleri

Arkadaşlarım Anlıyor		Ailem Anlıyor		Ailem Anlamıyor		Öğretmenlerim Anlıyor		Öğretmenlerim Anlamıyor	
Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız
23	27	2	1	19	16	1	1	7	3

Öğrencilere, bu kelimeleri kullandıklarında yakın çevrelerinin tepkisinin ne olduğu sorulduğunda genellikle arkadaşlarının bu kelimeleri anladığı buna karşılık aile ve öğretmenlerin bu kelimeleri anlamadıkları cevabını vermişlerdir. Tablo 6 incelendiğinde 45 öğrenci, aile ve öğretmenleri tarafından bu kelimelerin anlaşılmadığını; 50 öğrenci arkadaşlarının bu kelimeleri anladığını söylemiştir.

Kod adı AB olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Bu kelimeleri aile ortamında yalnızca yaşitlarımıyla kullanıyorum. Ailemle kullanırsam anlamazlar. Okulda gayet normal karşılanıyor. Hatta okul ortamından alıştım bu kelimelere.”

Kod adı R olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

“Genelde hiçbirini anlamıyor. Örneğin; aile içinde birşey konuşurken bu kelimelerle kunuştduğumda değişik değişik sorgulayıcı gibi bakıyorlar. Bazen annem gördüğü birşeyin anlamını gelip bana soruyor. Arkadaşlarıma karşı kullandığımda çoğu anlıyor. Zaten onlarda kullanıyor. Ben bu kelimelerinde bir kullanma ortamı olduğunu düşünüyorum. Genelde aileme ve öğretmenlerime veya bulunduğum ciddi bir ortamda kullanmamaya özen gösteririm. Zaten anlamını bilmiyorlar. Bu kelimelerle konuşursam yanlış birşeyler anlayabilirler.”

Kod adı X olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

“Gençler çok rahat anlıyor genelde. Fakat teyze dayı anneanne dede gibi tipler anlamıyor.”

Kod adı Y olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Arkadaşlarım tuhaf karşılamazken yaş farkı arttıkça tepki ve tuhaf karşılama oranı artıyor”

Kod adı Ş olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Arkadaşlarımla kullandığımda sorun olmuyor. Ailemin, öğretmenlerin veya tanımadığım yaşitlarımla konuşmamda hiçbir sıkıntı olmuyor. Sosyal medya ile günlük hatayı birbirinden ayrı tuttuğumdan konuşmamın yaşitlarıma göre daha anlaşılır olduğunu düşünüyorum.”

Kod adı M olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Öğretmenlerim şaşırıyor anket yapıyor”

Kod adı J olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır:

“Öğretmenlerim anlamıyor ve beni dışlıyorlar. Ailem benim Türk olduğumu ve kültürümüze uygun kelimeler kullanmam gerektiğini söylüyor.”

Kod adı H olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Annem ne saçma konuşuyorsun diyor. Ama genç çevrede gayet normal karşılanıyor."

Kod adı D olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Öğretmenler öğrenmeye çalışıyorlar."

Kod adı G olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Ailem anlamadığı için çeviriyorum. Onun dışında herkes anlıyor."

5. Alt Amaca Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere düşünürken bu kelimelerle mi yoksa bunların Türkçe karşılıklarıyla mı düşünüyorsunuz diye sorulmuş ve öğrencilerden alınan cevaplar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Düşünürken Kullandığı Kelimeler

Evet, Bu Kelimelerle		Hayır, Türkçeleriyle		Bu Kelimelerle ve Türkçeleriyle		ve Bilmiyorum, Etmedim		Dikkat
Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	
26	22	5	11	4	4	1		

Tablo 7'de öğrencilere, konuşurken bu kelimeler ile mi yoksa Türkçe karşılıkları ile mi düşündükleri sorulduğunda; 48 öğrenci bu kelimelerle düşündüğünü (f(Erkek):26, f(Kız):22); Bu kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla düşündüklerini söyleyen toplam 16 öğrenci varken, Bu kelimelerle ve Türkçeleriyle düşündüğünü söyleyen 8 öğrenci, Bilmiyorum diyen 1 öğrenci olduğu görülmektedir.

Kod adı AB olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Bu kelimelerle düşünüyorum. Çünkü bu kelimelerin doğrudan karşılığı yok. Çevirileri çok uzun oluyor."

Kod adı E olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Bilmiyorum alışkanlık olmuş."

Kod adı I olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Kelimelerin anlamları uzun olduğu için bunlarla düşünüyorum."

Kod adı V olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Benim için yabancı olan kelimelerin (stalklamak , favlamak , lkelamak vb.) Türkçeleri aklıma gelmiyor."

Kod adı G olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

"Direk bu kelimeler aklıma geliyor. Konuşurken kafamda Türkçeleri olmuyor."

Kod adı D olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

" Bu kelimeler ile düşünüyorum. Çünkü bunlar hayatıma sanki Türkçenin bir parçasıymış gibi girdi."

Kod adı R olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

" Düşünürken tabikide bu kelimelerin Türkçe anlamlarıyla düşünüyorum. Eğer direk bu kelimelerle düşünsem bence yalnızca kendi dilimin hakimiyetini kaybetmiş olurum. Dil tamamen bu kelimelerden arındırılmalı diyemesem de bence oldukça az kullanılmalı."

Kod adı T olan öğrenci şu şekilde yanıtlamıştır;

" Düşünürken Türkçe düşünüyorum. Genelde yabancı bir dil kullanırken de Türkçe düşünürüz gibi geliyor bana."

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya başlamadan önce öğrencilerin okul içerisindeki kullandıkları dille, kendi aralarından kullandıkları dil arasında farklılıklar olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Öğrencilerden günlük hayatta kullandıkları farklı kelimeleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları analiz edilirken öğrencilerin bazı kelimelerin Türkçe karşılığını bilmedikleri, yazamadıkları fark edilmiştir. Yine bu sözcükleri genellikle sosyal paylaşım sitelerinde, kimi internet oyunlarında kullandıkları

araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Aynı kelimeleri cümle içinde kullanmaları istendiğinde de cümlelerinin sosyal medya üslubunu yansıttığı fark edilmiştir. Öğrencilere bu kelimelerle ilk karşılaştıkları yerler sorulduğunda gelen cevapların çoğu sosyal medya, facebook, twitter, instagram ve internet oyunları cevapları alınmıştır. Sosyal medyadaki bu kelimelerin çoğu İngilizceden gelmektedir. Öğrenciler sanal dünyada öğrendikleri İngilizce kökenli kelimeleri anadilleri içinde Türkçe ekler ekleyerek kullandıkları tespit edilmiştir. Örneğin: likelamak, twit atmak, snapleşmek vb. Araştırmacı dildeki bu değişimin öğrencilerin zihinlerinde ilerleyen dönemlerde nasıl bir düşünce yapısına dönüşeceğini merak etmektedir. Öğrencilere bu kelimeleri kullanacakları zaman akıllarına ilk Türkçe karşılıkları mı yoksa İngilizce anlamı mı geldiği sorulduğunda % 80'inin bu kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla değil de İngilizcedeki karşılıklarıyla düşündüklerini belirtmişlerdir. Ortaöğretim basamağında öğrencilere öğretmenleri tarafından dağıtılan kâğıtların onlarda 'sınav oluyoruz' düşüncesi uyandırdığı gözlemlenmiştir çünkü öğrencilerin bir çoğu 'keşke her sınav böyle olsa, vay be bütün soruların anlamlarını biliyorum, 'Hocam keşke sınavlarda da böyle bizim kelimelerimizden sorsanız.' şeklinde dönütler geldiği araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin kendi aralarında iletişim kurarken *Torşin, Mağara (Maara), Löps, Rez, Qolsuz (kolsuz), Ota kucu, Zam Qi, Dızo, Keko (QeQo), Dızlamak, Low, Kızgın atmak, Çomar, B8(beyt-bait), Agabe, Thug Lfe, Tirrek, Şukalamak, Editleme, Bug, Hort, Entry, Admin, Hebele Hübelei, UNF, Pelinsu ve Berkecan* kelimelerini kullandıkları görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerin genel olarak sosyal medya ağırlıklı bir dil kullandıkları görülmektedir. Özellikle 11. sınıf öğrencilerinin, 10. sınıf öğrencilerine göre çok daha fazla anlamlarını sadece kendilerinin bildikleri bir dil kullandıkları tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin günlük hayatlarında "Repost, Stalklamak, Random, Flood, Ez, ES-ES almak, Trigger, Like, Spoiler, GG, Noob, Snapleşmek, Fake, Trollemek" kelimelerini ortak olarak kullandıkları; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre bu kelimeleri daha fazla kullandıkları ve bu kelimelerin daha çok sanal oyunlarda olduğu araştırmada belirtilmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları bu kelimeleri internet ortamından ve özellikle sosyal medya ortamından öğrendikleri söylenebilir. Erkek öğrencilerin facebook, internet oyunları ve sosyal ortamlarda kız öğrencilerden daha fazla yer aldıkları; buna karşılık kız öğrencilerin ise twitter, instagram, internet yazışmaları, snapchat, youtube ve dizi sitelerinde daha fazla yer aldıkları öğrenciler tarafından belirtilmektedir.

Ortaöğretim öğrencileri kullandıkları bu kelimeleri en çok akranlarıyla ve sosyal medyadaki kişilerle kullandıkları görülmektedir. Bu kelimelerin kendi hayatlarını kolaylaştırdığını, sosyal medyada aktif olan herkesin bu kelimeleri bildiklerini, bazı kelimeleri (örneğin selfie) yaşça büyük aile bireylerinin bile kullandıkları ifade edilmektedir.

Öğrencilere, bu kelimeleri kullandıklarında yakın çevrelerinin tepkisinin ne olduğu sorulduğunda genellikle arkadaşlarının bu kelimeleri anladığı buna karşılık aile ve öğretmenlerin bu kelimeleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul ortamında ise bu kelimelerin anlaşılır kelimeler olduğu, öğrencilerin bu kelimeleri aile ve öğretmenlerinin olduğu ortamlarda kullanmadıkları görülmektedir. Öğrenciler sosyal medyayla günlük hayatı ayrı kavramlar olduklarını belirtmektedirler. Ortaöğretim öğrencileri düşünürken bu kelimelerin Türkçe karşılıklarıyla değil bu kelimelerle düşündüklerini ifade etmektedirler.

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin iletişim dilinde kelimeleri Türkçe karşılıklarıyla değil, daha çok yabancı dildeki karşılıklarıyla kullandıkları görülmektedir. Yabancı kökenli kelimeleri özellikle erkek öğrencilerin daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle sanal oyunların öğrencilerin günlük iletişim dillerini önemli ölçüde etkiledikleri ve teknolojinin öğrencilerin iletişimlerini etkiledikleri söylenebilir.

Öğrencilerin günlük iletişim dillerinde kullandıkları ve Türkçeleştirmeye çalıştıkları kelimeleri genel olarak sosyal medya ve internet aracılığıyla öğrendikleri söylenebilir. Erkek öğrencilerin twitter

ve internet oyunlarında; kız öğrencilerin ise instagram, internet yazışmaları, snapchat ve dizi sitelerinden yoğun olarak kelime öğrendikleri veya kendilerine göre kelime ürettikleri görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine göre kullandıkları dili en çok akranlarıyla ve sosyal medyadaki kişilerle kullandıkları ifade edilmektedir. Öğrencilere, bu kelimeleri kullandıklarında yakın çevrelerinin tepkisinin ne olduğu sorulduğunda genellikle arkadaşlarının bu kelimeleri anladığı buna karşılık aile ve öğretmenlerin bu kelimeleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak bu kelimelerle düşündüklerini belirtmişlerdir.

Geleneksel anlayışla hazırlanan metin tabanlı öğrenme ortamları dijital yerliler olarak adlandırılan bu neslin ihtiyaçlarını karşılamadıkları görülmektedir (Bilgiç, Duman, Seferoğlu, 2011, s. 6). 21. yüzyıl kuşağı olarak bilinen dijital yerliler, doğar doğmaz teknolojiyle karşılaşmakta ve hayatının merkezine teknolojiyi koymaktadır. Öğrencilerin hayatın merkezine teknolojiyi koymaları onların öğrenme stillerini değiştirmektedir. Yeni nesil artık dijital yollarla öğrenmekte, dijital yollarla düşünmektedir. Öğretmenlerin ve ailelerin dijital yerli olarak adlandırılan bu kuşağı anlayabilmeleri için öncelikle onların konuştukları ve düşündükleri dili anlamaları gerekiyor. Yani aynen teknoloji gibi öğretmenlerin ve ailelerin kendilerini güncelleştirmeleri gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar yeni nesil öğrencilerin sosyal medya kullanım başarılarının üst düzeyde olduğunu göstermiştir (Çetin ve Özgiden, 2013). Dijital yerli olarak adlandırılan öğrencilerinin kendilerini internet kullanıcısı düzeyinde gördükleri, ebeveynlerinin ise bu öğrencileri problemlı bireyler olarak gördükleri ifade edilmektedir (Eşgi, 2013). Eğer öğrencilerin konuştukları ve düşündükleri dili bilmezsek onları anlayamayız. Anlaşılamayan bireyler toplumda problemlı bireyler olarak görülmeye başlanabilir. Dijital yerlilerin toplandıkları, zaman harcadıkları ve “yaşadıkları” sosyal ağlarda ve sanal ortamlarda daha çok kaynak ve hizmet bulunmaktadır (Tonta, 2009). Bu kaynak ve hizmetler sayesinde kullandıkları dil ve öğrenme tarzları değişmektedir. Bu yüzden öğrencilerin sosyal ağları eğitimde kullanabilmeleriyle ilgili uygun programlar ve materyaller hazırlanması gerekmektedir (Küçükali 2016).

Öneriler

Öğrencilerin yaşadıkları yüzyıl göz önünde bulunarak onlara daha fazla ilgi göstermelidir. Onları, teknolojinin zararlı dünyasından faydacı dünyasına doğru yöneltmeli, teknolojiye esir olan değil de teknolojiyi iyi kullanan bireyler yetiştirmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin aileleriyle sık sık toplantı yaparak, ailelere kişisel gelişim ve teknoloji bağımlılığı seminerleri verilmelidir.

Kaynakça

- Arabacı İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(47), s. 11-20.
- Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan Kuşağa Tüketim Olgusu ve Geleceğin Tüketici Profili. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. 4(1).
- Bilgiç, H. G., Duman D., Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital Yerlilerin Özellikleri ve Çevrim içi Ortamların Tasarlanmasındaki Etkileri. *Akademik Bilişim*.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (çev.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çetin, M. ve Özgiden, H. (2013). Dijital Kültür Sürecinde Dijital Yerliler Ve Dijital Göçmenlerin Twitter Kullanım Davranışları Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*. 2(1), s. 172-189.
- Eşgi, N. (2013). Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 28(3). 181-194

- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi ve Yaklaşımlar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İzmirlioğlu, K. (2008). *Konumlandırma kuşak analizi yardımıyla tüketici algılarının tespiti: Türk otomotiv sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi Toplumu Çağında Dijital Yerliler, Göçmenler ve Melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. 7(13), 531-546.
- MEB (2017). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, Erişim tarihi: 1.12.2017.
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği* 23(4), 742-768.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İş doyumunu, Meslektaş İlişkileri ve Okul İdaresi Desteği: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma*

Şükran Eser** Emine Ferda Bedel***

Öz: Bu çalışmada, iş doyumunu, meslektaş ilişkileri algısı, idareci desteği algısı ve bazı kişisel özellikler (hizmet yılı, yaş, okulun bulunduğu yer ve eğitim düzeyi) arasındaki ilişkiler, okul öncesi öğretmenlerinden oluşan bir örneklem grubunda incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye'nin batısındaki bir ilde görev yapmakta olan 138 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları, iş doyumunu ile meslektaş ilişkileri algısı ($r=.29$, $p<.01$) ve idareci desteği algısı ($r=.36$, $p<.01$) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğuna işaret etmektedir. Ek olarak, meslektaş ilişkileri ve kişisel özelliklerden oluşan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken olan iş doyumunu üzerindeki etkisini inceleyen bir çoklu doğrusal regresyon analizi de uygulanmıştır. Bu analizin sonucuna göre, sadece meslektaş ilişkileri algısı ve idareci desteği algısı değişkenlerinin iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bağımsız değişkenler birlikte iş doyumunu puanlarındaki varyansın %17'sini açıklamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmenleri, iş doyumunu, meslektaş ilişkileri, idareci desteği

Job Satisfaction, Colleague Relationships and Administrative Support A Study among Early Childhood Teachers

Abstract: In this study, relationships among job satisfaction, perceived colleague relationships, perceived administrative support and some personal characteristics (length of service, age, location of the school and educational level) were examined in a sample consisting of early childhood teachers. 138 early childhood teachers who work in a western city of Turkey participated in the study. Research findings indicate significant positive correlations between job satisfaction and perceived colleague relationships ($r=.29$, $p<.01$) as well as job satisfaction and perceived administrative support ($r=.36$, $p<.01$). In addition, a multiple regression analysis was performed with job satisfaction as the dependent variable and perceived colleague relationships, perceived administrative support and personal characteristics as the independent variables. Only perceived colleague relationships and perceived administrative support were significant predictors of job satisfaction scores. Altogether, the independent variables explained the 17% of the variance in job satisfaction scores.

Keywords: Early childhood teachers, job satisfaction, colleague relationships, administrative support

İşe yönelik tutumlardan üzerinde en çok araştırma yapılanlarından biri iş doyumudur. İş doyumunu genel olarak çalışanların işlerine yönelik olumlu ya da olumsuz yöndeki bilişsel ve duygusal tepkileri olarak tanımlanabilir (Greenberg ve Baron, 1999).

Çalışanların işlerine yönelik tutumlarıyla ilgili ilk sistematik analizler 1920'li yılların başında yapılmıştır. İş doyumunu teriminin alanyazında kullanılmaya başlanması 1940'lı yıllarda gerçekleşmiştir. Daha eski tarihli çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların genellikle "çalışan morali" ya da "doyuruculuk" gibi farklı isimlendirmeleri tercih etmiş oldukları görülmektedir. 1950'li yıllardan itibaren iş doyumunu teriminin kullanımı yaygınlaşmış ve günümüze kadarki süreçte üzerinde binlerce çalışma yapılmıştır. İş doyumunu kavramının araştırmacılar için bu denli cazip olmasının nedeni, çalışanların iş doyumunun performansları ile olan potansiyel bağlantısıdır (Wright, 2006). İş doyumunu ve performans arasındaki ilişkinin gücü araştırmadan araştırmaya farklılık gösterse de,

*Bu çalışma, ilk yazarı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

**Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara - Pursaklar - Pursaklar 80. Yıl Anaokulu

***İrtibat Yazarı, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü. Eposta: ferdabedel@hotmail.com

araştırma sonuçları, genellikle, çeşitli meslek gruplarında iş doyumunun performansı olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir (Bowling, Khazon, Meyer ve Burrus, 2015).

Eğitim alanındaki ilk iş doyumunu çalışmalarından biri Hoppock (1935, Akt., Green ve Muñoz, 2016) tarafından 500 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen ve iş doyumunu etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmadır. Bu araştırmanın sonucunda, içinde bulunulan koşullar en iyinin altında olduğunda bile, öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının işlerine devam etmelerini sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada, öğretmenlerin iş doyumuyla bağlantılı olan altı faktör belirlenmiştir: (1) Çalışanlar arası etkileşim, (2) aidiyet hissedilen sosyal ve ekonomik statü, (3) mesleğin kişinin ilgi alanları ve yetenekleri ile alakası, (4) hoş olmayan durumlara karşı tepki verme tarzı, (5) güvenlik ve (6) kuruma yönelik sadakat. Daha sonraki dönemlerde de, öğretmenlerin iş doyumunu, hem sonuçları açısından (öğretmenin eğitimsel faaliyetlerine ve psikolojik sağlığına yansımaları gibi) hem de iş doyumunu ile bağlantılı olabilecek değişkenlerin saptanmasına yönelik olarak incelenmiştir.

Zigarelli (1996) öğretmenlerin iş doyumunun okulun verimliliğinde en önemli yordayıcı olarak karşımıza çıktığını vurgulamaktadır. Hongying'e (2007) göre de, öğretmenlerin iş doyumunun incelenmesi, hem öğretmenlerin psikolojik sağlığını hem de çalışma şevkini dolayısıyla öğretimin kalitesini etkilediği için önemlidir. Konuyla ilgili diğer bazı araştırmaların bulguları da şu şekildedir: Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arttıkça okulun kurumsal performansı da yükselmektedir (Ostroff, 1992). İş doyumunu yüksek öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimleri için daha fazla olanak sunmaktadırlar (Thomason ve La Paro, 2013, akt. Zinnser, Christensen ve Torres 2015). Düşük iş doyumunu ise öğretmenleri diğer çalışanlarda olduğu gibi tükenmişliğe götürmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Bu çalışmalar, öğretmenlerin iş doyumunun hem eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesi hem de kendi psikolojik sağlıkları açısından ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

İş doyumunu, ilişkili olabileceği diğer değişkenler açısından değerlendiren bazı araştırmalarda ise şu bulgulara ulaşılmıştır: Anghelache (2014) kırsal alandaki öğretmenlerin iş doyumunun şehirde çalışanlardan daha yüksek olduğunu ve yanı sıra, iş doyumunun ücretle birlikte arttığını bulmuştur. Crossman ve Harris'in (2006) yaptıkları çalışmada, iş doyumunu düzeyi, yaş, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşmamıştır. Crossman ve Harris'in çalışmasındaki benzer bulgulara ülkemizde yapılan araştırmalarla da ulaşılmıştır. Boğa (2010) öğretmenlerin hizmet yılları ve iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulamamıştır. Şahin ve Dursun'un (2009) bulgularına göre yaş, kıdem, medeni durum, aylık gelirden memnun olma durumu değişkenlerine göre öğretmenlerdeki genel iş doyumunu düzeyleri değişmemektedir. Ancak, yine bu çalışmaya göre, üstlerden takdir görüp görmeme durumu iş doyumunu düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklara yol açmaktadır.

Bogler ve Nir de (2012) iş doyumunu söz konusuysen kurumsal destek değişkeninin giderek daha fazla sayıda araştırmacı tarafından incelendiğini ifade etmektedir. Çalışanların yöneticilerini kurumsal desteğin doğrudan bir temsilcisi olarak görme eğilimlerinden dolayı algılanan idareci desteği iş doyumunu açısından büyük bir önem taşımaktadır (Podsakoff ve ark., 2010, akt. Bogler ve Nir, 2012). Öğretmenler, genelde, müdür ile olan iletişimlerinin sık ve açık olduğu durumlarda daha yüksek iş doyumuna sahip olmaktadır. Tersine, karar alma süreçlerine öğretmen katılımının düşük olduğu durumlarda iş doyumunu düşmektedir (Miles, 2010). İdareci desteği gibi, birlikte çalışılan meslektaşların olumlu şekilde değerlendirilmesi de öğretmenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Özgün, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2009).

Okul öncesi eğitiminde kalite artırma çabaları dünya genelinde devam etmektedir. Ancak, Hall-Kenyon, Bullough, MacKay ve Marshall'ın da (2014) vurguladığı üzere, bu amaca ulaşmak için sadece öğretmenlerin sınıfta ne yaptıklarına değil, bunlardan kendilerinin de nasıl etkilendiğine de odaklanılmalı ve okul öncesi öğretmenlerde iş doyumunu kavramı daha detaylı olarak ve farklı ülkelerdeki durumu yansıtabilecek şekilde incelenmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarına dair günümüze kadar ortaya konan bulgulara ek bir katkıda bulunması amaçlanan bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu, eğitim düzeyi, yaş, okulun bulunduğu yer ve hizmet yılı gibi kişisel özellikler ile meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısı bağlamında incelenecektir.

Bu çalışmada, yanıtları aranan araştırma soruları şunlardır:

1. İş doyumu puanları ve meslektaş ilişkisi algısı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. İş doyumu puanları ve idareci algısı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Kişisel özellikler (eğitim düzeyi, yaş, okulun bulunduğu yer ve hizmet yılı), meslektaş ilişkisi algısı puanları ve idareci desteği algısı puanları iş doyumu puanlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen bu çalışmada, iş doyumu, meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Marmara bölgesinde yer alan bir ilde (il merkezi, bazı merkez ilçe ve beldeler) görev yapmakta olan 138 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere dair daha detaylı bilgilere Tablo I'de yer verilmiştir.

Tablo I

Katılımcılara ait özellikler

Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Yaş	Okulun Yeri	Hizmet Yılı
Kadın (n=137) %99.3	Önlisans (n=49) %35.5	21-30 (n=46) %33.3	İl merkezi (n=38) %27.5	1-5 (n=37) %26.8
Erkek (n=1) %0.7	Lisans ve üstü (n=87) %63	31-40 (n=35) %25.4	İlçe merkezi (n=83) %60.1	6-10 (n=21) %15.2
		41 ve üzeri (n=55) %39.9	Köy/Belde (n=17) %12.3	11-15 (n=20) %14.5
				16 ve üzeri (n=60) %43.5

Tablo1 incelendiğinde görülebileceği üzere, katılımcıların tamamını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Önlisans eğitimine sahip öğretmenler katılımcıların %35,5'ini, lisans ve üstü eğitim derecesine sahip olanlar ise %63'ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların %33,3'ü 21-30 yaş aralığında, %25,4'ü 31-40 yaş aralığında ve %39,9'u da 41 yaşında ya da daha büyük olduklarını belirtmişlerdir. Çalıştığı okul il merkezinde yer alan öğretmenlerin oranı %27,5, ilçe merkezinde yer alanların oranı %60,1 ve köy ya da beldede yer alanların oranı ise %12,3'tür. Hizmet yılı değişkeni açısından

değerlendirildiğinde ise, katılımcı öğretmenlerin %26.8'inin 1-5 yıllık, %15.2 'sinin 5-10 yıllık ve % 14.5'inin 11-15 yıllık mesleki deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır.16 yıl ya da daha fazla süredir çalışmakta olan öğretmenlerin oranı ise % 43.5'tir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, Kişisel Bilgi Formu, İş Doyumu Ölçeği, Meslektaş İlişkileri Ölçeği" ve İdareci Desteği Ölçeği olmak üzere 4 ayrı ölçek kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Kişisel Bilgi Formu araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okulun bulunduğu yer (il, ilçe, köy/belde) ve öğretmenin hizmet yılı gibi bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

İş doyumu ölçeği. İş Doyumu Ölçeği, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla, yurtdışında kullanılmakta olan diğer ölçeklerden yararlanılarak Özgün (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin *Cronbach's Alpha* güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. 12 maddeden oluşan bu ölçek 4'lü likert tipli olarak hazırlanmıştır (1-kesinlikle katılıyorum, 2- katılıyorum, 3- karşıyım, 4- kesinlikle karşıyım). Ölçekten bazı örnek maddeler şu şekildedir: "Keşke öğretmenliği seçmeseydim", "Öğretmen olmak benim için mesleki açıdan doyurucu değil", "Eğer fırsatım olsaydı başka bir meslek seçerdim". Yükselen puanlar artan iş doyumuna işaret etmektedir.

Meslektaş ilişkisi algısı ölçeği. Meslektaş İlişkisi Algısı Ölçeği, Oranje (2001, Akt., Özgün, 2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Özgün (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Buna göre, ölçeğin *Cronbach's Alpha* güvenilirlik katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin meslektaşlarını ve onlarla olan ilişkilerini algılamaya yönelik 6 maddeden oluşan bu ölçek 4'lü likert tipi olarak hazırlanmıştır (1-kesinlikle katılıyorum, 2- katılıyorum, 3- karşıyım, 4- kesinlikle karşıyım). Ölçekten bazı örnek maddeler şu şekilde sıralanabilir: "Meslektaşlarımla çok az iletişimim var", "Böyle meslektaşlarım olduğu için kendimi şanslı hissediyorum", "Her hangi bir sorunla karşılaştığımda meslektaşlarım pek yardımcı olmazlar".

İdareci desteği algısı ölçeği. İdareci Desteği Algısı Ölçeği Magill (2002, Akt. Özgün, 2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Özgün (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin *Cronbach's Alpha* güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. 7 maddeden oluşan bu ölçek 4'lü likert tipli olarak hazırlanmıştır (1-kesinlikle katılıyorum, 2- katılıyorum, 3- karşıyım, 4- kesinlikle karşıyım). Ölçekten yer alan maddelere şu örnekler verilebilir: "Okul müdürü sınıfım için verdiği kararları destekler", "Okul müdürü ile açıkça ve hiç endişelenmeden iletişim kurabilirim", "Okul müdürü benimle ve benim problemlerimle ilgilenir", "Yaptığım işler okul müdürü tarafından övülür ve takdir edilir".

Verilerin Toplanması

İl Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla ulaşılan okul listesinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen okullarda görev yapmakta olan 152 okul öncesi öğretmenine öncelikle, araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Sonra, ölçekler araştırma izin yazısı ile birlikte öğretmenlere teslim edilmiş ve bu ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak, ölçekleri doldurmayı kabul etmeyen veya çeşitli nedenlerle ulaşılamayan öğretmenler dışında, toplam 138 öğretmenden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm analizler SPSS 21.0 (Statistical Program For Social Sciences, SPSS Inc.,Chicago, IL., USA) ile yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler için ortalama ve standart sapmalar, değişkenler arası ilişkilerin

saptanması için Pearson Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra, kişisel özellikler, meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısının değişkenlerinin iş doyumu puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde, araştırma sorularına paralel olarak, önce betimleyici istatistikler, güvenilirlik katsayıları ve değişkenler arası korelasyonlara dair bilgiler sunulmuştur. Daha sonra ise, kişisel özellikler (eğitim düzeyi, yaş, okulun yeri ve hizmet yılı), meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısının öğretmenlerin iş doyumu puanları üzerindeki yordayıcılıklarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçlarına yer verilmiştir.

İş Doyumu, Meslektaş Desteği Algısı ve İdareci Desteği Algısına İlişkin Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Anketin güvenilirlik analizi için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, güvenilirlik değeri İş Doyumu Ölçeği için 0.88, Meslektaş İlişkileri Algısı Ölçeği için 0,75, İdareci Desteği Algısı Ölçeği için ise 0,96 olarak bulunmuştur (bkz. Tablo II). Bu sonuçlar Özgün (2005)'in sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo II

Betimleyici istatistikler, güvenilirlik katsayıları ve değişkenler arası korelasyonlar

	N	\bar{X}	Ss	1	2	3
1. İş Doyumu	137	38.83	6.99	-	.29**	.36**
2. Meslektaş Desteği	138	18.25	3.10		-	.46**
3. İdareci Desteği	136	21.10	5.90			-
Cronbach's Alfa				0.88	0.75	0.96

**p<.01

Yine tablodan görülebileceği üzere, İş Doyumu Ölçeğinden alınabilecek puanlar 12 ve 48 arasında değişmektedir. Bu çalışmadaki katılımcıların ortalaması 38.83 (Ss=6.99) olarak hesaplanmıştır. Ölçek puanlarının orta noktasının 30 olduğu düşünüldüğünde, çalışmadaki öğretmenlerin iş doyumlarının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir. Meslektaş Desteği Algısı Ölçeğinden alınabilecek puanlar 6 ile 24 arasındadır. Orta noktası 15 olan bu ölçekteki puanların ortalaması 18.25 (Ss=3.10) olarak bulunmuştur. İdareci Desteği Algısı Ölçeğinden alınabilecek puanlar ise 7 ile 28 arasında değişmektedir. Bu ölçeğin orta noktası 17,5, katılımcıların ortalaması ise 21'dir (Ss=5.90).

Korelasyon analizi sonuçları, iş doyumu puanlarının, hem meslektaş desteği algısı puanları ($r=.29$, $p<.01$) hem de idareci desteği algısı puanları ($r=.36$, $p<.01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, meslektaş ilişkileri ve idareci desteğine dair olumlu algılar arttıkça iş doyumu da artmaktadır. Ayrıca, meslektaş desteği algısı ve idareci desteği algısı puanları arasında da yine pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=.46$, $p<.01$). Cohen (1988) korelasyon katsayılarının yorumlanmasında, 0.10 ile 0.30 arası değerleri "düşük", 0.30 ile 0.50 arası değerleri "orta" ve 0.50'den büyük olanları "güçlü" olarak nitelendirmiştir. Buna göre, mevcut çalışmada, iş doyumu puanları ile meslektaş desteği puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler, iş doyumu puanları ve idareci desteği puanları ve meslektaş desteği puanları ile idareci desteği puanları arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

İş Doyumunun Bağımsız Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Kişisel özellikler, meslektaş ilişkisi algısı ve idareci desteği algısının öğretmenlerin iş doyumu

puanları üzerindeki yordayıcılıklarını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo III'de sunulmuştur.

Tablo III

İş doyumunun bağımsız değişkenlerce yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
Meslektaş Desteği	.347	.172	.177	2.016	.046
İdareci desteği	.280	.094	.270	2.987	.003
Okulun Yeri	-.611	.824	-.061	-.742	.459
Yaş	.687	1.219	.096	.563	.574
Hizmet Yılı	-.908	.753	-.187	-1.206	.230
Eğitim Düzeyi	-1.563	1.323	-.132	-1.181	.240

R=.411, R²=.169, F (6-129)= 4,369, p < .001

Regresyon analizini gerçekleştirmek amacıyla, katılımcı sayısının yeterliliği, incelenecek değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı, normallik varsayımı ve doğrusallık varsayımları incelenmiş ve sonuç olarak bu varsayımların ihlal edilmediği belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi için, bağımsız değişkenlerin sayısının az olmasından ve herhangi birinin modele etkisinin daha fazla ya da az olacağı hakkında araştırmacıların bir varsayımı bulunmadığından ve dolayı "Enter" yöntemi tercih edilmiştir. Analizde kullanılan kişisel özellikler eğitim düzeyi (ön lisans, lisans ve üstü), yaş (21-30, 31-40, 41 ve üzeri), okulun bulunduğu yer (il merkezi, ilçe merkezi, belde-köy) ve hizmet yılından (1-5, 6-10, 11-15, 16 ve üzeri) oluşmaktadır. Sadece bir tane erkek katılımcı olmasından dolayı, cinsiyet değişkenine analizde yer verilmemiştir. Tablo 3 incelendiğinde, bağımsız değişkenlerin bir arada iş doyumunu puanlarındaki varyansın %17'sini açıkladıkları görülmektedir [F (6-129)= 4,369, p < .001]. Bağımsız değişkenlerden sadece idareci desteği algısı ($\beta = .270$, p < .05), ve meslektaş desteği algısı puanları ($\beta = .177$, p < .05), bağımlı değişken olan iş doyumunu puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Beta değerleri dikkate alındığında, idareci desteğinin, görece olarak, meslektaş ilişkileri değişkeninden daha önemli olduğu görülmektedir. Kişisel özellikler olan eğitim düzeyi ($\beta = -.132$, p > .05), yaş ($\beta = .096$, p > .05), okulun yeri ($\beta = -.061$, p > .05), ve hizmet yılı ($\beta = -.187$, p > .05) ise iş doyumunun anlamlı yordayıcıları değildirler.

Tartışma ve Öneriler

Mevcut araştırmanın bulguları, katılımcıların iş doyumlarının oldukça yüksek seviyede olduğuna işaret etmektedir. Çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda öğretmenlik mesleğinin en çok stres içeren meslekler arasında yer aldığı bulgusu (Stoeber ve Rennert, 2008) dikkate alındığında, bu sonucu hem öğretmenlerin kendi iyi oluşları açısından hem de bunun sınıf içi uygulamalara olası etkilerinden dolayı olumlu bir durum olarak görmek mümkündür. Araştırmada, katılımcıların iş doyumunun hem meslektaş ilişkileri hem de algılanan idareci desteği ile olumlu yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Meslektaş ilişkileri ve idareci desteğine ilişkin olumlu değerlendirmeler arttıkça iş doyumunu da artmaktadır. Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da meslektaş ilişkileri ve idareci desteğinin iş doyumunu etkilediği, ancak okulun yeri, yaş, hizmet yılı ve eğitim düzeyi değişkenlerinin ise iş doyumunu üzerinde etkili olmadığıdır. Bu sonuçlar, okuldaki sosyal atmosferin diğer pek çok değişkenden daha fazla iş doyumunu ile bağlantılı olduğunu gösteren önceki çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Crossman ve Harris'in (2006) çalışmasında da iş doyumunun yaş ve hizmet yılına göre farklılaşmadığını bulunmuştur. Özkan'ın (2005) araştırmasının sonuçlarına göre iş doyumunu hizmet yılına göre farklılaşmamakta, idareci desteği ile olumlu meslektaş algıları ise iş doyumunun yordayıcı değişkenleri arasında yer almaktadır. Demirtaş ve Alanoğlu'nun (2015) bulgularına göre de, iş doyumunu, mesleki kıdem, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmamakta, öte yandan, öğretmenlerin eğitimsel ve yönetsel süreçlere katılımı iş doyumunun

önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, meslektaşlarıyla olan ilişkilerini ve müdürlerinden aldıkları desteği olumlu yönde değerlendirdikçe iş doyumlarının arttığı bulgusuna bağlı olarak bir takım önerilerde bulunulabilir. Örnek olarak, hem öğretmenlere hem de müdürlere verilen hizmet içi eğitimlerde sağlıklı iletişim tekniklerine yer verilmesi faydalı bir uygulama olabilecektir. TALIS 2013 (OECD, 2014) ve diğer çalışmalarda belirtildiği gibi, öğretmenlerin karar verme süreçlerine katılımının sağlanmaları da önemli görünmektedir. Bu da yine büyük ölçüde sağlıklı ve etkili bir iletişim ortamı oluşturulmuş olmasına bağlıdır. Okul ortamındaki sosyal ilişkiler iyileştirildikçe öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin artması ve bunun da sınıf içi uygulamalarına olumlu şekilde yansımaları beklenebilir. Diğer bazı araştırmalarda, okul öncesi öğretmenler söz konusuysen, öğrencilerin davranışsal problemlere sahip olup olmamalarının iş doyumlarını ve sınıf içi uygulamalarının kalitesini etkilediği saptanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerin hem lisans eğitimlerinde hem meslek yaşamlarında, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyebilecekleri becerilere ve kaynaklara ulaşabilir olmaları da önem taşımaktadır. Bunların sağlanamamasının ise öğretmenleri düşük öz-yeterliliğe ve iş doyumuna sevk etmesi olasıdır (Zinnser, Christensen ve Torres, 2015).

Mevcut araştırmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada Marmara bölgesindeki bir ile bağlı okullarda çalışmakta olan sınırlı sayıda okul öncesi öğretmene ulaşılmıştır. Coğrafi bölge farklılıkların dikkate alındığı araştırmalarda başka sonuçlara ulaşılması mümkündür. Belirtilmesi gereken bir diğer nokta da, araştırma verilerinin toplanması aşamasında bazı öğretmenlerin sonuçların müdürleri tarafından görülüp görülmeyeceğine dair sorular yönelmiş olmalarıdır. Verilerin anonim olarak değerlendirileceği ve saklanacakları konusunda yapılan açıklamaların etkili olduğu ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin bahsedilen endişelerinin verdikleri bilgilere yansımadağı düşünülse de, bu konunun hassasiyeti sonraki araştırmacılar tarafından göz önüne alınabilecek bir durumdur. Mevcut çalışmada, iş doyumu düzeyinin değerlendirilmesi tek boyutlu bir ölçekle gerçekleştirilmiştir. Pek çok araştırmacı, iş doyumunun tek boyutlu olmadığını, birçok birleşeni olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bundan sonra yapılacak iş doyumunu çalışmalarında, aynı zamanda kıyaslama olanağı sağlaması açısından da, TALIS ya da benzeri raporlarda ele alınan değişkenleri içerecek şekilde yapılandırılmış ölçekler kullanılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Altaş, S.T., & Çekmecelioğlu, H. T. (2015). Örgütsel adalet algısının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerindeki etkileri: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 29(3), 421.
- Anghelache, V. (2014). Factors which determine the level of job satisfaction for kindergarten teachers. Preliminary Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.210>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. DOI:10.1108/09578231211223310
- Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bowling, N. A., Khazon, S., Meyer, R. D., & Burrus, C. J. (2015). Situational strength as a moderator of the relationship between job satisfaction and job performance: A meta-analytic examination. *Journal of Business and Psychology*, 30(1), 89-104. DOI:10.1007/s10869-013-9340-7
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. DOI: 10.1177/1741143206059538
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 83-100
- Green, A. M., & Muñoz, M. A. (2016). Predictors of new teacher satisfaction in urban schools. *Journal of School Leadership*, 26, 26, 92.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (1999). *Behavior in Organizations*. (7th ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. DOI 10.1007/s10643-013-0595-4
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16. doi:10.2753/CED 1061-1932400502
- Jorde-Bloom, P. (1988). Factors influencing overall job satisfaction and organizational commitment in early childhood work environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 3(2), 107-122.
- Miles, W. L. (2010). *Correlational study of leadership style and teacher job satisfaction in two Head Start programs*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, Minneapolis, A.B.D.
- OECD. (2009). Overview of Country Results in TALIS1: Turkey. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/edu/school/43072807.pdf>
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, Executive Summary. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-Executive-Summary.pdf>
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963.
- Özgün, Ö. (2005). *The Relationship of Novice Turkish Early Childhood Education Teachers? Professional Needs, Experiences, Efficacy Beliefs, School Climate for Promoting Early Childhood Learning, and Job Satisfaction*. Yayınlanmamış doktora tezi, Syracuse University, Syracuse, A.B.D.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.
- Tanrıverdi, H. T., & Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274.
- Wright, T. A. 2006. The emergence of job satisfaction in organizational behavior: A historical overview of the dawn of job attitude research. *Journal of Management History*, 12(3): 262-277. <https://doi.org/10.1108/17511340610670179>
- Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.
- Zinsser, K. M., Christensen, C. G., & Torres, L. (2016). She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being. *Journal of School Psychology*, 59.

Miscellany

Scope of the MJER

Mediterranean Journal of Educational Research (MJER) (ISSN: 1309-0682) is a peer reviewed journal owned by Educational Research Association, Turkey. MJER seeks to publish thoughtful articles that present empirical research, theoretical statements, and philosophical arguments on the issues of educational theory, policy, and practice. The journal is publishes articles in Turkish and English. MJER is published four times a year.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to MJER. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by e-Journal Management System. The submissions should be written using MS-WORD or compatible word processors. MJER has a policy of screening for plagiarism.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (6th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should be followed by an abstract of 150 to 300 words. If manuscript in Turkish, a broad English summary of 600-1200 words should be included. Broad summary should include to research methodology, participants, findings, and results. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Manuscript must be typed in Times New Roman font size 12-point, with 1" margins all round. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content. The full text file must not contain author information.

Author information file should be uploaded separately as "Additional file for editor". This document should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement.

Electronic Access to the MJER

All issues of the Mediterranean Journal of Educational Research may be accessed on the World Wide Web at: <http://mjer.penpublishing.net>