



İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEVLET VE HÜKÜMET KAVRAMLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARININ TESPİTİ

Yusuf İNEL, Abdullah İsmet ÜNAL

BULMACA TEKNİĞİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ

EROL DURAN, Tufan BİTİR

TARİH VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Servet ÜZTEMUR, Erkan DİNÇ

AZERBAYCAN'DA SAĞLIK TURİZMİ İŞLETMELERİNİN TERCİHİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER: NAFTALAN ÖRNEĞİ

Rehman SEFEROV, Remziyye KURBANOVA

MEDYADA DEĞERLER EĞİTİMİ: TRT ÇOCUK KANALI KELOĞLAN ÇOCUK PROGRAMI ÖRNEĞİ

ESRA KARADUMAN

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEVLET VE HÜKÜMET KAVRAMLARINA YÖNELİK BİLİŞSEL YAPILARININ TESPİTİ

Middle School Students' Cognitive Structures of "The State", and "The Government" Concepts

Yusuf İNEL¹ - Abdullah İsmet ÜNAL²

Geliş Tarihi:02.05.2018

Kabul Tarihi:04.07.2018

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin 'Devlet' ve 'Hükümet' kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktır. Tarama modeline göre desenlenen çalışmanın örneklem grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Denizli ili Bekilli ilçesindeki bir resmi bir ortaokulda öğrenim gören, seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 70 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Buna göre, öğrencilere Devlet ve Hükümet anahtar kavramları verilerek her bir kavram için 1 dakika içerisinde akıllarına gelen 5 kelimeyi yazmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutularak frekans tablolarına dönüştürülmüştür. Öğrencilerin kavramlara yönelik bilişsel yapılarını daha iyi analiz etmek amacıyla kesme noktası tekniği uygulanarak kavram ağları oluşturulmuştur. Kavram ağlarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Devlet ve Hükümet anahtar kavramlarıyla en sık ilişkilendirdikleri kelime 'Adalet' kelimesi olmuştur. Adalet kelimesini sırasıyla Yönetim, Hak, Eşitlik, TBMM, Devlet, İnsan, Cumhuriyet, Hukuk, Cumhurbaşkanı, Halk ve Başbakan kelimeleri izlemiştir. Ayrıca, devlet ve hükümet kavramlarının karıştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Kavram, Sosyal Bilgiler, Kavram Öğretimi, Devlet ve Hükümet, Kelime İlişkilendirme Testi

Abstract

The purpose of this study is to reveal the cognitive structures of middle school students about 'state' and 'government' concepts. The study was designed by survey model, and the study group consisted of 70 students chosen randomly studying at a public school in Bekilli, Denizli province. As the data collection tool, the word association the researchers planned test was used. Students were asked to write them 5 words in 1 minute coming to their mind for each concept giving 'State' and 'Government' concepts. The findings were transformed into frequency tables using descriptive analysis. Concepts networks were constructed to do better the analysis of their

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ysf.inel@gmail.com

² MEB Öğretmen, Erzurum

cognitive structures about concepts using the cutting point technique. According to the findings obtained from the concept networks, students associated mostly ‘state’ and ‘government’ concepts with ‘justice’ Word. And then respectively, followed Administration, Right, Equity, TBMM, State, Human, Republic, Law, and Prime Minister’. It is also the result of mixed government and government concepts.

Key words. *Concepts, Concepts teaching, State and Government, Word association test, Social studies.*

1. Giriş

Yerlerin, mekânların önemini kaybettiği ve Marshall McLuhan’ın deyimiyle herkesin birbirinden haberdar olduğu küresel bir köy haline gelen Dünya’da (Akgül, 2006, s.36) , insan ilişkileri ve bireylerin topluma katılma süreçleri değişikliğe uğramıştır. Bu durumla birlikte bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin artırılması, yaşadığı topluma aktif bir şekilde katılarak sosyalleşmesi ve etkin bir vatandaş yetiştirme düşüncesi önemini arttırarak devam etmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde Sosyal bilgiler dersine yüklenen bu misyonun gerçekleştirilmesinde kavram öğretimi önemli bir yer teşkil etmektedir (İnel, Akar ve Üztemur, 2016, s.524).

Kavram kelimesiyle ilgili olarak literatürde çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Kavram;”İnsan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil edebilen bir bilgi/formu yapısıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Ülgen, 2004, s.107). Bir başka şekilde kavram ; “Nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini kapsayan ve ortak ad altında toplayan soyut ve genel fikir” olarak ifade edilmiştir (Ubuz, 1999,s.96). Kavramlar, bireylerin zihinlerinde oluşturdukları soyut düşünce birimleridir (İnel, Akar ve Üztemur, 2016; Yılmaz ve Çeltikçi, 2011, s.897). Günlük hayattaki nesne ve olayların algılanmasını sağlayan bu kavramlar sayesinde bireyler, çevresindekileri algılar ve algı ortaklaşması yani anlam ortaklaşması sağlayarak diğer bireylerle sağlıklı bir biçimde iletişim kurabilirler (Çolak ve Yılmaz, 2011). İletişimin eğitim açısından önemi düşünüldüğünde, kaynak – mesaj - alıcı sürecinde, öğretmen tarafından verilen mesajların öğrenci tarafından doğru bir şekilde algılanması gerekmektedir. Ancak, özellikle sosyal bilgiler dersinde yer alan sözel kavramların herkesçe kabul görmüş bir tanımının olmaması, karmaşık ve kapsamlı olmaları gibi nedenlerden ötürü öğrenciler tarafından kavramların kazanılmasını zorlaşmaktadır (Kurt ve Ekici, 2013; MEB, 2005).

Kavram öğretimi, sosyal bilgiler öğretim programında da üzerinde durulan önemli bir nokta olmuş ve programda kavramların öğretimine yönelik temel 2 yöntemden bahsedilmiştir. Bunlardan ilki geleneksel yöntem olarak da adlandırılan tümdengelim yöntemidir. Bu yöntemde kavramı ifade edilen sözcükle birlikte tanımı ve ayırt edici özellikleri vurgulanır.

Öğrencilerden konu dahilinde ve konu dışı örnekler verilmesi istenen bu yöntemin istenilen seviyede kavram öğretiminde etkili olmayacağı vurgulanmıştır. Diğer kavram öğretim yöntemi ise tümevarım yöntemidir. Kavramı en iyi anlatan örnekten yola çıkılarak öğrencilerinin genellemelere ulaşmasını amaçlayan bu yöntemde, öğrenciler kendilerine sunulan çok sayıdaki örneklerden temel tanımlayıcı nitelikleri belirledikten sonra genellemeye ulaşmaktadır. Genellemelerden sonra konu dışı örnekler üzerinde ayırt edici noktaları bularak yanlış genellemelere gidilmesinin engellenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2005; İnel, Akar ve Üztemur, 2016). Programda yer olan yöntemlerin dışında ilgili literatür incelendiğinde Gagne, Merrill, Klausmeier ve Martorella'nın birbirinden farklı kavram öğretimi modelleri ortaya koyduğu görülmektedir (Coşkun, 2011). Kavram öğretiminin üzerinde bu denli durulmasında ki temel amaç kavramların bilimsel anlamlarını derinlemesine öğrenilmesini sağlamak (Taş, 2017) ve benzer kavramlarla karıştırılmasını (kavram yanılgısı) önlemek olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, sosyal bilgiler alanında yer alan kavramların öğretimine ilişkin beyin fırtınası, kavram karikatürleri, işbirliğine dayalı öğrenme, oyunlarla öğretim, kavram haritası gibi yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Kısa, 2007; Topçubaşı ve Polat, 2014; Tokçan ve Alkan, 2013; Çaycı, Demir, Demir ve Başaran, 2007; Akkuş ve Aslan, 2013; Gök, 2014). Bunların dışında, yine sosyal bilgiler alanında öğrencilerin kavram yanılgıları ve kavrama ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik araştırmalar da mevcuttur (Aydemir, 2014; Bitlisli, 2014; Demirkaya ve Karacan, 2016; Deveci, Köse ve Bayır, 2014; Erdoğan ve Özsevgeç, 2012; Fidan, 2009; İnel, Akar ve Üztemur, 2016; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011). Bu çalışmalarda genellikle kavram karikatürlerinin ve kelime ilişkilendirme testlerinin bir ölçme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak, bu çalışmanın kapsamında yer alan "Devlet" ve "Hükümet" kavramlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Birbirine yakın anlamlar taşıyan bu iki kavramın yapılan gözlemler sonucunda öğrenciler tarafından karıştırıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum çalışmanın gerekçesini oluştururken, bahsi geçen kavramlara yönelik çalışmaya rastlanılmamış olması da özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğrencilerinin "Devlet" ve "Hükümet" kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını tespit ederek, olası kavram yanılgılarını ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin ‘Devlet’ ve ‘Hükümet’ kavramlarına yönelik algılarını ve kavram yanlışlıklarını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu araştırma, betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde araştırma problemiyle ilgili var olan durumun tespit edilmesi amaçlanır (Karasar, 2012).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Denizli ili Bekilli ilçesindeki resmi bir ortaokulda 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören sekçisiz örneklem yoluyla seçilmiş 70 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplanan tarihlerde uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamında "devlet" kavramının ilkökul 4. sınıfta "giriş", 5. sınıfta "geliştirme", 6 ve 7. sınıflarda "pekiştirme" düzeyinde verildiği görülmüştür. Ayrıca araştırma kavramlarından olan hükümet kavramına programda yer verilmediği görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmacılar "yönetim" kavramının hükümet kavramını kapsamamasından hareketle yönetim kavramının programda nasıl yer aldığını incelemişlerdir. "Yönetim" kavramı da Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ilkökul 4. sınıfta "giriş", 5. sınıfta "geliştirme", 6 ve 7. sınıflarda "pekiştirme" düzeyinde verildiği görülmüştür. Bu tespitler dikkate alınarak 5. sınıflar çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Böylelikle, araştırma kapsamında sadece 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden veri toplanmıştır. Öğrencilerin 42'si (%60) kız ve 28'i (%40) erkek; 21'i (%30) 6. sınıf, 23'ü (%33) 7. sınıf ve 26'sı (%34) 8. sınıftır.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada, verileri toplama aracı olarak Kelime ilişkilendirme Testi (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi: öğrencilerin uzun süreli hafızadaki kavramlar ve bilgiler arasındaki ilişkinin yeterliliğini saptamaya yarayan bir tekniktir (Bahar ve ark., 1999; Bahar ve Özatlı, 2003). Araştırmada ‘Devlet’ ve ‘Hükümet’ kavramları anahtar kavram olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar her biri tek sayfaya gelecek şekilde ölçme aracı hazırlanmıştır. Ölçme aracının örnek bir sayfası aşağıda gösterilmiştir.

Devlet
Devlet
Devlet
Devlet
Devlet

Araştırmada veri toplama aşamasına geçmeden hemen önce geçerliliği sağlamak için öğrencilere Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) hakkında araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerden ölçme aracının ilk sayfasında yer alan yönergeyi okumaları istenmiştir. Yapılan açıklamalar sonrasında uygulamaya geçilerek, anahtar kavramların her biri için bir dakika süre verilmiştir. Öğrencilerden bu süre içerisinde devlet ve hükümet kavramlarıyla ilişkilendirdikleri kelimeleri yazmaları istenmiştir.

2.4. Verilerin çözümlenmesi

Kelime ilişkilendirme testine giren kavramlar analize tutularak her bir kavramın sıklığını gösteren frekans tablosu hazırlanmıştır. Kavramlar arası ilişkileri daha iyi görmek amacıyla frekans tablolarında yer alan verilere Bahar ve arkadaşları (1999) tarafından önerilen kesme noktası tekniği uygulanmış ve böylelikle kavram ağları oluşturulmuştur. Bu araştırmada, kesme noktası 5 ve üstü alınmıştır. Bunun anlamı 5'den az yanıtlanan kelimelerin kavram ağına dâhil edilmediğidir.

3. Bulgular ve Yorum

Frekans tablosu dikkate alarak hazırlanan ve öğrencilerin kavramlara yönelik algılarını gösteren kavram ağları aşağıda gösterilmiştir.

Kesme noktası 20 ve üstü; Aşağıda verilen Şekil 1'den anlaşılacağı üzere, devlet ve hükümet anahtar kelimelerinin Adalet kelimesiyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayrıca Hükümet anahtar kavramı Devlet kavramıyla da ilişkilendirilmiştir. Birbiri ile ilişkili ancak farklı olan bu iki kavramın algılanması noktasında kavram yanılgısı olduğu söylenebilir. Kesme noktası 20 ve üstünü gösteren kavram ağı Şekil 1'de verilmiştir.



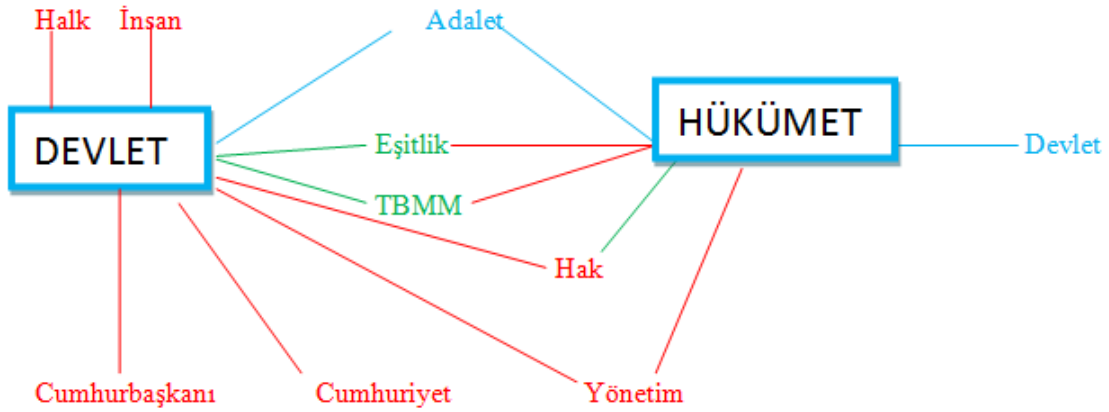
Şekil 1. Kesme noktası 20 ve üstü için oluşturulmuş olan kavram ağı

Kesme noktası 15-19 arası için; Bu kesme noktası aralığında 20 ve üstü kesme noktasından farklı olarak yeni kavramlarla ilişkilendirme olduğu görülmektedir. Devlet anahtar kavramıyla Eşitlik ve TBMM; Hükümet anahtar kavramıyla da Hak kavramı ilişkilendirilmiştir. Kesme noktası 15 ve 19 arası için kavram ağı Şekil 2.'de aktarılmıştır.



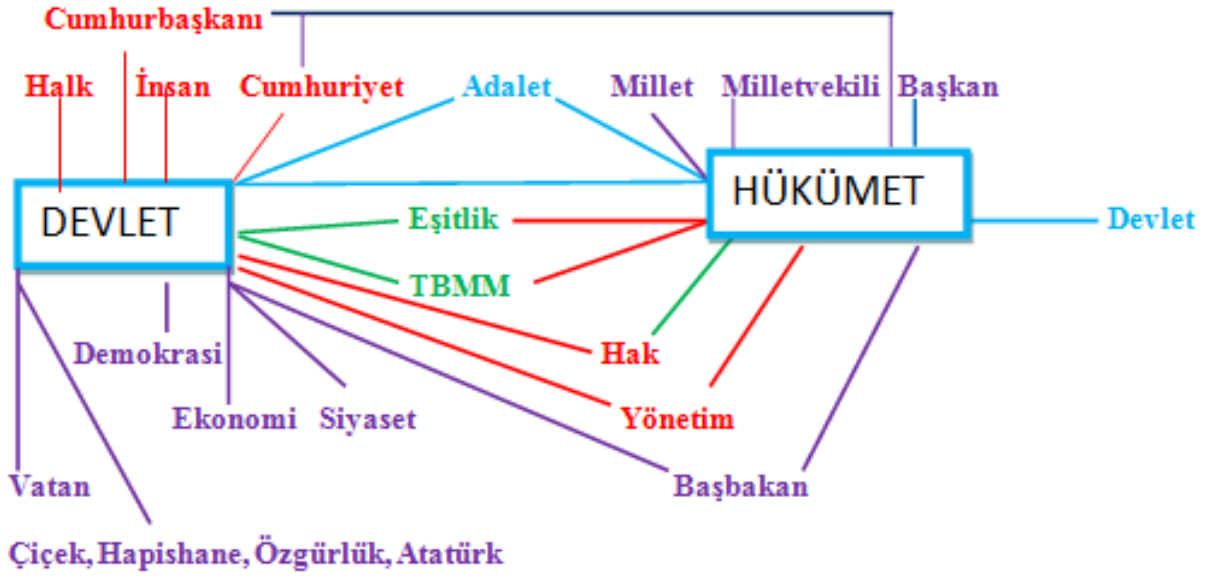
Şekil 2. Kesme noktası 15-19 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme noktası 10-14 arası için; Bu kesme noktasında 14-19 kesme noktasına göre daha fazla sayıda kelime ile ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. Devlet anahtar kelimesi Halk, İnsan, Hak, Cumhurbaşkanı, Cumhuriyet, Yönetim kelimeleriyle; Hükümet anahtar kelimesi ise Yönetim, Eşitlik, Hak ve TBMM kelimeleriyle ilişkilendirilmiştir. Burada öne çıkan durum; Devlet ve Hükümet kelimelerinin öğrenciler tarafından Yönetim kelimesiyle çağrışım yapmış olmasıdır. Devleti oluşturan ve bu kavram ile ilişkili olan birçok unsurun öğrenciler tarafından algılandığı görülmektedir. Kesme noktası 10-14 aralığı için oluşturulan kavram ağı Şekil 3'te aktarılmıştır.



Şekil 3. Kesme noktası 10-14 arası için oluşturulan kavram ağı

Kesme noktası 5-9 aralığı için; Bu kesme noktasında 10-14 kesme noktasına göre Devlet ve Hükümet Kelimelerine ilişkin olarak çok sayıda yeni ilişkilendirme olduğu görülmektedir. Devlet anahtar kavramlarıyla Atatürk, çiçek, demokrasi, ekonomi, hapisane, özgürlük, seçim, siyaset ve seçim, başbakan ve hukuk kelimelerinin ilişkilendirildiği görülürken; Hükümet anahtar kavramıyla da başkan, insan, millet ve milletvekili, cumhuriyet, hukuk ve cumhurbaşkanı kelimeleri ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirmelerde devlet ve hükümet kavramını oluşturan unsurlar yer almakla birlikte yaşamsal figür ve bazı cezaları andıran kelimelerinde ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Kesme noktası 5 ve 9 arası için kavram ağı Şekil.4'te aktarılmıştır.



Şekil 4. Kesme noktası 5-9 arası için oluşturulan kavram ağı

4. Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin 'Devlet' ve 'Hükümet' kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ve olası kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda; öğrencilerin, araştırma kapsamındaki 'Devlet' ve 'Hükümet' kavramlarına yönelik birbirinden bağımsız toplamda 181 adet cevap kelime ürettikleri görülmüştür. Çalışma grubundaki 70 öğrenciden "Devlet" ve "Hükümet" kavramlarına ilişkin 5 adet kelime üretmeleri istenmiştir. Bu durumda öğrencilerin bir anahtar kavrama ilişkin verdikleri cevapların toplamı en fazla 350 adet olacaktır. Öğrenciler 'Devlet' anahtar kelimesine ilişkin 337 adet cevap kelime üretirken, Hükümet anahtar kelimesine ilişkin 297 adet cevap kelime üretmişlerdir. Öğrencilerin ürettikleri cevaplara bakıldığında en fazla "adalet" (f:47) kelimesi olmuştur. Adalet kelimesini sırasıyla yönetim, hak, eşitlik, TBMM, devlet, insan, cumhuriyet, hukuk, cumhurbaşkanı, halk ve başbakan kelimeleri izlemiştir.

Anahtar kavramlara verilen cevaplara ayrı ayrı bakıldığında, "Devlet" anahtar kavramına yönelik birbirinden bağımsız 122 cevap kelime üretildiği görülmüştür. Sırasıyla, adalet (f:27), TBMM (f:16), eşitlik (f:15), yönetim (f:14), hak (f:12), halk (f:11), insan (f:11), Cumhurbaşkanı (f:10), Cumhuriyet (10), Hukuk (f:8), Başbakan (F:8), Siyaset (f:8), Demokrasi (f:7), Özgürlük (6), Vatan (f:6), Seçim (f:5), Ekonomi (f:5), Hapishane (f:5), ve Atatürk (f:5) cevap kelimeleri üretilmiştir. Devlet; "siyasal açıdan örgütlenmiş bir toplum" olarak nitelendirilmiştir (Sargın, 2009, s.170). Bir başka şekilde Devlet, "Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık" şeklinde

tanımlanmıştır (TDK,2017). Devlet kavramına yönelik tanımlamalar ile öğrencilerin bu anahtar kelimeye yönelik ilişkilendirdikleri kelimelerin uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, devlet kavramına yönelik ulaşılan bu sonuç, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin devlet kavramına ilişkin metaforik algılarını inceleyen Durmuş, Baş ve Atik'in (2017) sonuçlarıyla örtüşmediği görülmüştür.

Hükümet anahtar kavramına 70 öğrenci tarafından birbirinden bağımsız 104 cevap kelime üretilmiştir. Sırasıyla en fazla; Devlet (f:22), Adalet (f:20), Hak (f:15), Yönetim (f:13), Eşitlik (f:11), TBMM (f:10), İnsan (f:8), Hukuk (f:8), Cumhuriyet (f:8), Başkan (f:7), Millet (f:7), Milletvekili (f:5), Cumhurbaşkanı (f:5), Başbakan (f:5). Türk Dil Kurumu (2017) sözlüğünde “Devlet işlerini yürütmekle görevli kuruluşlar ve kişiler” olarak tanımlanan "hükümet" kavramına ilişkin öğrencilerin eşleştirdikleri kelimelerin hükümetin sözlük anlamıyla genellikle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak, öğrenciler tarafından üretilen cevap kelimelerin içeriğine bakıldığında "hükümet" kavramının en çok ilişkilendirildiği cevap kelimenin "devlet" kavramı olduğu görülmektedir. Birbirleriyle ilişkili ancak farklı olan bu kavramların öğrenciler tarafından algılanmasında bir kavram yanılışı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Arıbaş ve Şimşek'in (2014), devlet kavramı ile hükümet kavramının karıştırıldığı ifadesini doğrulamaktadır.

Ulaşılan sonuçlar dâhilinde, birbiri ile çok yakın ilişki içindeki bu iki kavramın öğretiminde, öğretmenlerin Bektaş ve Bilgili'nin (2004), ortaya koyduğu kavram algısının oluşumuna ve öğretimine etki eden faktörlere dikkat ederek kavram öğretimini gerçekleştirmeleri önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akgül, E. A. (2006). *Popüler Kültür-Televizyon İlişkisi Üzerine Bir değerlendirme*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Akkuş, Z. & Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal Social Science Research* ,2, 61-77
- Arıbaş, K. & Şimşek, Ü. (2014). *Siyaset bilimine giriş*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aydemir, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin beşeri coğrafya kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bahar, M. & Özatlı, S. N. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1.sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Başer, M. & Çataloğlu, E. (2005). Kavram değişim metnine dayalı öğretimin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki "yanlış kavramlar"ının giderilmesindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,29, 43-52
- Bektaş, Ö. & Bilgili, A. S. (2004). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi "Osmanlı kültür ve medeniyeti" ünitesinde geçen tarihi terimleri ile ilgili kavram yanlışları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 119- 141.
- Bitlisli, N. (2014). 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesinde geçen coğrafi kavramları algılama düzeyleri ve kavram yanlışları (Bayburt örneği). Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Coşkun, K. M. (2011). *Kavram öğretimi*. Ankara: Karahan Kitabevi.
- Çardak, O. (2002). Lise birinci sınıf öğrencilerinin canlıların çeşitliliği ve sınıflandırılması ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve kavram yanlışlarının giderilmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(27),87-102.
- Çaycı, M., Demir, K. N., Başaran, M. & Demir, M. (2007). Sosyal bilgiler dersinde işbirliğine dayalı öğrenme ile kavram öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(15), 619-630.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Karabiber, L. H. & Deniz, M. Ş. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkililiğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 571-596.

- Demirkaya, H. & Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanılgıları. *International Journal of Field Education*, 2(2), 38-57.
- Deveci, H., Köse, Ç. T. & Bayır, G. Ö. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilimler ve sosyal bilgiler kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: kelime ilişkilendirme testi uygulaması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 101-124.
- Durmuş, E., Baş, K. & Atik, Y. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin “devlet” kavramına ilişkin metaforik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 396-424.
- Erdoğan, A. & Özsevgeç, C. L. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesi üzerindeki etkisi: sera etkisi ve küresel ısınma örneği. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 1-13.
- Fidan, N. (2009). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde geçen “demokrasi ve cumhuriyet” kavramlarıyla ilgili bilgilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gök, A. Ö. (2014). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ülkemizin kaynakları ünitesinde kavram haritası tekniğinin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Işıklı, M., Taşdere, A. & Göz, N. L. (2011). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla öğretmen adaylarının atatürk ilkelerine yönelik bilişsel yapılarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(1), 50-72.
- İnel, Y., Akar, C. & Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin yönetim biçimleri kavramlarına yönelik algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(28), 523-540.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymak, H. (2005). Kavram haritası yönteminin öğrencilerin periyodik tablo konusunu anlamalarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, D. & Sağlam, N. (2004). Biyoloji Eğitiminde Kavram Haritalarının Öğrenme Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-164.
- Kılıç, F. (2008). Kavramların öğretiminde kavram analiz yönteminin akademik başarıya ve bilişsel esnekliğe etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18), 223-238.
- Kırkkılıç, A. H., Maden, S., Şahin, A. & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 11-18.
- Kısa, F. (2007). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde beyin fırtınası tekniğiyle kavram öğretiminin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurnaz, A. M. (2010). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması: bir aksiyon araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 175-199.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının “bakteri” konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 885-910.
- MEB (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6. ve 7. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Ocak, İ., Islak, G. F. & Ocak, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde kavram karikatürü kullanımının akademik başarıya etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 119-132.
- Sargın, İ. (2009). Toplumsal düzen açısından hukuk ve devlet. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 9 (2), 157-178.
- Taş, A. M. (2017). Türkiye’deki kavram yanlışları ile ilgili araştırmaların kavramın içerik öğeleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 111-143.

- Tokcan, H. & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 2(14), 1-19.
- Topçubaşı, T. & Polat, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(2), 48-61.
- Tuna, F. (2013). Coğrafya öğretiminde kavram haritalarının öğrencilerin başarısına etkisi ve öğrencilerin yöntem hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 182-192.
- Tuncer, T. A. & Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 853-877.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2017). Güncel Türkçe sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 11.12.2017 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ubuz, B. (1999). 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konusundaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(17), 95 – 104.
- Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme kuram ve uygulamalar. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, K. & Çeltikçi, C. (2013). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerine soyut ve çok boyutlu kavramların kazandırılması: bir eylem araştırması. *Turkish Studies*, 8(6), 895-921.
- Yılmaz, K. & Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.

BULMACA TEKNİĞİ İLE KELİME ÖĞRETİMİ¹

Vocabulary Teaching With Puzzle Technique

Erol Duran² - Tufan Bitir³

Geliş Tarihi:15.05.2018

Kabul Tarihi:10.07.2018

Öz

Bu araştırma, bulmaca ile kelime öğretim tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimlerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır: “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”, “Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında bir fark var mıdır?”, “Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık puanları arasında bir fark var mıdır?”, “Öğrencilerin bulmaca ile kelime öğretim tekniğine ilişkin görüşleri nelerdir?” Araştırmada, nitel destekli nicel bir model kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu 60 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise, deney grubu öğrencileri arasından tabakalı örneklem yoluyla ile seçilmiş 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubuna ait verileri, teknoloji ve bilim temasıyla ilgili 10 kelimenin yer aldığı dört farklı bulmaca ile toplanmıştır. Kontrol grubuna ait veriler ise aynı kelimelerin anlamlarının sözlükten bularak yapılan öğretim yoluyla toplanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere bir çalışma kâğıdı dağıtılmış ve öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Daha sonra deney grubu içerisinde tabakalı örneklem yoluyla seçilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada 1-3. alt problemlerde t-testi uygulanmış, dördüncü alt problemde ise tematik kodlama tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubuna uygulanan bulmaca ile kelime öğretim tekniğinin kontrol grubuna uygulanan sözlük ile yapılan kelime öğretimine göre oldukça etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kelime öğretimi, aktif kelime hazinesi, bulmaca.

Abstract

This research aims to investigate the effect of puzzle and vocabulary teaching techniques on vocabulary acquisition of fourth grade students in primary school. Towards this aim, the following questions were asked: "Is there a meaningful difference between the posttest scores of the students in the experimental and control groups?", "Is there a difference between the posttest scores of the experimental group and the retention scores?", "Is there a difference between the posttest scores of

¹ Bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihleri arasında düzenlenen USOS2018’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erol.duran@usak.edu.tr

³ Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, tufanbitir@hotmail.com

the control group and the retention scores?", "What are the opinions of students on vocabulary teaching techniques with puzzle?" In the study, a quantitative model with qualitative support was used. The first study group consisted of 60 elementary school fourth grade students. The second study group, consisted of 15 students selected from the experimental group through stratified sampling. The data for the experiment group of the research, were collected with four different puzzles in which 10 related bales of technology and science were involved. The data for the control group was collected through teaching by finding the meanings of the same words from the dictionary. At the end of the application, a study paper was distributed to the students and students are required to use the words they learn in sentences. Then semi-structured interview form was applied to students selected through stratified sampling from the experimental group. In the research 1-3. t-test was applied to sub-problems, in the fourth sub-problem, thematic coding technique is used. According to the results of the research, it can be said that the puzzle applied to the experimental group and the vocabulary teaching technique are a very effective technique compared to the vocabulary teaching using the dictionary applied to the control group.

Keywords: vocabulary teaching, active vocabulary, puzzle.

1.GİRİŞ

Dil; duygu, düşünce ve fikirlerin aktarılmasında insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca dil, bireyin çevre ile iletişimini sağlayarak toplumsallaşmasında ve kendini ifade ederek toplumda kimlik kazanmasında rol oynar. Dilin bu işlevlerini yerine getirebilmesinde kelimelerin önemi büyüktür. Kelimeler, bir dilin anlamlı en küçük birimleridir. Çoğu zaman yerine “sözcük” kavramının da kullanıldığı kelimeler, Türkçe Sözlükte (TDK, www.tdk.gov.tr) “*Anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük*” şeklinde tanımlanmaktadır. Ergin (1986: 95) sözcüğü, “*Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu*” olarak tanımlayarak kelimenin anlamlı olmasının yanı sıra gramer vazifesinin de olduğunu ifade etmiştir. Aksan (1990) ise kelimeyi “*Kelime adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki başka öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir.*” şeklinde ifade ederek kelimenin farklı işlevlerine dikkat çekmiştir.

Kelimeler, bir dilin etkili şekilde kullanılabilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bir dilin okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dilbilgisi alanlarında yeterli becerilere sahip olabilmenin ve bu becerileri etkin biçimde kullanabilmenin temel koşulu zengin bir kelime hazinesine sahip

olmaktır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (Türkçe Sözlük, 2005) kelime hazinesi, “*Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü, söz varlığı, vokabüler*” olarak tanımlanmaktadır. Gülerüz’ ün (2002:13) kelime hazinesini, “*Bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimidir.*” şeklinde ifade etmesi ise bu tanıma destekler niteliktedir.

Kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, aktif ve pasif kelime hazinesi olmak üzere iki tür kelime hazinesinin olduğu görülmektedir. Karakuş’a göre (2000: 128-129), bireyin günlük hayatta kendini ifade ederken kullandığı sözcükler aktif kelime servetini oluştururken, bireyin anlamını bildiği fakat sık kullanmadığı, sadece okuyup işittiğinde anlamını çıkardığı sözcükler, pasif kelime servetini oluşturmaktadır.

Kişinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini karşısındakine tam olarak aktarabilmesi ve dil becerilerini geliştirerek toplumdaki diğer bireyler ile etkili iletişim kurabilmesi için yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir (Bitir, 2016:13). Dil, düşünceye hayat verir. Birey, sahip olduğu kelime hazinesi kadar geniş düşünebilir ve yine sahip olduğu kelime hazinesi kadar kendisini doğru ve güzel ifade edebilir (Özbay, 2009:179). Budak (2000:19), yeterli bir kelime hazinesine sahip olmanın gerekliliğini şu şekilde belirtmektedir: “*Sözcük ve kavram zenginliği düşünme sürecinde akıcılığa ve düşünce zenginliğine işaret eder. Bir bakıma iletişim sürecinin işleyişinde, düşünce oluşumu ve paylaşımında sözcükler temel adımları oluşturur.*”

Kelime hazinesi yetersiz olan bir kişi, sürekli aynı kelimeleri kullanır ve tekrar eder. Bu sebeple kendini ve duygularını tam manasıyla ifade edemez, zihninden geçenleri karşısındakine rahatça aktaramaz. Kelime hazinesi yeterli olan kişi ise kendini ifade etmekte zorlanmaz. Duygu ve düşüncelerini farklı kelimelerle ve farklı ifadelerle açıkça belirtebilir. Böylelikle kişinin toplumdaki bireylerle olan iletişimini olumlu yönde etkiler. Bireyin kelime hazinesinin yeterli veya yetersiz oluşu, onu sadece toplumla olan ilişkilerini düzenlemekle kalmaz ayrıca bireyin akademik becerilerini etkiler. Örneğin kelime hazinesi yetersiz olan bir öğrencinin diğer derslerde zorlanması muhtemeldir. Çünkü kelime hazinesi yetersiz olan öğrenci, okuduğunu anlamada ve anladığını ifade etmede güçlük çeker. Bu sebeple öğrenci, diğer derslerde de başarısız olabilir. Bu doğrultuda, bireyin hem sosyal hem de akademik başarısında önemli bir etkiye sahip olan kelime hazinesinin geliştirilmesine önem verilmelidir. Bu bağlamda kelime öğretimi çalışmalarının önemi büyüktür.

1.1. Kelime Öğretimi

Bir dili etkili şekilde kullanmak için o dile ait yeterli kelime hazinesine sahip olmak gerekmektedir. Yeterli düzeyde kelime hazinesi ise farklı duyu organlarına ve farklı zekâ türlerine hitap eden etkinlikler yoluyla amaçlı ve sistemli kelime öğretimi uygulamalarıyla edinilir. Öğrencilerin kelimeleri doğru tanınması çok önemlidir. Kelimeler yanlış algılanırsa sırasıyla cümleler, paragraflar ve metnin tamamı yanlış algılanabilir. Bu sebeple kelime öğretimi ile ilgili çalışmalara yeterince önem verilmeli, öğrencilerin doğru anlam ilişkileri kurabilmeleri için kelime hazineleri geliştirilmelidir (MEB, 2009: 16).

Özbay (2009: 62) kelime öğretimi uygulamalarının öğrencilere sağlayacağı faydaları, *“Okunulanları ve dinlenenleri anlamaya başlarlar, konuşma ve yazma etkinliklerinde sözcükleri anlamına uygun ve yerinde kullanırlar, sözcükleri doğru seslendirirler, kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilirler, sözcüklerin doğru yazımını bilirler.”* şeklinde ifade etmektedir.

Kelime öğretiminde amaç, sadece bireyin kelime hazinesini geliştirmek olmamalıdır. Kelime öğretiminin temel amacı, bireyin öğrendiği kelimeleri günlük hayatında aktif olarak kullanarak bu yolla dil becerilerini geliştirmek olmalıdır (Güneş, 2013:7). Kelime öğretimi, kelimenin sadece sözlükteki anlamının ezberlenmesi ile sonuçlanırsa, kelime tam manasıyla öğrenilmiş olmaz. Esas manada kelime öğrenimi; kelimelerin, cümle içinde kazandığı yeni manaları bilerek ve cümle yapısına uygun biçimde kullanma, şeklinde gerçekleşir.

1.2. Kelime Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Öğretim programları, bir dersin öğretimi ile alakalı okul içi ya da okul dışı etkinliklerin tamamını içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2013:6). Bir öğretim programı, eğitim programında belirlenen hedefleri becerilere uygun ve uygulamaya dayalı olarak planlı bir biçimde öğrenciye kazandırmayı amaçlar. Öğretim programları, belirlenen hedeflere nasıl ulaşılabileceğine, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına odaklanmaktadır. Bu doğrultuda öğretim programlarında hedefe ulaşmak için kazanımlar belirlenmiştir. Öğretim programlarında bu hedefler kazanımlar yoluyla yürütülür. 2006, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlar tablolar halinde aşağıda verilmiştir:

Tablo 1: 2005, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında Sınıflara Göre Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

	Kazanımlar	Sınıflar				
		1	2	3	4	5
2005	Dinlediği kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.				x	x
	Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.				x	x
	Dinlediklerinde veya okuduklarında eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.		x	x	x	x
	Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.		x	x	x	x
	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayır eder.		x	x	x	x
	Ekleri kullanarak kelimeler türetir.			x	x	x
	Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.	x	x	x	x	x
	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.				x	x
	Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.				x	x
	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.			x	x	x
	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.			x	x	x
	Önemli ifadeleri dikkatle okur.			x	x	x
	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.		x	x	x	x
	Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	x	x	x	x	x
2015	Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.	x	x		x	
	Kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulur.		x	x	x	
	Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını öğrenir.			x		
	İsim ve fiilleri ayırt eder.			x		
	Çekim eklerinin işlevlerini bilir.			x	x	

	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.				X	
	Kelime ve kavramların cümle içinde kazandığı anlamı bilir.				X	
	Varlıklara verilişlerine göre isimleri ayırt eder.				X	
	Kısaltmaları ve bunların eklerini doğru okur.				X	
	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.				X	
2018	Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	X				
	Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	X	X	X		
	Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.	X	X	X		
	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.		X	X		
	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.				X	
	Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.				X	
	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.				X	

Tablo 1 incelendiğinde, 2005 Türkçe Öğretim Programında ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmelerine dönük 14 kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programında da ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye yönelik 10 kazanım mevcuttur. 2018 Türkçe Öğretim Programında ise yine aynı amaçlar için 7 kazanım yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programlarındaki (MEB, 2015: 5; MEB, 2006: 4; MEB, 2018: 3), “Öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” ibaresinin “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” başlığı altında yer alması, ilgili öğretim programlarının, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye önem verdiğini göstermektedir.

2005 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde, farklı zekâ türlerine ve farklı öğrenme şekillerine sahip öğrenciler için yeterli sayıda kelime öğretim yöntem ve tekniğinin bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca programda kelime hazinesini geliştirme ile ilgili kazanımlar verilmiş; fakat bu kazanımların öğrencilere hangi stratejilerin belirlenmesi, hangi yöntem, teknikler yoluyla öğretilmesi hususuna değinilmemiştir.

2015 Türkçe Öğretim Programında, öğretmenlerden öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için sınıf düzeyine uygun yöntem ve teknik kullanılmasına yönelik gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenmektedir. Fakat programda bu yöntem, teknik ve stratejiler hakkında öğretmenlere açıklayıcı ve somut bilgiler verilmemektedir.

2018 Türkçe Öğretim Programında, birinci sınıf düzeyinin kazanım ve açıklamaları bölümünde, okuma alt başlığı altında “okumaya hazırlık” , “akıcı okuma” ve “anlama” başlıkları yer alırken diğer programlarda “söz varlığını geliştirme” başlığı yer almamaktadır. Ayrıca 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarındaki söz varlığını geliştirmeye yönelik kazanımlar, 2018 Türkçe Öğretim Programında daha da azaltılarak sadeleştirilmiştir.

1.3. Kelime Öğretimi Yöntemleri

Öğretilmesi amaçlanan sözcükler, öğrencilerin seviyelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun yöntem-tekniklerle ne kadar çok çeşitlendirilirse öğrenme o kadar kalıcı olur. Öğrenci farklı etkinlikler yoluyla öğrendiği sözcükleri; okuma, yazma, konuşma gibi alanlarda aktif şekilde kullanarak dili etkili biçimde kullanma becerisini elde etmiş olacaktır.

Kelime öğretimi, öğrencinin bir metni okuması ve bu metindeki bilinmeyen kelimeleri tespit edip bunları sözlükten bularak anlamlarını yazması gibi etkinlikler yoluyla yapıldığında, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap edememekte ve kelime hazinesini geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Günümüzde teknolojiye sürekli gelişmeler sayesinde, eğitim-öğretimde teknolojik materyallerin kullanımına duyulan gereksinim, öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Köstüklü, 2001: 105). Bu sebeple kelime öğretimi, öğrenci düzeyine uygun olarak ve öğrencilerin ilgileri doğrultusunda farklı yöntem tekniklerle yapılmalıdır.

Kelime öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar ve uygulamalar incelendiğinde çok farklı yöntem-teknik olduğu görülmektedir. Fakat bu yöntemlerin bazıları zaman kısıtlılığı, maddi imkânların yetersizliği, okullarda gerekli donanımların olmaması gibi engeller dolayısıyla uygulanamamaktadır. Bu sebeple okullarda hem ekonomik hem de uygulanabilir pratik

yöntemlere ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmalarda sıkça kullanılan ve sınıf ortamında rahatça uygulanabilen kelime öğretimi ile ilgili yöntem-tekniklerin en bilinenleri şunlardır:

- Bağlam Temelli Kelime Öğretimi
- Dramatizasyon ile Kelime Öğretimi
- Beyin Fırtınası ile Kelime Öğretimi
- Oyun ile Kelime Öğretimi
- Çağrışım ile Kelime Öğretimi
- Kelime Defteri ile Kelime Öğretimi
- Kelime Haritası ile Kelime Öğretimi
- Sözlük Kullanma ile Kelime Öğretimi
- Eş Anlamli Kelimeler ile Kelime Öğretimi
- Bulmaca ile Kelime Öğretimi (Uçar, 2012:16; Yağcı vd., 2012:3; Pehlivan, 2003:89; Barın, 2005:28).

Araştırmanın konusunu oluşturan “Bulmaca İle Kelime Öğretimi Tekniği” ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

1.4. Bulmaca İle Kelime Öğretimi

Hedef kelimelerin ilgili açıklamalar doğrultusunda bir şablon üzerinde tespit edilmeye çalışıldığı bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinde, öğrenciler okuduklarını anlama ve bir sonuca varma becerilerini geliştirirler. Bu doğrultuda öğretmen, ders kitabındaki herhangi bir tema ile ilgili öğrencilerin öğrenmelerini beklediği hedef kelimeleri tespit eder. Öğretmen, hedef kelimeleri bir tema üzerinden belirleyebileceği gibi iki veya daha fazla temayı birleştirerek de belirleyebilir. Hedef kelimelerin tespitinden sonra bu kelimelerin anlamları öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanır. Sonra öğretmen, hedef kelimelerin sayısı ve hedef kelimelerdeki harf sayısını tespit ederek bulmaca için şablon hazırlar. Daha sonra bu bulmacalar sınıf ortamında öğrencilerle beraber çözülür ve böylece kelime öğretimi farklı bir etkinlik yoluyla yapılmış olur.

Bireyin zihin ve dil gelişimine katkı sağlayan oyunlar, kelime öğretimine eğlence katması ve kalıcılığa katkı sağlaması sebebiyle tercih edilen bir öğretim yoludur. Bulmaca tekniği de oyuna dayalı bir kelime öğretim tekniği olup derse çeşitlilik kazandırır. Böylece eğitim ortamı motive

edici, eğlenceli bir hale dönüşür. Sözcük öğretiminde bulmacalar ve oyunlar gibi eğitim etkinlikleri işlenen dersi zevkli ve ilginç duruma getirir (Kaya ve Yapıcı, 2007: 30). Bulmacalar ve oyunlar çeşitli öğrenme türlerine sahip öğrencilere hitap ederek yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayarak öğrendikleri bu kelimeleri tekrar etmelerine olanak tanır. Bu yolla kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş olur. Ayrıca bu tarz etkinlikler, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirerek derse katılmalarına zemin hazırlar. Bu yolla derse katılan öğrenci eğlenerek farkına varmadan yeni kelimeler öğrenmiş olur.

Nurlu ve Sarıca (2015: 24) ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki kare bulmaca, çengel bulmaca, boşluk doldurma gibi etkinliklerin öğrencilere keyif vererek onları eğlendirdiğini ifade etmiş ve bulmacaların öğrencileri eğlenirken, yeni kelimeler öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Karatay (2007:151), ana dile ait ders kitaplarında, imkânlar dâhilinde öğretilen yeni sözcüklerin yer aldığı bulmacalar veya kelime öğretimini içeren çeşitli oyunlar yerleştirilmesinin gerekliliğinden bahsederek bu durumun aynı zamanda öğrenciyi sosyal hayatta entelektüel bir konuma da hazırlayacağını ifade etmiştir.

Karakuş (2005: 38), bulmaca tekniğinin öğrencilere sağladığı faydaları şu şekilde belirtmektedir:

- Çoklu düşünmeyi ve isabetli karar almayı sağlar.
- Yazma becerisi ve ders çalışma alışkanlığının kazanılmasını sağlar.
- Okumaya olan ilgiyi artırır.
- Zihni etkinleştirir.
- Kurallı cümle kurma becerisini geliştirir.
- Sorumluluk duygusunu kazandırır.
- Öğrencilerin kendi eksik yönlerinin farkına varmalarına vesile olur.

Sınıf içinde yapılan uygulamalar arasında belki de en verimli olanı dersin içine oyunların yerleştirilmesiyle gerçekleştirilen etkinliklerdir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar oyun ile öğrenmeye çok heveslidirler. Bu sebeple öğretilmesi uzun zaman alacak bir kelimeyi, oyun etkinlikleriyle kısa sürede ve etkili şekilde öğretmek mümkündür. Oyuna dayalı bir etkinlik olan bulmacalar, genelde dil öğretiminde özelde ise kelime öğretiminde derse çeşitlilik katıp eğitim ortamını eğlenceli ve motive edici hale dönüştürür. Böylece öğrencilerin kelime hazineleri zevkli ve pratik bir şekilde geliştirilmiş olur. Bu nedenle çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf

öğrencilerinin kelime edinimlerinde bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin öğrencilerin kelime hazinelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimlerine etkisini incelemektir. Bu çalışma doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1.5.1. Alt problemler

- 1- Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bulmaca ile kelime öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın önemi

Alan yazın incelendiğinde, bulmaca ile kelime öğretiminin sıklıkla yabancı dil öğretiminde ve yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin kelime öğretiminde bulmaca tekniğinin etkisine yönelik araştırmalar yeterli değildir ve bu alanda çalışma yapılmalıdır. Hem eğlenceli hem de kalıcı öğrenmeler sağlayabilecek bu tekniğin etkisine yönelik deneysel, yarı deneysel ve nitel çalışmalar artırılmalıdır. Çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimlerine olan etkisini belirlemek amacıyla nitel destekli nicel bir model kullanılarak “*Ön test-son test kontrol gruplu deneysel*” desen uygulanmıştır. Bu desende deney ve kontrol

gruplarının belirlenmesinin ardından her iki gruptaki öğrencilerin, bağımlı değişken ile alakalı uygulama öncesindeki ölçümleri yapılır. Uygulama süresince deney grubuna deneysel işlem uygulanırken kontrol grubuna bu işlem uygulanmaz. Sonra aynı ya da benzer ölçme araçları ile her iki gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri yapılır. Uygulamanın sonunda, her iki grubun ölçme sonuçları uygun yöntem ve teknikler yoluyla değerlendirilir (Büyüköztürk, 2014: 205).

Çalışmaya katılanlardan toplanan verilerin, katılımcıların ait oldukları grup ile ilgili bilgi vermesi için doğal ortamlarda gözlem ve görüşmelerin yapılması gerekmektedir (Creswell, 2007). Yapılan araştırmalarda nitel veri toplama tekniklerinin de (görüşme, gözlem, doküman analizi vb.) kullanılması, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 19). Bu doğrultuda araştırmada, ön test, son test ve kalıcılık testlerinden elde edilecek nicel verileri nitel verilerle desteklemek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak öğrencilerin bulmaca ile kelime öğretimi tekniği hakkında düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Birinci çalışma grubu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ili Germencik ilçesi Kurtuluş İlkokulu'nda dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden 60 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını oluşturmak için, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak bu öğrenciler arasından her bir gruba 30 öğrenci seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyacı olduğu bir gruba ulaşana kadar, en kolay erişilebilir yanıtlayıcılarla çalışır ya da en erişilebilir ve en üst düzey çeşitlilik sağlayacak bir durum, örnek üzerinde araştırmasını sürdürür (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; Akt: Büyüköztürk, 2014: 92). Araştırmacı, çalışma esnasında rahat bir ortamda, sağlıklı veriler elde edebilmek ve uygulamaları sürekli takip edebilmek için çalışma grubunu görev yaptığı bölgedeki bir ilkokuldan seçmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasında zümre öğretmenlerinin görüşü alınmış ve akademik başarı düzeyi birbirine yakın iki şube seçilmiştir. Böylelikle araştırmanın sonucunu etkilemesi muhtemel faktörler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

İkinci çalışma grubunu ise bulmaca ile kelime öğretimi tekniğiyle ilgili görüşme yapılan ve deney grubu içerisinde tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 15 öğrenci oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örnekleme seçme tekniğidir.

Tabakalı örnekleme ayrıca alt grupların karşılaştırılması istendiğinde, alt grupların her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede kullanılmaktadır (Özen ve Gül,2007: 402).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: Bu araçlar; ön test, son test ve kalıcılık testleri için kullanılan likert form ve öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Bu araçlardan ilki, ön test, son test ve kalıcılık testi verilerini toplamak amacıyla hazırlanmış olup öğrencilerin anlamını bildikleri sözcükleri birer cümle içinde kullanmalarını gerektirecek üçlü likert formudur. Sözcükleri cümlede kullanma etkinliği, özellikle de sözcüklerle paragraf oluşturma, yeni metin yazma etkinlikleri; öğrenilen sözcüğün kullanılmasını sağlayan, sözcükleri edilgin sözcük dağarcığından çıkarıp etkin sözcük dağarcığına dâhil eden etkinliklerdir (Nurlu ve Sarıca, 2015:25). Bu form, uygulama öncesi ön test, uygulama sonrası son test ve son testin ardından ise kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, formun hazırlanması sürecinde formun öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık bilgilerini ölçmesi bakımından yeterli olup olmadığı ile ilgili üç alan uzmanından görüş almış ve uzmanların olumlu görüşleri doğrultusunda formu öğrencilere uygulamaya karar vermiştir.

Veri toplama araçlarından ikincisi ise, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bulmaca ile yapılan kelime öğretimi ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme tekniğinde, görüşme soruları önceden araştırmacı tarafından hazırlanır; ancak görüşme esnasında araştırmacı esneklik sağlayarak soruların yeniden düzenlenmesine izin verir (Ekiz, 2009, s.63). Görüşme için hazırlanan formda öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir:

- Yeni kelimeler öğrenirken bulmacalardan faydalanmak sizce nasıldı?
- Kelimeleri bulmaca çözerek öğrenmenin hoşunuza giden yönleri nelerdir?
- Bulmaca ile kelime öğrenmenin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?
- Bulmaca tekniği ile yeni kelimeler öğrenmek ister misiniz? Neden?

Formdaki görüşme sorularından elde edilen veriler, öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla raporlaştırılarak tematik kodlama tekniği ile yorumlanmıştır. Analizin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için veriler, iki alan uzmanının görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Öncelikle çalışmanın yürütüleceği ilkokuldaki idareciler ile görüşülerek araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgilendirilmiştir. Okulda böyle bir araştırma yapılmasının öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bir farkındalık yaratacağı ifade edilerek okul idarecileri araştırma için ikna edilmiştir. Daha sonra dördüncü sınıf öğretmenlerinden Türkçe ders notları açısından birbirine yakın iki sınıfı deney ve kontrol grupları olarak belirlemeleri istenmiştir. Bu uygulamanın amacı, yapılan deneysel araştırmada sonuçlara etki edebilecek faktörleri mümkün olduğunca kontrol altında tutmaktır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının bilişsel hazırbulunuşluk seviyelerinin birbirine yakın olması tercih edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal bilimler dersinde yıllık plan doğrultusunda henüz “Teknoloji” temasını işlememiş olmaları ve araştırmacı tarafından deney-kontrol gruplarındaki öğrencilerin teknoloji ile ilgili terimlerin çoğunu bilmediklerinin tahmin edilmesi sebebi ile hedef kelimeler “Teknoloji” temasından seçmiştir. Tema, “Teknoloji” olarak belirlendikten sonra bulmaca tekniği ile kelime öğretimi yapılacak hedef kelimeler üzerinde çalışılmıştır. Hedef kelimeler, dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğrenci ders kitaplarında geçen “Teknoloji” temasından yararlanılarak belirlenmiştir. Bu kelimeler: “araştırma, internet, teknoloji, buluş, bilim, mucit, icat, patent, tasarım ve yaratıcılık” tır. Hedef kelimelerin belirlenmesinin ardından bu kelimelerle ilgili bulmacalar tasarlanmıştır. Daha sonra çalışmanın uygulanacağı öğrenci grupları, ölçme araçlarını nasıl cevaplandıracakları ile ilgili bilgilendirilmiştir. Çalışma, araştırmacı yönetiminde okul ders saatleri içerisinde beşer ders saati olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Bir kelimeyi öğrenmek demek, o kelimenin sadece sözlükteki karşılığını ezberlemek değildir. Bir kelimeyi öğrenmek demek, o kelimenin anlamını bilerek bunu dilin dinleme, konuşma, yazma gibi farklı alanlarında kullanabilmektir. Bu sebeple veri toplama aracı olan likert formunda, öğrencilerden sözcüklerin anlamlarını yazmaları istenmeyerek, sözcükleri birer cümlede kullanmaları istenmiştir.

Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarına öncelikle, belirlenen hedef kelimelerle ilgili cümlelerin yazılacağı form uygulanarak ön test verileri alınmıştır. Ön testler uygulandıktan dört hafta sonra hedef kelimeler deney grubuna, “*Bulmaca ile kelime öğretimi tekniği*” ile verilmiştir. Uygulama aşmasında deney grubu öğrencilerine bulmacalarda anlamı verilen kelimeleri tahmin etmeleri amacıyla küçük ipuçları verilerek yönlendirmeler yapılmış ve kelimeleri bulmalarına olanak tanınmıştır. Böylece araştırmanın uygulama sürecinde

öğrencilerin aktif olup derse katılmaları ve uygulamaya yönelik ilgilerinin artması amaçlanmıştır. Hedef kelimeler, kontrol grubuna verilirken ise hedef kelimelerin anlamları öğrencilere sözlükten buldurularak defterlerine yazdırılmış ve kelimelerin anlamları üzerinde sınıfta öğrenciler konuşturulmuştur. Bu etkinlikler toplam 5 ders saatinde uygulanmıştır.

Uygulamanın üzerinden dört hafta geçtikten sonra, aynı öğrenci gruplarına aynı veri toplama aracı son test olarak uygulanarak, ön test ve son testlerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Böylece deney grubuna uygulanan bulmaca tekniği ile kontrol grubuna uygulanan sözlükle kelime öğretimi yönteminden hangisinin daha başarılı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Son testlerin uygulanmasının ardından geçen 4 haftanın sonunda, her iki gruba da uygulanan tekniklerin kalıcılığını ölçmek amacıyla, son test olarak uygulanan ölçme aracı yeniden uygulanmıştır. Böylece, bulmaca tekniği ve sözlükle kelime öğretiminin kelime kazanımında kalıcılığa katkıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Son olarak deney grubu öğrencileri içerisinde tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 öğrenci ile bulmaca tekniğiyle kelime öğrenme hakkında görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin içtenlikle cevap vermeleri doğrultusunda yönlendirmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sayede görüşme formunun etkili ve verimli bir şekilde uygulanması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada, bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimleri üzerinde etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek için deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarından elde edilen veriler, bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

İkinci aşamada, geleneksel yöntemle yapılan kelime öğretimi ve bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin öğrencilerin kelime edinimleri üzerinde kalıcılık anlamında bir etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla son test puanları ile kalıcılık testi puanlarının verileri, ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Üçüncü aşamada ise, deney grubu öğrencilerine bulmaca ile kelime öğretimi tekniği ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu

formdan elde edilen veriler tematik kodlama yöntemi ile yorumlanarak öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yolu ile raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, alt problem sırasına göre açıklanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarına Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	ss	t	p
ön test	kontrol	30	43,5000	10,99765	-,122	,904
	deney	30	43,8333	10,22871		
son test	kontrol	30	48,8333	16,69624	-5,113	,000
	deney	30	70,3333	15,86219		
kalcılık	kontrol	30	44,8333	12,35142	-4,825	,000
	deney	30	61,6667	14,58231		

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları, ilişkili örneklem t-testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=-,122$, $p<.01$). Bu durum, uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının hazırbulunuşluk düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucunu vermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına bakıldığında, deney grubunun son test puan ortalamasının ($\bar{X}=70,33$) kontrol grubunun son test puan ortalamasına ($\bar{X}=48,83$) göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($t=-5,113$ $p<.01$). Bu bulgu ışığında, bulmaca tekniği ile yapılan kelime öğretiminin sözlükle yapılan kelime öğretimine göre daha etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kalcılık puanlarına bakıldığında, deney grubunun kalcılık puan ortalamasının ($\bar{X}=61,66$) kontrol grubunun kalcılık puan ortalamasına ($\bar{X}=44,83$) göre

anlamli derecede yüksek olduğu görülmektedir ($t=-4,825$ $p<.01$). Bu bulgudan hareketle, bulmaca tekniği ile yapılan kelime öğretiminin kelimelerin kalıcılığı anlamında sözlükle yapılan kelime öğretime göre daha etkili olduğu görülmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Deney grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney Grubuna Ait İlişkili Örneklem t-testi

		\bar{X}	n	ss	t	p
Ön test-Son test	Ön test	30	43,8333	10,22871	-11,392	,000
	Son test	30	70,3333	15,86219		
Son test -Kalıcılık	Son test	30	70,3333	15,86219	7,719	,000
	Kalıcılık	30	61,6667	14,58231		
Ön test-Kalıcılık	Ön test	30	43,8333	10,22871	-9,110	,000
	Kalıcılık	30	61,6667	14,58231		

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının ($\bar{X} :43,8333$); son test puan ortalamalarının ise ($\bar{X} :70,3333$) olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin kelime kazanım düzeylerinin belirlenmesi için uygulanan ilişkili gruplar t-testi sonucunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t: -11,392, $p<.01$).

Deney grubundaki öğrencilerin, öğrendikleri kelimelerin kalıcılık düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla uygulanan ilişkili gruplar t-testi sonucuna göre, öğrencilerin son test puan ortalamalarının ($\bar{X} :70,3333$); kalıcılık testi puan ortalamalarının ise ($\bar{X} :61,6667$) olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunun kalıcılık puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından düşük olduğu görülmektedir. Bu düşüş, istatistiksel olarak anlamlı olsa da deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamalarının (\bar{X}

:61,6667); ön test puan ortalamalarına (\bar{X} :43,8333) göre yüksek olması, deney grubuna uygulanan bulmaca tekniğinin kalıcılık sağlama anlamında başarılı olduğu sonucunu vermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

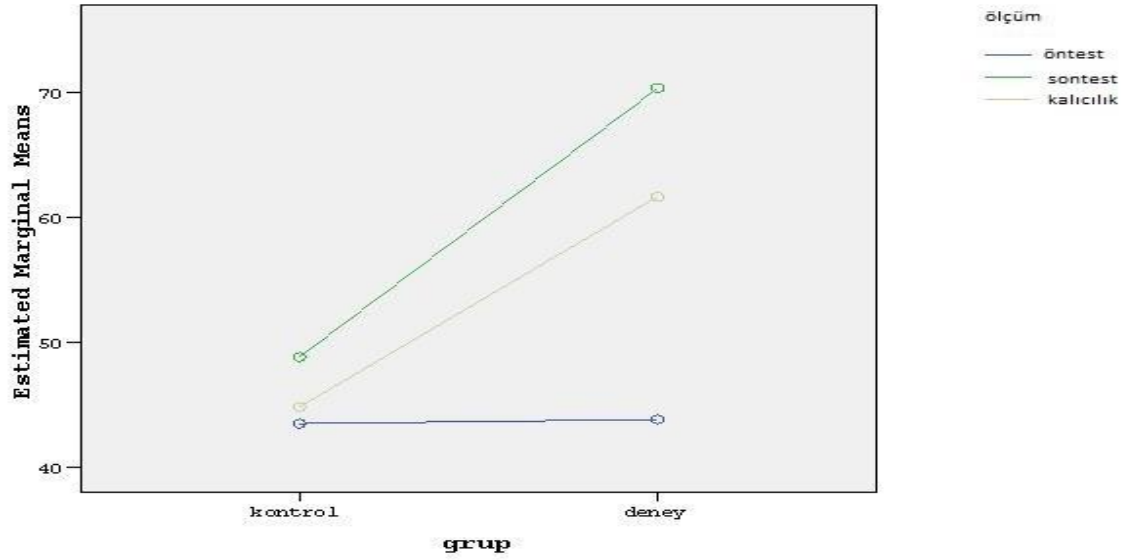
Araştırmanın “Kontrol grubunun son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Kontrol Grubuna Ait İlişkili Örneklem t-testi

		n	\bar{X}	ss	t	p
Ön test-Son test	Ön test	30	43,5000	10,99765	-2,827	,008
	Son test	30	48,8333	16,69624		
Son test -Kalıcılık	Son test	30	48,8333	16,69624	3,247	,003
	Kalıcılık	30	44,8333	12,35142		
Ön test-Kalıcılık	Ön test	30	43,5000	10,99765	-1,246	,223
	Kalıcılık	30	44,8333	12,35142		

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubunun kelime kazanım düzeyinin belirlenmesi için uygulanan ilişkili gruplar t-testi sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının (\bar{X} :43,5000); son test puan ortalamalarının ise (\bar{X} :48,8333) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t: -2,827, p<. 01).

Kontrol grubu öğrencilerinin öğrendikleri kelimelerin kalıcılık düzeylerinin belirlenmesi için uygulanan ilişkili gruplar t-testi sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları (\bar{X} :48,8333); kalıcılık testi puan ortalamalarından (\bar{X} :44,8333) düşük bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubunun kalıcılık puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre bir düşüş içinde olduğunu göstermektedir. Fakat kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının (\bar{X} :43,500); kalıcılık testi puan ortalamalarından (\bar{X} :44,8333) yüksek olması, kontrol grubuna uygulanan tekniğin az da olsa kalıcılık anlamında pozitif etki sağladığını göstermektedir.



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubu Ön test- Son test- Kalıcılık Testi Karşılaştırma Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına ait eğrilerin yaklaşık aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulama öncesi her iki grubun benzer özellikler taşıdığı anlamına gelmektedir. Grupların son test eğrilerine bakıldığında, deney grubuna ait eğrinin kontrol grubuna ait eğriye göre daha yukarıda olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan tekniğin kontrol grubuna uygulanan tekniğe göre daha etkili olduğu sonucunu vermektedir. Grupların kalıcılık eğrileri incelendiğinde, iki grubun da kalıcılık eğrilerinin son test eğrilerine oranla düştüğü gözlenmektedir. Fakat bu düşüşün deney grubuna ait eğride daha az olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan tekniğin kontrol grubuna uygulanan tekniğe göre daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bulmaca ile kelime öğrenmeyle ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular kategorilere ayrılmış ve Tablo 5, 6, 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Yeni Kelimeler Öğrenirken Bulmacalardan Faydalanma ile İlgili Görüşleri

Kategori	n (%)	Örnek Açıklama
Zevkli ve eğlenceli bulma	11	Ö-2: Çok ama çok eğlenceliydi.

		<i>Ö-15:Çözdükçe çözesi geliyor insanın.</i> <i>Ö-23:Türkçe dersi de keşke böyle zevkli işlense.</i>
Diğer etkinliklerden farklı bulma	8	<i>Ö-5:Daha önce bulmaca çözmemiştim. Diğer etkinliklerden farklı bence.</i> <i>Ö-14: Öğretmenimiz hiç böyle değişik etkinlikler göstermiyor.</i> <i>Ö-16: Hiç ders işliyormuş gibi gelmedi, dersten farklı bir şey bu.</i>
Oyuna benzetme	5	<i>Ö-7:İz sürme dedektif oyunu gibi yavaş yavaş ilerliyoruz.</i> <i>Ö-10: Havalar soğuk olduğunda serbest etkinlik derslerinde sınıf içinde oynadığımız oyunlara benziyor.</i> <i>Ö-25:Defineyi bulma oyunu gibi şifreleri çöze çöze buluyoruz kelimeleri.</i>
Akıllı tahtada çözmenin keyif verdiğini düşünme	3	<i>Ö-1:Büyük tablet gibi tahtada çözmek kitaptan çözmekten daha iyi.</i> <i>Ö-9:Akıllı tahtada cevabı kendim yazmam beni mutlu etti.</i> <i>Ö-30:Büyük ekranlı tahtada dokunmatik olarak kelimeleri yazmak çok iyi oluyor.</i>

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin “Bulmaca ile kelime öğrenme” ile ilgili yirmi yedi görüşü tespit edilmiş olup görüşler dört kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler: “Zevkli ve eğlenceli bulma”, “Diğer etkinliklerden farklı bulma”, “Oyuna benzetme” ve “Akıllı tahtada çözmenin keyif verdiğini düşünme” başlıkları altında tablolandırılmıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin Kelimeleri Bulmaca Çözerek Öğrenmelerinin Hoşlarına Giden Yönleri ile İlgili Görüşleri

Kategori	n (%)	Örnek Açıklama
İşbirliği ile yapılmasından duydukları memnuniyet	8	<p>Ö-2:Arkadaşlarımızla beraber çözmek işleri kolaylaştırıyor.</p> <p>Ö-23:İremsu ile küstüm bulmaca çözerken barıştık.</p> <p>Ö-25:Bu bulmacayı ortaklaşa çözmeseydik zorlanırdık bence.</p>
Kelimenin anlamını ezberlemekten, sözlüğe bakmaktan daha iyi olduğunu düşünmeleri	8	<p>Ö-7:Sözlükten bakarak yazmak çok sıkıcıymış.</p> <p>Ö-14:Deftere kelimenin anlamını yazıp durmaktan daha iyi.</p> <p>Ö-30:Hiç ezberlemeden aklıma girmesine şaşırırım bende.</p>
Sınıfın genelinin etkinliğe katıldığını belirtmeleri	7	<p>Ö-1:İş bulmaca çözmeye gelince sınıfta herkes parmak kaldırdı tabi.</p> <p>Ö-15:Erkekler bile tahtaya çıkıp cevapları yazdılar.</p>
Etkinliği tamamladıktan sonraki doyum	6	<p>Ö-10:Hepsini çözünce “oleyyy” dedik.</p> <p>Ö-18:Bizim grup hepsini çözdü ve biz kazandık.</p> <p>Ö-21:Gazetede ki bulmacaları çözemiyordum bunları çözünce mutlu oldum.</p>
Kelimelerin dikkat çekici olduğunu belirtmeleri	3	<p>Ö-5:Kelimeler çok hoşuma gitti. Özellikle patent kelimesi.</p> <p>Ö-9:Bilim ile ilgili teknolojiyle ilgili şeyler çok severim zaten.</p> <p>Ö-30:Tasarım, patent bir de mucit kelimelerini çok ilginçti.</p>

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin “Kelimeleri Bulmaca Çözerek Öğrenmelerinin Hoşlarına Giden Yönleri” ile ilgili otuz iki görüşü tespit edilmiş olup görüşler beş kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler: “İşbirliği ile yapılmasından duydukları memnuniyet”

“Kelimenin anlamını ezberlemekten, sözlüğe bakmaktan daha iyi olduğunu düşünmeleri”, “Sınıfın genelinin etkinliğe katıldığını belirtmeleri”, “Etkinliği tamamladıktan sonraki doyum” ve “Kelimelerin dikkat çekici olduğunu belirtmeleri” başlıkları altında tablolandırılmıştır.

Tablo 7: Öğrencilerin Bulmaca İle Kelime Öğrenmenin Hoşlarına Gitmeyen Yönleri ile İlgili Görüşleri

Kategori	n (%)	Örnek Açıklama
Söz hakkının yetersiz olduğunu düşünmeleri	6	<i>Ö-1:Ben sadece iki kelimeyi söyleyebildim.</i> <i>Ö-16:Bu sefer hep erkekler tahtaya kalktı biz çok az kalktık.</i> <i>Ö-21:Bulmaca sayısı daha çok olmalıydı sıra az geldi bana.</i>
Bazı bulmaca türünün çözülmesinin zor olduğunu düşünmeleri	3	<i>Ö-15:Sarmal bulmaca zordu.</i> <i>Ö-18:Ben kelime avını çözerken çok kafam ağrıdı düşünmekten.</i> <i>Ö-30:En zoru sarmal olanıydı. Boşlukları dolduramadım.</i>
Bazen sınıfın gürültülü olduğunu düşünmeleri	2	<i>Ö-7:Erkekler çok gürültü yapıyor anlamıyordum bazen bulmacayı.</i> <i>Ö- 14:Ahmetlerin grup parmak kaldırmadan cevabı söylüyordu hep.</i> <i>Ö-25:Herkes “Ben buldum, sıra bende” diyor kafamı karıştırıyor.</i>

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin “Bulmaca İle Kelime Öğrenmenin Hoşlarına Gitmeyen Yönleri” ile ilgili on bir görüşü tespit edilmiş olup görüşler üç kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler: “Söz hakkının yetersiz olduğunu düşünmeleri” ,“Bazı bulmaca türünün çözülmesinin zor olduğunu düşünmeleri” ve “Bazen sınıfın gürültülü olduğunu düşünmeleri” başlıkları altında tablolandırılmıştır.

Tablo 8: Öğrencilerin Bulmaca Tekniği İle Yeni Kelimeler Öğrenmeye Devam Etmek İsteyip İstememe ile İlgili Görüşler

Kategori	n (%)	Örnek Açıklama
Evet. Çünkü kelimeleri çok hızlı öğrendiklerini düşünmeleri	9	<p>Ö-5:<i>Kitaptan ve sözlükten öğrenmeye göre daha hızlı öğrendik valla.</i></p> <p>Ö-9:<i>Sözlükten bulurken çok zaman geçiyordu şimdi bulmaca üzerinde hızlıca öğrendik.</i></p> <p>Ö-25:<i>Sözlükten bulmak işkence gibi çok zor ve çok zaman alıyor.</i></p>
Evet. Çünkü yargılanmadan fikirlerini ifade edebildiklerini düşünmeleri	5	<p>Ö-2:<i>Yanlış yapınca siz bize hiç kızmadınız.</i></p> <p>Ö-10:<i>Kelimeleri yanlış da olsa söyleyebildim. Herkes söyledi.</i></p> <p>Ö-28:<i>Bulmacayı bulamayınca not vermemeniz beni rahatlattı.</i></p>
Evet. Çünkü akıllarında daha iyi kaldıklarını düşünmeleri	5	<p>Ö-1:<i>Ben bu kelimeleri artık ölsem de unutmam.</i></p> <p>Ö-21:<i>Eve gidince bile hemen anneme kelimeleri anlatabildim.</i></p> <p>Ö-30:<i>Öğretmenim sınavda sorsa bile yaparım unutmam artık.</i></p>
Hayır. Sınıfın gürültülü olduğunu düşünmeleri	2	<p>Ö-7:<i>Erkekler sessiz olmadıkça bulmaca çözülmez bu sınıfta.</i></p> <p>Ö-25:<i>Kafamı şişirdiler parmak kaldırmadan konuşup durdular.</i></p>

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin “Bulmaca Tekniği İle Yeni Kelimeler Öğrenmeye Devam Etmek İsteyip İstememe” ile ilgili yirmi bir görüşü tespit edilmiş olup görüşler dört kategoride gruplandırılmıştır. Bu kategoriler: “Kelimeleri çok hızlı öğrendiklerini düşünmeleri”

,"Yargılanmadan fikirlerini ifade edebildiklerini düşünmeleri", "Akıllarında daha iyi kaldıklarını düşünmeleri" ve "Sınıfın gürültülü olduğunu düşünmeleri" başlıkları altında tablolaştırılmıştır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test sonuçları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir sonucun olduğu görülmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında, deney grubuna uygulanan bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin kontrol grubuna uygulanan sözlük yoluyla yapılan kelime öğretimine göre oldukça etkili bir teknik olduğunu söylenebilir.

Benzer bir çalışmada Eren (1998), ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi öğretiminde bulmaca tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına katkısını incelemiş ve bulmaca tekniği ile ders işleyen öğrencilerin son test başarı puanlarının, klasik anlatım yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin son test başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit ederek deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2012) ise, bulmaca tekniğinin Atatürkçülük konularının öğretiminde öğrenci başarısına olan etkisini araştırdığı çalışmasında, bulmaca tekniğinin uygulandığı deney grubu ile anlatım tekniğinin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu sonuç doğrultusunda Arslan, bulmaca tekniğinin öğrenci başarısında anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, araştırmadaki bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin sözlükle yapılan kelime öğretimine göre oldukça etkili bir teknik olduğu sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarına ait son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir sonuç tespit edildiği görülmektedir. Bu sonuç dikkate alındığında, deney grubuna uygulanan bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin, kontrol grubuna uygulanan kelimenin anlamına sözlüğe bakarak yapılan kelime öğretimine göre kalıcılığı sağlama açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

Benzer bir çalışmada Kaymakçı (2017), bulmacaların sosyal bilgiler dersinde kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmasında, bulmacalar yoluyla yapılan etkinliklerin, konuların anlaşılabilirliğini ve kalıcılığını artırmada etkili olduğunu ileri sürmektedir. Gürdal ve Arslan (2011); kelimelerin oyun ve bulmacayla öğretilmesine yönelik yürüttükleri çalışmada, oyun ve bulmaca ile yapılan kelime öğretiminin, öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak bu yolla kalıcılığa katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bu

sonuçlar, araştırmadaki bulmaca tekniği ile yapılan kelime öğretiminin, kelimenin anlamına sözlüğe bakarak yapılan kelime öğretimine göre daha kalıcı bir teknik olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde, bulmaca tekniği ile kelime öğrenmenin öğrenciler tarafından eğlenceli, zevkli olarak algılandığı ve farklı bir etkinlik olduğunu düşünerek oyuna benzettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, bulmaca ile kelime öğrenmeye devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

Benzer bir çalışmada Aydemir (2012), çevrimiçi bulmaca kullanımının öğrencilerin öğrendiklerini hatırlamalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Ayrıca çalışmadaki deney grubu öğrencileri, bulmaca etkinliği sürecinden çok zevk aldıklarını, bu etkinliğe tekrar katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri, bulmaca etkinliğinin uygulamalı dersler haricindeki tüm derslerde olmasını isteyerek bulmaca çözmeyi eğlenceli bulmuşlardır. Aydemir'in çalışmasındaki sonuç, bu çalışmadaki öğrencilerin bulmaca tekniğini eğlenceli, zevkli olarak görmeleri ve bulmaca tekniği ile kelime öğrenmeye devam etmek istemeleri sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Çalışma sonucundaki bulmaca ile kelime öğretimi tekniğinin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmedeki olumlu katkısı, kalıcılık üzerindeki anlamlı etkisi ve öğrencilerin bu yöntemle kelime öğrenmeye devam etmek istemeleri ile ilgili görüşleri göz önüne alındığında, okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, kelime öğretimi uygulamalarında bulmaca tekniğinden faydalanmaları önerilebilir. Gerekli görüldüğü takdirde, Milli Eğitim Bakanlığı üniversiteler ile işbirliği içinde çalışarak öğretmenlerin kelime öğretim yöntem ve teknikleri hususunda kurs, seminer vb. yollarla bilgilendirilmelerini sağlayabilir.

Ayrıca ders kitabı yazarlarının, eğitim-öğretime basılı kaynak sağlayıcılarının ve program tasarlama yapanların derse çeşitlilik katmak amacıyla verimliliği artıran bulmacalardan daha fazla yararlanmaları tavsiye edilebilir.

Bu çalışmada bulmacalar, öğrencilerin kelime kazanımlarına olan etkisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu alanda çalışan araştırmacılar, bulmaca tekniği ile kelime öğretimini farklı temalardaki kelimelerle, farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde çalışabilirler. Ayrıca bulmaca tekniğinin, kelime öğretimi dışında farklı alanlardaki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TTK Yayınları.
- Arslan, S. (2012). *İnkılap tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Aydemir, E. (2012). *Çevrimiçi bulmaca kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Barın, E. (2005). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hütab*, (1), 19-30.
- Bitir, T. (2017). *Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Londra: Sage.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (1986). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Eren, G.A. (1998). *İlköğretim okullarının 4. Sınıf fen bilgisi öğretiminde araç-gereç (deney yapıları) ve bulmaca tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 1–24.

- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılara Türkçe kelime öğretim yöntemi.1 st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, May 5-7 2011, p.36-50. Sarajevo
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58b135c2d4dd7.96559431, Erişim Tarihi: 25.02.2017
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Can Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1),141-153.
- Kaya, Ü. ve Yapıcı, Ş. (2007). *İlköğretim 1. kademedede oyun tekniğinin İngilizce öğretimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kaymakçı, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde bulmaca kullanıyorum. *Journal of Inquiry Based Activities*, 2(2), 86-99.
- Köstüklü, N.(2001). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*.Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nurlu, M. ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 19-37.
- Özbay, M.(2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.

Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94.

TDK, (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Yağcı, E., Katrancı M., Erdoğan ve Ö., Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 2, 1-12.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET ERİŞİMLERİ:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b46856e7cc2c1.02853823, Erişim Tarihi: 02.05.2018

TARİH ve SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ¹

Comparative Analysis of Epistemological Beliefs of History and Social Studies Student Teachers

Servet ÜZTEMUR² - Erkan DİNÇ³

Geliş Tarihi:19.06.2018

Kabul Tarihi:13.07.2018

Öz

Bu araştırmanın amacı tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını inceleyip karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak Üniversitelerinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Epistemik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemik inanç ölçeğinin her bir boyutundaki düzeyleri belirlenerek bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları epistemolojik inançların çok boyutlu yapısını ortaya koymakla birlikte tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının farklılaştığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: epistemolojik inançlar, tarih öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmen adayları, tarama modeli

Abstract

The aim of this research is to analyze the epistemological beliefs of prospective teachers and to make a comparative analysis. The study group of the research, which was designed according to the survey model, is composed of 386 prospective history and social studies teachers studying at Gazi University, Necmettin Erbakan University and Uşak University in the 2017-2018 school year and selected using the convenience sampling method. "Epistemic Belief Scale" was used as data collection tool. In the analysis of the data, descriptive statistics, t-test, one way anova were used. By determining the levels of prospective history and social studies teachers in each dimension of the epistemic belief scale, it was examined whether these levels show a significant difference according to

¹ 10-12 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildirinin bir kısmının yeniden düzenlenip genişletilmiş halidir.

² Sorumlu yazar, Dr. MEB, servetuztemur@gmail.com

³ Prof. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erkandinc@gmail.com

various variables. The results of the research revealed the multidimensional structure of epistemological beliefs and showed that the epistemological beliefs of prospective history and social studies teachers can vary.

Keywords: epistemological beliefs, prospective history teachers, prospective social studies teachers, survey model

1. GİRİŞ

Epistemoloji terimi temelde bilginin yapısı, kaynağı, yöntemi, sınırı, değeri ve imkânı konularını ele alır (Bolay, 2004: 69). Epistemolojik inançlar ise daha çok kişilerin bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik kişisel inançlarıdır (Schommer, 1990). Bilginin ne olduğu, nasıl kazanıldığı, kesinlik derecesi, sınırı ile ilgili kişisel düşünce ve inançlar olarak tanımlanan epistemolojik inançlara (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001: 248) yönelik son yıllarda psikologlar ve eğitimcilerin yoğun bir ilgisi göze çarpmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997). Geleneksel bilgi felsefesinin ele aldığı bilginin imkânı, kapsamı, sınırları, ölçütü, gerekçelendirilmesi/haklılandırılması ve doğruluğu konularından farklı olarak epistemolojik inanç araştırmacıları; i) epistemolojik inançlar nasıl kavramsallaştırılmaktadır? ii) epistemolojik inançlar öğrenmeyle ilgili midir? iii) epistemolojik inançların süreç içerisindeki gelişimi nasıldır? iv) epistemolojik inançları hangi faktörler etkiler sorularının cevaplarıyla ilgilenmişlerdir (Schommer, 1994).

Perry'nin (1970'ten akt., Hofer ve Pintrich, 1997: 89) çalışmaları epistemolojik inanç araştırmalarının öncüsü olarak kabul edilmektedir. Perry bireylerin epistemolojik inançlarına yönelik tek boyutlu bir şekilde belirli bir sırayı takip eden epistemolojik gelişim modeli öne sürmüştür. Epistemolojik gelişimden anlatılmak istenen, kişilerin bilginin ne olduğu ve bireylerin nasıl bildiğiyle ilgili birbirinden açık bir şekilde ayrılabilen anlayış veya inanış farklılıkları gösterip göstermedikleri ve eğer böyle bir farklılık gösteriyorlarsa bunun herhangi bir değişkene (örneğin; yaş, olgunlaşma ya da eğitim düzeyi vb. gibi) bağlı olup olmadığının ortaya konmasıdır (Deryakulu, 2014: 264). Ona göre üniversiteye gelen öğrenciler ilk zamanlarda bilginin kesin, basit ve uzmanlar tarafından meydana getirilip öğrencilere sunulduğuna inanma eğilimindedirler. Üniversite yıllarının sonlarına doğru öğrencilerin çoğu; bilginin bağlama göre değiştiği, mutlak doğruların olmadığı, birbiriyle alakalı pek çok parçadan meydana gelen girift bir yapıda olduğu ve uzmanlar tarafından üretilmesinden ziyade bireylerin kendi muhakeme ve gözlemleri neticesinde oluşturulduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2014; Schommer, 2002: 104). Perry (1970'ten akt., Hofer ve Pintrich, 1997: 91) araştırma sonuçlarından hareketle bireylerin epistemolojik inançlarını ikicilik (dualizm), çoğulculuk (multiplism), görecelilik (rölativizm) ve bağlılık (commitment) adını verdiği dört ana gelişim

düzeyine ayırmıştır. Düalist düzeydeki bireyler bilginin mutlak (doğru ya da yanlış) bir nitelikte olduğuna ve doğru bilginin otorite/uzmanlar tarafından elde edilip aktarıldığına inanmaktadırlar. Çoğulcu düzeydeki kişiler bilginin kesin ve mutlak olmadığı, uzmanların da hata yapabileceğini kavramaya başlamakta ve aynı zamanda dış dünyada değişmeyen bazı gerçekliklerin olduğuna inanmaya devam etmektedirler. Çoğulcular uzmanların görüşlerine daha az inanmakta ve kendi doğru ya da yanlışlarına inanmaya başlamaktadırlar. Göreceli düzeydeki bireyler bilginin doğruluğu ya da yanlışlığını eldeki bağlama göre değerlendirmektedirler. Mutlak doğruların olmadığı bu düzeyde öznel yorumlar ön plana çıkmaktadır. Bağlılık düzeyinde ise bireylerin esnek ve göreceli düşünme süreci devam etmekle birlikte herhangi bir fikre veya inanca güçlü bir şekilde bağlanması söz konusudur (Chan ve Elliott, 2000; Deryakulu, 2014).

Perry ile başlayan epistemolojik gelişim modeli çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlerle devam etmiştir (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, Cheney ve Weinstock, 2000). Tek boyutlu gelişimsel modellerin bireylerin epistemolojik inançlarını ayırdıkları temel gelişim aşamaları incelendiğinde birbirine çok yakın düzlemde oldukları göze çarpmaktadır. Epistemolojik gelişim yolu; nesnel, ikici ve bilginin kaynağının otoriteler olduğu varsayılan bir bilgi görüşünden kişilerin çoklu bakış açılarını kazandığı ve kendi görüşlerinin de değerli olabileceğine inandıkları görüşünü takip etmektedir. Son aşamada ise bilgi dış dünyada uzmanlar tarafından aktarılmak yerine aktif bir şekilde bilen kendisi tarafından oluşturulur. Mutlak ve kesin bilgi anlayışı yerine bilgi ve gerçeklik durağan bir şekilde olmayıp bağlama göre gelişmekte ve yenilenmektedir. Bir şeyi bilmek gerekçelendirme/haklılandırma ile uyumlu olmak anlamına gelmektedir (Deryakulu, 2014; Hofer, 1994).

Epistemolojik gelişim modellerinin bireylerin bilgiye ve bilgi edinimine dair inançlarını aşamalı bir şekilde tek boyutlu ele almaları Schommer (1990) tarafından eleştirilmiştir. Ona göre epistemolojik inançların tek boyutlu ve kademeli bir biçimde ele alınması, epistemolojik inançların karmaşık yapısının kavranmasına ve epistemolojik inançlar ile öğrenmenin farklı yönleri arasında kurulan çoklu bağlantılara engel teşkil edebilir. Bu nedenle epistemolojik inançların çok boyutlu bir yapıda ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Schommer (1990) epistemolojik inançların çok boyutlu ve birbirinden bağımsız yapısını ortaya koyan *bilginin kaynağı, kesinliği, yapısı* ile *bilgi ediniminin (öğrenmenin) kontrolü ve hızı* boyutlarını içeren

epistemolojik inanç sistemi adını verdiği bir model öne sürmüştür. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç sistemi Şekil 1'de gösterilmiştir.

Buna göre bilginin yapısı boyutunda bir tarafta bilginin basit ve birbirinden ayrı parçalardan oluşan bir yapıda olduğuna yönelik naif inançlar yer alırken; diğer yanda bilginin bütünleşmiş, birleşik ve karmaşık bir yapıda olduğuna yönelik sofistike inançlar yer alır. Bilginin basit olduğuna inananlar bilgiyi kelimesi kelimesine hatırlama eğilimindedirler. Sofistikeler ise bilginin birbiriyle ilişkili, karmaşık, aktarılabilir ve uygulanabilir bir yapıya sahip olduğuna inanmaktadırlar. Bu durum öğrenmeyi etkilemektedir. Bilginin yalıtılmış ayrı parçalardan meydana geldiğine inananlar büyük ihtimalle karmaşık metinleri anlamada ve kavramada zorluk çekeceklerdir. Buradaki asıl sorun bu kişilerin metnin içindeki bilgilerle önceki bilgilerini entegre ederken başarısız olmalarıdır (Schommer, 1998: 132).

EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR	BİLGİNİN YAPISI	Bilgi Basittir
		Bilgi Karmaşıktır
	BİLGİNİN KESİNLİĞİ	Bilgi Kesindir
		Bağlama Göre Geçici Doğrular veya Yanlışlar
	BİLGİNİN KAYNAĞI	Uzman veya Otoritedir
		Öznel veya Nesnel Araçlar Yoluyla Çıkarılabilir
	ÖĞRENMENİN HIZI	Öğrenme Hızlıdır
		Öğrenme Aşamalıdır
	ÖĞRENMENİN KONTROLÜ	Yetenek Doğustandır
		Yetenek Geliştirilebilir

Şekil 1. Schommer Epistemolojik İnanç Sisteminin Çok Boyutlu Yapısı

Bilginin kaynağı boyutunda naif epistemolojik inançlara sahip bireyler bilginin kaynağının uzmanlar olduğuna ve bilginin uzmanlar tarafından aktarıldığı inancına sahipken; sofistike epistemolojik inançlara sahip bireyler ise bilginin gözlem ve muhakeme yoluyla etraflıca düşünüldükten sonra üretildiğine inanmaktadır (Schommer-Aikins, 2004: 20).

Bilginin kesinliği boyutunda naif bireyler bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanırken; sofistikeler bilginin bağlama göre değişip sürekli gelişim halinde olduğuna ve dünyadaki

bilgilerin sadece çok az bir kısmının değişmediğine inanmaktadır. Bilginin basit ve kesin olduğuna inananlar muhtemelen basit cevaplar verme eğilimindedir. Örneğin bir matematik sorusunda gelişmemiş, yani naif epistemolojik inanca sahip olanlar sadece tek bir çözüm yolu ararlar. Onlara göre gri bir şey yoktur ve bu kişiler büyük ihtimalle tereddütlü ve belli belirsiz metinleri kesinmiş gibi yorumlama eğilimindedirler. Bunun tam tersine bilginin karmaşık ve geçici olduğuna inananlar karmaşık cevaplar ve çoklu çözüm yolları ararlar (Schommer, 1998; Schommer ve Dunnell, 1994).

Öğrenmenin kontrolü boyutunda naif epistemolojik inanca sahip kişiler öğrenme yeteneğinin genetik olarak doğuştan geldiğine ve doğumla birlikte sabitlendiğine inanırken; sofistike inanca sahip kişiler ise hayat boyu süren deneyimler aracılığıyla kazanıldığına inanmaktadır. Öğrenmenin kontrolüne yönelik inançlar kişilerin zorlu görevlerle başa çıkmasında ve akademik öğrenmeye yönelik tutumlarında rol oynamaktadır (Schommer, 1998: 134).

Öğrenmenin hızı boyutunda naifler öğrenmenin ya hızlı bir şekilde olacağı ya da hiç olmayacağına inancına sahipken; sofistikeler ise öğrenme faaliyetinin kademeli bir süreç olduğu inancına sahiptir. Bilginin hızına yönelik inançlar muhtemelen bireylerin bir problemin çözümünde harcadıkları süreyi etkiler. Bilginin hızlı bir şekilde öğrenildiğine inananlar öğrenme için fazla zaman ayırmaya gerek olmadığını zaten ilk başta öğrenemediler ise bir daha uğraşmanın zaman kaybı olacağını düşünmektedirler. Bu durumun tam tersine bilginin aşamalı ve dereceli bir şekilde öğrenildiğine inananlar ise ilk önce problemi incelerler. Problemin zorluk derecesine göre çalışma planı belirlerler. Çalışma süresince stratejik davranırlar ve öğrenme meydana gelir (Schommer, 1998: 134).

Schommer'e (1994: 301) göre bireylerin epistemolojik inançlarının eşgüdümlü bir şekilde belli bir sıraya göre gelişme ya da olgunlaşma zorunluluğu yoktur. Örneğin bir birey aynı anda hem bilginin mutlak ve değişmez olduğuna inanırken hem de bilginin bütünleşmiş, birleşik ve karmaşık bir yapıda olduğuna inanabilir. Bir yandan öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğine inanırken diğer yandan öğrenmenin aşamalı bir süreç olduğu inancına sahip olabilir. Schommer (1990) beş boyuttan oluşan kuramını sınamak amacıyla 63 maddeden meydana gelen bir likert tipi ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda gelişmemiş/naif epistemolojik inanca sahip bireylerin bakış açısına göre basit bilgi, kesin bilgi, hızlı öğrenme ve doğuştan yetenek adını verdiği dört boyut ortaya çıkmıştır. Schommer'in kendi geliştirdiği

ölçeğinde bilginin kaynağı boyutunun yer almaması araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997; Schraw, Bendixen ve Dunkle, 2002). Hofer ve Pintrich (1997: 108-110), Schommer'ın öne sürdüğü modelin bazı boyutlarının kuramsal açıdan sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Bilgi kesindir ve bilgi basittir boyutlarının daha önceki epistemolojik gelişim modelleriyle de uyumlu olmasına rağmen doğuştan yetenek boyutunun kuramsal yapının dışında olduğuna dikkat çekerek bilgiye dair inançlar ile öğrenmenin hızına yönelik inançların aynı olmadığını vurgulamışlardır. Chinn (2009) epistemolojik inançların bireylerin bilginin yapısına ve bilgilerimizin nereden geldiğine yönelik inançları olduğunu belirterek öğrenme ile ilgili inançların ise bireylerin düşüncelere inanıp inanmadıklarına bakılmaksızın anlamaya ve hatırlamaya yönelik inançlar olduğunu vurgulamıştır. Örneğin bilginin karmaşık olduğuna inanmak, bilginin doğası hakkında bir inançtır; fakat insanların bu bilgiyi nasıl öğrendiğiyle ilgili herhangi bir şey söylememektedir. Buna karşılık, bir bireyin bilgiyi çabucak öğrenebileceği inancı, bilginin ne olduğuna veya bilgilerimizin nereden geldiğine dair bir inanç değildir; aksine fikirlerin nasıl öğrenildiğine dair bir inançtır. Öğrenmeye dair inançlar anlama ve hatırlama ile ilgilidir. Epistemolojik inançlar ise bir şeylerin doğru olduğuna karar verme ölçütleriyle ilgilidir (Chinn, 2009). Bütün bu eleştirilere rağmen daha önceki fenomenografik araştırmalardan farklı olarak veri toplamayı kolaylaştıran bu ölçek, birçok dile çevrilerek farklı kültürlerde uygulanmış ve bunun neticesinde epistemolojik inançların öğrenme ve öğretme üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar hızlanmıştır (Deryakulu, 2014: 269).

Öğrencilerin bilgiye ve bilmeye yönelik inançlarının öğrenme sürecini nasıl etkilediği, bilgi ediniminde ve bilgiyi oluşturma sürecinde nasıl bir rol oynadığı konusu, eğitim ve öğretim psikologlarının ilgisini bu yöne çekmiştir (Hofer, 2001: 354). Bunun sonucunda yapılan araştırmalarda epistemolojik inançların doğrudan ya da dolaylı bir biçimde birçok değişkeni etkilediği ve birçok değişkenden etkilendiği görülmüştür.

İlgili araştırmalar epistemolojik inançların; öğrencilerin akademik başarılarını (Cano, 2005; Conley, Pintrich, Vekiri ve Harrison, 2004), öğrenme sürecine aktif katılımlarını (Schommer, 1994), akademik risk alma eğilimlerini (Dweck ve Leggett, 1988), okuduğunu kavrama becerilerini (Ryan, 1984), öğrenme yaklaşımlarını (Aypay, 2011a; Chan ve Elliott, 2004; Phan, 2008) ve ders çalışma stratejilerini (Deryakulu, 2004; Holschuh, 1998; Schommer, 1998) etkilediğini belirtmektedir. Aynı zamanda epistemolojik inançlar ile eleştirel düşünme becerileri (Başbay, 2013; Hofer, 2004), motivasyon (Chen ve Pajares, 2010; Kızılgüneş, Tekkaya ve Sungur, 2010; Ricco, Pierce ve Medinilla, 2010), kültürel farklılıklar (Chan ve

Elliott, 2002; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Dinç, İnel ve Üztemur, 2016) ve öğrenim görülen alan (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Hofer, 2000) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Epistemolojik inançlarının öğrenim görülen alana göre farklılaşacağı (Alpan ve Erdamar, 2014; Aypay, 2011b; Erdamar ve Alpan, 2011; Eroğlu ve Güven, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, 2005) hipotezinden hareketle bu araştırmanın amacı tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını inceleyip karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya (alt amaç) cevap aranmıştır:

- Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları bölüm, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve cinsiyet düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak Üniversitelerinde öğrenim gören basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzde
----------	----------	---------	-------

		f	%
Bölüm	1. Tarih Öğretmenliği	71	18,4
	2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	51,3
	3. Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	30,3
	Toplam	386	100
Üniversite	1. Gazi Üniversitesi	71	18,4
	2. Necmettin Erbakan Üniversitesi	126	32,64
	3. Uşak Üniversitesi	183	48,15
	Toplam	386	100
Sınıf Düzeyi	1. Birinci Sınıf	55	14,2
	2. İkinci Sınıf	126	32,6
	3. Üçüncü Sınıf	77	19,9
	4. Dördüncü Sınıf	128	33,2
	Toplam	386	100
Baba Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil	5	1,3
	2. İlkokul	143	37
	3. Ortaokul	84	21,8
	4. Lise	99	25,6
	5. Üniversite ve üstü	55	14,2
	Toplam	386	100
Anne Eğitim Durumu	1. Okuryazar değil	38	9,8
	2. İlkokul	208	53,9
	3. Ortaokul	61	15,8
	4. Lise	57	14,8
	5. Üniversite ve üstü	22	5,7
	Toplam	386	100
Cinsiyet	1. Kadın	239	61,9
	2. Erkek	147	38,1
	Toplam	386	100

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin eğitim durumları bakımından ilkököl mezunlarının çok fazla olduğu göze çarpmaktadır. Cinsiyet açısından kadın sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde ise ikinci ve dördüncü sınıfta okuyanlar çoğunluktadır. Sosyal

bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyanlar yoğun olmakla birlikte çalışma grubunun yarıya yakını Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini ölçmek amacıyla Schraw ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen “*Epistemik İnanç Ölçeği*” kullanılmıştır. Schommer (1990) tarafından öne sürülen ve beş boyuttan oluşan epistemolojik inanç sistemi modeli bizzat Schommer tarafından ölçek haline getirilerek sınanmıştır. Schommer'in (1990) kendi geliştirdiği ölçekte bilginin kaynağı boyutu yer almamıştır. Bilginin kaynağı boyutunu da içeren ve Schommer'in 63 maddelik ölçeğine göre daha az maddeye sahip ve güvenilirlik katsayısı yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla Schraw ve arkadaşları (2002) tarafından epistemik inanç ölçeği geliştirilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda 28 maddeden oluşan ölçek 15 maddeye inmiş ve beş boyuttan oluşmuştur. Beş dereceli likert tipindeki ölçeğin boyutları naif epistemolojik görüşe göre sırasıyla a) uzman otoritesi b) kesin bilgi c) hızlı öğrenme ç) basit bilgi d) doğuştan yetenek şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar epistemolojik inançların gelişmemiş veya olgunlaşmamış olduğunu belirtmektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Dinç ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmıştır. Türkçe formuna yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin 15 madde ve dört boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe uyarlamasındaki üç boyutun (kesin bilgi, Basit bilgi, Doğuştan yetenek) ölçeğin orijinal boyutlarıyla birebir uyumlu çıkmasına rağmen uzman otoritesi ve hızlı öğrenme boyutları aynı boyut içinde toplanmışlardır. Yazarlar ölçeğin bu şekilde haline doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmış ve uyum değerlerinin iyi olduğu görmüşlerdir. Bu durum öğrenmenin hızı ve uzman otoritesi boyutlarının tek bir yapıda birleştiği anlamına geldiği için yazarlar tarafından ölçeğin dördüncü boyutu yeniden adlandırılmış ve bu boyuta bilgiye erişim ve edinme süreci adı verilmiştir (Dinç vd., 2016). Bu çalışmada ise Dinç ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye çevrilen ölçeğin bilgiye erişim ve edinme süreci boyutu dikkate alınmamış ve kuramsal açıdan desteklenen beş boyut için DFA yapılmıştır. DFA modelinin uyumu için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ^2/sd), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), artırmalı uyum indeksi (IFI) ve genel uyum indeksi (GFI) değerleri kıstas alınmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). DFA

neticesinde bilginin kesinliği ve öğrenmenin hızı boyutunda yer alan birer madde uyum değerlerinin .30'dan düşük çıkması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 13 madde ile elde edilen DFA sonucunda ölçeğin beş boyutlu orijinal yapısını koruyarak uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür ($\chi^2=109.267$, $df=54$, $p<0,01$, $\chi^2/df= 2.023$, $RMSEA=0,05$, $AGFI=0,93$, $GFI=.96$, $IFI=.92$, $CFI=0,91$). Ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakıldığında Dinç ve arkadaşları (2016) alfa katsayısını .78 bulurken bu araştırmada ise .75 bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Betimsel analizler için frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{x}), yüzde (%) ve standart sapma (s) değerlerinden faydalanılmıştır. Epistemik inanç ölçeği puanlarının normallik varsayımını karşıladığını sınamak için Kolmogorov smirnov testi kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanların normal dağıldığı görülmüştür. Epistemik inanç ölçeğindeki maddelere verilen cevaplar; Kesinlikle katılmıyorum 1, kısmen katılmıyorum 2, kararsızım 3, kısmen katılıyorum 4 ve tamamen katılıyorum 5 şeklinde puanlanmıştır. Sonrasında ölçek maddeleri tersten puanlanarak ölçekten alınan yüksek puanların epistemolojik inançların geliştiği şeklinde yorumlanması sağlanmıştır. Madde aralıklarının ne anlama geldiğiyle ilgili yorumlarda Tablo 2'deki puan aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 2. Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Temel Alınan Aralıklar ve Anlamları

İfadeler	Puan Aralığı	Epistemik İnanç Düzeyi
Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,80	Çok naif / hiç gelişmemiş
Kısmen katılmıyorum	1,81-2,60	Naif/ gelişmemiş
Kararsızım	2,61-3,40	Orta düzeyde sofistike/ orta düzeyde gelişmiş
Kısmen katılıyorum	3,41-4,20	Sofistike/gelişmiş
Tamamen katılıyorum	4,21-5,00	Çok sofistike/çok gelişmiş

Tablo 2'de de görüleceği üzere epistemik inanç ölçeğinden alınan puanlar arttıkça epistemolojik inanç düzeyi de gelişmektedir. Epistemik inanç ölçeğinden alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Ölçekten alınan puanlar arasında; öğrenim görülen bölüme, anne ve baba

eğitim durumlarına ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde çalışma grubunun epistemik inanç ölçeğinin her bir boyutundan aldıkları puan ortalamaları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüleceği üzere epistemik inanç ölçeğinden alınan puanlar boyutlara göre farklılık göstermektedir. Tablo 2'deki puan aralıkları temel alındığında çalışma grubunun epistemik inanç düzeyleri uzman otoritesi ve hızlı öğrenme boyutlarında “çok sofistike” puan aralığında iken kesin bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında ise “sofistike” puan aralığında yer almıştır.

Tablo 3. Epistemik İnanç Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	En yüksek	En düşük	\bar{X}	S
Uzman Otoritesi	2	10	2	4,40	.80
Kesin Bilgi	2	10	2	3,95	.98
Basit Bilgi	2	10	2	3,40	1,01
Hızlı Öğrenme	2	10	2	4,37	.78
Doğuştan Yetenek	5	25	5	4,09	.71

Basit bilgi boyutunda ise “orta düzeyde sofistike” puan aralığındadır. Epistemolojik inançların çok boyutlu yapısı itibariyle ölçeğin genel toplam puanı hesaplanmayarak her boyut birbirinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir.

Epistemik inanç ölçeğinden alınan ortalama puanların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kesin bilgi, uzman otoritesi, basit bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarından alınan ortalama puanlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hızlı öğrenme boyutundan aldıkları ortalama puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 4'te, öğrenim görülen bölüme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Görülen Bölüme Yönelik Hızlı Öğrenme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Öğrenim Görülen Bölüm	N	\bar{X}	Standart Sapma
Hızlı Öğrenme	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	4,11	.83
	Tarih Öğretmenliği	71	4,40	.75
	Tarih Pedagojik Formasyon	117	4,43	.85

Tablo 5. Hızlı Öğrenme Puanlarının Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Hızlı Öğrenme	Gruplararası	9,096	2	4,548	6,675	.001
	Gruplarıçi	260,936	383	.681			
	Toplam	270,032	385				

Analiz sonuçları, hızlı öğrenme boyutundan alınan puanlar arasında, öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F(2, 383)=4,548, p<.05$]. Başka bir deyişle çalışma grubunun hızlı öğrenme boyutundan aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüme göre değişmektedir. Hızlı öğrenme boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklı olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{X} = 4,11$) bölümünde okuyan öğretmen adaylarının; tarih öğretmenliği ($\bar{X} = 4,40$) ve tarih pedagojik formasyon ($\bar{X} = 4,43$) bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha epistemolojik inançlarının daha az sofistike yani olgunlaşmadığı görülmüştür.

Epistemik inanç ölçeğinden alınan ortalama puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kesin bilgi, uzman otoritesi, basit bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarından alınan ortalama puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hızlı öğrenme boyutundan aldıkları ortalama puanlara ait betimsel

istatistikler Tablo 6’da, sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Düzeyine Yönelik Hızlı Öğrenme Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi		N	\bar{X}	Standart Sapma
Hızlı Öğrenme	Birinci Sınıf	55	4	1,31
	İkinci Sınıf	126	3,97	1,19
	Üçüncü Sınıf	77	4,30	.76
	Dördüncü Sınıf	128	4,52	.62

Tablo 7. Hızlı Öğrenme Boyutundan Alınan Puanların Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Hızlı Öğrenme	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli Fark
	Gruplararası	22,807	3	7,602	8,009	.001	Birinci Sınıf- Dördüncü Sınıf
Gruplarıçi	362,630	382	.949	İkinci Sınıf- Dördüncü Sınıf			
Toplam	385,438	385					

Analiz sonuçları hızlı öğrenme boyutundan alınan ortalama puanların sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur, [$F_{(3,382)}=8,009, p<.05$]. Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki manidar farklılara bağlı olarak çıktığını ortaya koymak amacıyla Dunnett C testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre birinci sınıfta ($\bar{X} = 4,00$) ve ikinci sınıfta ($\bar{X} = 3,97$) okuyan öğretmen adaylarının hızlı öğrenme boyutundaki epistemolojik inanç düzeyleri, dördüncü sınıfta ($\bar{X} = 4,52$) okuyan öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre ölçeğin bütün boyutlarında

ebeveynlerin eğitim düzeyleri çalışma grubunun epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etki sağlamamıştır.

Ölçekten alınan ortalama puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Doğuştan Yetenek ve Kesin Bilgi Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Doğuştan Yetenek	Kadın	239	4,17	.66	384	2,525	.012
	Erkek	147	3,97	.77			
	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	T	P
Kesin Bilgi	Kadın	239	4,09	.89	384	3,455	.001
	Erkek	147	3,71	1,10			

Doğuştan yetenek boyutundan alınan ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}=2,525, p<.05$]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X}=4,17$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,97$) daha fazladır. Kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, doğuştan yetenek boyutu özelinde erkek öğretmen adaylarına göre daha sofistikedir. Kesin bilgi boyutundan alınan ortalama puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}=3,455, p<.05$]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X}=4,09$), erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{X}=3,71$) daha fazladır. Kadın öğretmen adaylarının epistemolojik inançları kesin bilgi boyutu özelinde erkek öğretmen adaylarına göre daha sofistikedir. Ölçeğin basit bilgi, hızlı öğrenme ve uzman otoritesi boyutlarından alınan ortalama puanlar ise cinsiyete göre manidar bir farklılık göstermemiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri; uzman otoritesi ve hızlı öğrenme boyutlarında *çok*

sofistike düzeyinde iken kesin bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında ise *sofistike* düzeyindedir. Basit bilgi boyutunda ise orta düzeyde sofistike düzeyindedir. Epistemolojik inanç ölçeğinden alınan puanların boyutlara göre farklılaşması epistemolojik inançların çok boyutlu yapısını ortaya koymuştur. Bu sonuç epistemolojik inançların çok boyutlu bir yapıda olduğunu öne süren önceki çalışmaları (Elder, 2002; Hofer, 2000; Schommer, 1990; Schraw vd., 2002) desteklemektedir. Dinç ve Üztemur (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri; bilgiye erişim ve edinme süreci, kesin bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında sofistike düzeyinde iken basit bilgi boyutunda ise orta düzeyde sofistike düzeydedir. İçen, İlğan ve Göker (2013) tarafından yapılan araştırmada, bilginin kesinliği boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilginin tek ve kesin olduğu inancına “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde yani yüzeysel bir epistemolojik inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kösemen ve Şahin (2014) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan araştırmada da benzer şekilde bilginin kesinliği boyutunda öğretmenlerin gelişmemiş/naif epistemolojik inançlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmada ise bilginin kesinliği boyutunda çalışma grubunun çok sofistike düzeyde olduğu görülmüştür.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin karşılaştırmalı analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, hem tarih öğretmenliğinde okuyan hem de fen-edebiyat fakültesinin tarih bölümünde okuyup formasyon alan öğretmen adaylarına göre daha gelişmemiş/naif epistemolojik inanca sahip oldukları görülmüştür.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buldukları sınıf düzeyine göre epistemolojik inançları kesin bilgi, uzman otoritesi, basit bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Dinç ve Üztemur (2017) tarafından yapılan araştırmada da bilgiye erişim ve edinme süreci, basit bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmamızda hızlı öğrenme boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerine göre daha sofistike bir epistemolojik inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, epistemolojik inanç araştırmalarının öncüsü olarak kabul edilen Perry'nin (1970'ten akt., Hofer ve Pintrich, 1997) çalışmalarıyla uyumludur. Perry üniversiteye giren pek çok öğrencinin bilginin basit, kesin ve uzmanlar tarafından oluşturulup öğrencilere sunulduğuna inanma eğiliminde olduklarını belirtmiş; öğrenimlerinin sonlarına doğru bilginin bağlama göre değiştiği, mutlak doğruların olmadığını,

birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir yapıda olduğu ve uzmanlar tarafından üretilmesinden ziyade bireylerin kendi muhakeme ve gözlemleri neticesinde oluşturulduğuna inanmaya yöneldiklerini vurgulamıştır. Benzer şekilde Aypay (2011b), Demir ve Bal (2014), Demirli, Türel ve Özmen (2010), Dinç ve Üztemur (2017) Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) ve Eroğlu ve Güven (2006) tarafından yapılan araştırmalarda da bilginin kesinliği boyutunda dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine Biçer, Er ve Özel (2013), Erol ve Ercan (2015), İçen ve arkadaşları (2013) ve Meral ve Çolak (2009) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda ise bilginin kesinliği boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar anlamlı farklılıkların bulunmadığı çalışmalar olsa da eğitim düzeyi arttıkça epistemolojik inançların sofistike bir hale geldiğine yönelik çalışmalar çok fazla yer almaktadır (Deryakulu, 2014; Schommer, 1998; Schraw, 2013).

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç; Bakır ve Adak (2014), Dinç ve Üztemur (2017) Erdamar ve Alpan (2011), Eroğlu ve Güven (2006) ve Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmalarla uyumludur. Öte yandan Schommer (1990) tarafından yapılan araştırmada anne ve baba eğitim düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının daha sofistike düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Trautwein ve Lüdtke (2007) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim seviyesi ve sosyo-ekonomik seviyeleri azaldıkça öğrencilerde bilginin kesinliği boyutuna yönelik naif inançların daha fazla olduğu, anne ve babaların eğitim seviyesi ve sosyoekonomik düzeyleri arttıkça bilginin kesinliği boyutunda öğrencilerin sofistike inançlarının daha fazla olduğu sonucu bulunmuştur. Bu durumun tam tersine Ayaz (2009) tarafından Türkiye’deki fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada annesi ortaokul mezunu olanların annesi lisansüstü mezunu olanlara göre bilginin kesinliği boyutunda daha sofistike bir inanca sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum kültürel etkenler ve epistemolojik inançların bireylerin sadece eğitim düzeyiyle ilişkilendirilemeyeceği ve birçok faktörden etkilendiği ilkesiyle açıklanabilir.

Doğuştan yetenek ve kesin bilgi boyutlarında kadınların epistemolojik inançları erkeklere göre anlamlı bir şekilde sofistike bulunmuştur. Dinç ve Üztemur (2017) tarafından yapılan araştırmada da kesin bilgi ve doğuştan yetenek boyutlarında kadınların erkeklere göre daha sofistike bir epistemolojik inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demirli ve arkadaşları

(2010) ve Deniz (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenmenin çabaya bağlı olduğu boyutunda kadınların daha sofistike inanca sahip oldukları bulunmuştur. Belet ve Güven (2011) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutlarında kadınların epistemolojik inançları erkeklere göre daha sofistike düzeyde bulunmuştur. Eroğlu ve Güven (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutunda kadınların erkeklere göre daha gelişmiş inanca sahip oldukları bulunmuştur. Yukarıda verilen durumlar kadın öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ve başarının çok çalışmaktan geçtiği inancına sahip olduklarından çok fazla ders çalıştıkları; erkek öğrencilerin ise başarılarını daha çok yeteneklerine bağlamalarından kaynaklanıyor olabilir (Deryakulu, 2014: 272). Türkiye’de Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS) 2010 yılından bu yana kadınların erkeklerden daha başarılı olması (Atasoy, 2016) bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Yukarıdaki araştırmaların aksine Erdem ve arkadaşları (2008) ile Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu boyutlarında erkeklerin kadınlara göre daha gelişmiş düzeyde epistemolojik inanca sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında epistemolojik inançların cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Biçer vd., 2013; Chan, 2003; Demir ve Bal, 2014; İçen vd., 2013; Sapancı, 2012). Buna göre cinsiyetin epistemolojik inançlar üzerindeki etkisiyle ilgili alanyazında görüş birliğinin olmadığı görülmektedir.

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ortaya koyan bu çalışma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları tarih öğretmen adaylarına kıyasla daha naif/gelişmemiş düzeyde çıkmıştır. Daha ayrıntılı karşılaştırmaların yapılabilmesi için nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

Alpan, G. B. ve Erdamar, G. K. (2014). Uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 7, Sayı 2, ss. 241-257.

Atasoy, H. (2016, 04 Şubat). YGS’de kızlar daha başarılı. <http://www.hurriyet.com.tr/ygsde-kizlar-daha-basarili-40049212> adresinden 29.12.2016 tarihinde erişildi.

- Ayaz, F. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının yordanması. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi*, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aypay, A. (2011a). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Aypay, A. (2011b). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1).
- Bakır, S. ve Adak, F. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4).
- Başbay, M. (2013). Analysing the relationship of critical thinking and metacognition with epistemological beliefs through structural equation modeling. *Education and Science*. 38(169). 249-262.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. (1986). *Womens' ways of knowing: The development of self, voice and mind*. USA: Basic Books.
- Belet, S. D. & Güven, M. (2011). Meta-cognitive strategy usage and epistemological beliefs of primary school teacher trainees. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 51-57.
- Biçer, B., Hafize, E. R. ve Özel, A. (2013). The relationship between the epistemological beliefs and educational philosophies of the teacher candidates adopted. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Bolay, S. H. (2004). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Brownlee, J., Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2001) Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education* 6(2). 247-268.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203–221.

- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, K.W. & Elliott, R.G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 28(3), 225-234.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2002). Exploratory study of Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chen, J. A. & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 75-87.
- Chinn, C. (2009). Epistemological Beliefs. 15/01/2018 tarihinde http://blog.sina.com.cn/s/blog_56b24c020101geo3.html adresinden erişilmiştir.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary educational psychology*, 29(2), 186-204.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Bal, A. P. (2014). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin epistemolojik inanç ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5). <http://www.ejedus.org/dergi/5012-30.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (2010, Nisan). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Turkey.

- Deniz, J. (2014). Müzik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 667-683.
- Deryakulu, D. (2014). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (s. 261-289). Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 5(18), 57-70.
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2017). Investigating student teachers' conceptions of social studies through the multi-dimensional structure of the epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 2093–2142. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0429>
- Dinç, E., İnel, Y. ve Üztemur, S. (2016). “Epistemik inanç ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması” *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(3), 767-783.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In B. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing* (pp. 347-364). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Erdamar, G. K. ve Alpan, G. B. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2689-2698.
- Erdem, M., Yılmaz, A. ve Akkoyunlu, B. (2008, Mayıs). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir, Türkiye.
- Erol, M. ve Ercan, L. (2015). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin kişisel epistemolojileri ve benlik algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 492-520.

- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006) Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16. 295-312.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *Journal of New World Sciences Acedemy*, 5(3), 1395-1404.
- Hofer, B. (1994). *Epistemological beliefs and first year college students: Motivation and cognition in different instructional contexts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, 102nd. Los Angeles, USA.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for teaching and learning. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 129-163.
- Hofer, B. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-144.
- Holschuh, J. L. (1998). *Epistemological beliefs in introductory biology: addressing measurement concerns and exploring the relationships with strategy use*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9908606).
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *E-AJELI (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*, 1(2), 2-11.

- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, C. & Sungur, S. (2009). Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research*, 102:4, 243-256, <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.102.4.243-256>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. edition). New York/London: The Guilford Press.
- Kösemen, S. ve Şahin, A. (2014). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Kuhn, D., Cheney, R. & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 129-146.
- Phan, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British journal of educational psychology*, 78(1), 75-93.
- Ricco, R., Pierce, S. S., & Medinilla, C. (2010). Epistemic beliefs and achievement motivation in early adolescence. *The journal of early adolescence*, 30(2), 305-340.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 248-258.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarısıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10), 311-331.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesising epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.

- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life. In, M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.). *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology*. (pp. 127-143). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational psychologist*, 39(1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. (pp. 103-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schommer, M. & Dunnell, P. A. (1994). A comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review*, 16(3), 207-210.
- Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *ISRN Education*,
<http://dx.doi.org/10.1155/2013/327680>
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. (2002). Development and validation of the Epistemic Belief Inventory (EBI). In B. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. (pp. 261-277). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.
- Şahin-Alkın, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4).
<http://dx.doi.org/10.17051/10.2014.56482> adresinden edinilmiştir.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.

Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement and college major: A large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 348–366.

AZERBAYCAN’DA SAĞLIK TURİZMİ İŞLETMELERİNİN TERCİHİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER: NAFTALAN ÖRNEĞİ

The Factors Affecting The Preference Of Health Tourism Enterprises In Azerbaijan: Naftalan

Rehman SEFEROV¹ - Remziyye KURBANOVA²

Geliş Tarihi:11.07.2018

Kabul Tarihi:23.08.2018

Öz

Azerbaycan’ın turizm potansiyeli açısından birçok avantajı vardır. Azerbaycan’da yerli ve yabancı turistlerin dinlenebilecekleri, tatil kaynaklarını, kaplıcaları ve tedavi için şifali suları kullanabilecekleri çok sayıda modern tesisler mevcuttur. Çalışmada Azerbaycan’ın büyük bir potansiyele sahip olduğu turizm sektörü, onun bir kolu olan sağlık turizmi ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Azerbaycan’da sağlık turizminin mevcut durumunun, özellikle de tüketicilerin Naftalan bölgesinde mevcut olan sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın önemi bu konuda Naftalan bölgesine sağlık turizmine katılan tüketicilerin istekleri ve tercihlerinin ortaya koyulması ile faydalı olmasıdır. Naftalan örneği üzerinden sağlık turizminin gelişme imkanları araştırılmıştır. Çalışmada veri tekniği olarak anket kullanılmıştır. Örneklem seçilerek belirlenen 204 hizmet yararlanıcısına anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilip yorumlanarak çalışma tamamlanmıştır. Sağlık tesislerinin hizmet kalitesi boyutları kapsamında tüketicilerin sosyo demografik özellikleri bazında bakış açıları, tercih etme sebeplerine bakılmıştır. Cinsiyet ve medeni duruma göre yapılan T testi sonuçlarına göre hizmet kalitesi boyutlarıyla sosyo demografik özellikler arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sağlık Turizmi, Turizm, Azerbaycan, Turizm Potansiyeli

Abstract

Azerbaijan has many advantages in terms of tourism potential. There are very few modern facilities in Azerbaijan where local and foreign tourists can relax, resort resources, hot springs and healing waters for treatment. The tourism sector, which Azerbaijan has a great potential in the study, is the health tourism which is a branch of it. The aim of this study is to determine the current situation of health tourism in Azerbaijan, in particular the reasons

¹ Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, rahmansel@gmail.com

² Bilim Uzmanı, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, ramziyya.qurbanova@hotmail.com

why consumers prefer health tourism businesses that exist in the Naftalan region. The prominence of this research is that it is beneficial for the consumers who participate in health tourism in the Naftalan region to express their wishes and preferences. The possibilities of development of health tourism through naphtalen sample were investigated. Questionnaire was used as the data technique in the study. Survey application was made to 204 service beneficiaries determined by sampling. The study was completed by analyzing and interpreting the obtained data. Within the scope of the quality of service of health facilities, the socio-demographic characteristics of the consumers are looked at in some aspects and preferences. According to t-test results according to gender and marital status, it is seen that there is a significant relation between socio demographic characteristics and service quality dimensions.

Key words: Health Tourism, Tourism, Azerbaijan, Tourism Potential

1. GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca, var olduğu günden bu yana farklı nedenlerle seyahatler gerçekleştirmiştir. Bu seyahatler turizm sektörünün gelişiminde önemli rol oynamıştır. Turizm sektörünün ulusal ekonomiye önemli katkıları bulunmaktadır. İnsanları turizme yönlendiren nedenlerden biri de sağlıklarına kavuşabilmek ve koruyabilmek amacı taşımıştır. Bununla da sağlık turizmi günümüzde alternatif turizm türü olarak ön plana çıkmıştır. Sağlık turizmi ile birlikte termal, medikal, SPA turizm türleri de günümüzde aynı amaca hizmet etmektedir. “Bu, insan vücudunun ve ruhunun sağlığını bozan olumsuz etkileri tedavi etmek için tasarlanmış ulusal ve uluslararası gezilere dayalı olarak sanayileşme ve termal turizmin oluşturduğu bir tür turizmdir. Bugün milyonlarca insan, meditasyon, saç çıkarma, estetik operasyonlar, ulaşım ve konaklama gibi seyahat hizmetlerini içeren sağlık turizmine her yıl katılmaktadır ve bu ilgi sürekli olarak artmaktadır” (Gülbahar, 2009: 163-164).

Sağlık hizmetlerinin arz ve talep unsurlarının temel amacı ve bu sektörde varlığını sürdürmesi hedeflenen faaliyetler insanları sağlıklı kılmak ve toplumu sağlıklı kılmak, korumak ve geliştirmektir. Bu nedenle sağlık hizmetleri diğer hizmetlerden ayrılır. Bu özellikler-dokunulmazlık, tekdüzelik, eşzamanlı üretim ve tüketim, direnç eksikliği ve tüketicilerin tüm bilgileri, hizmet sağlayıcılarının bilgi gücü, tüketicilerin mantıksız davranışları, tıp mesleğinin kuralları içermemesi gibi her türlü hizmetin ana özelliklerinin yanı sıra, kamu malları ve devlet müdahalesine açıktır (Karaçor ve Arkan, 2014: 92).

Bugün sağlık turizmi her yerde büyümekte ve modern turizm endüstrisinin küresel eğilimi haline gelmektedir. Benzersiz tarihi ve kültürel mekanları ile ünlü Azerbaycan, bu süreçlerin arkasında kalmamaktadır. Azerbaycan da pek çok alternatif turizm türü yapılmakta olup, özellikle sağlık turizminin bir alt dalı olan termal turizm potansiyeline sahiptir. Özellikle sağlık

turizmi alanında Naftalan bölgesi bu gelişime örnek olarak gösterilebilir. Ünlü olan bu bölge birçok hastalıkların tedavisi için yararlanılan bir merkez konumundadır. Gürcistan, Kazakistan, Rusya, Türkmenistan, Özbekistan gibi eski Sovyet ülkelerinden yanısıra İran ve diğer ülkelerden Naftalan bölgesine yönelik turist ziyaretleri günümüzde de devam etmektedir. Ülkemiz tükenmez maden suyu kaynakları, şifalı çamurları, naftalan yağı, pek çok tuz mağarası ile termal turizm bakımından zengindir. Bu da insanların sağlık sorunlarını çözmelerine ve vücutlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

1.Azerbaycan’da Turizm Sektörüne Genel Bakış

1.1. Azerbaycan’da Turizm Sektörü

Tarih boyunca Azerbaycan, farklı kültürlerin birbirleriyle temasa geçtiği bir transit ülkesi olmuştur. Bu bölgedeki ilk seyahatler, Büyük İpek Yolu’nun Arnavutluk antik krallığının topraklarını geçmekte olan kervanlar olarak görülebilir. Hindistan ve Çin’den gelen malların birçoğu oradan geçmiştir ve Gence, Nahçıvan, Ordubad ve Shaki gibi şehirler kervanlar için önemli duraklar olmuştur. Bakü’nün önemi, yüzyılların geçişi ile Hazar Denizinin stratejik konumu ve gelişmiş deniz ticareti sayesinde artmaya başlamıştır (Ricapito, 2014-2015: 58). Azerbaycan’ın turist potansiyeli, güzelliği, tarihi eserleri, eşsiz sanatsal fırsatları ve turizme yönelik fırsatları pek çok ülkede olduğundan daha fazla fırsata sahiptir (Hüseynov, Efendiyeva, 2007: 3-5).

Azerbaycan’ın doğu yarısı ile karşılaştırıldığında, orta ve batı bölgelerdeki rekreasyon ve turizm sektörlerinin az gelişmiş durumda olduğu görülmektedir. Bu bölgelerde, bazı mevsimsel sağlık kurumları faaliyet göstermektedir. Küçük Kafkasya’nın eteklerinde bulunan Dünyada bilinen tek tıbbi petrol yatağı olan Naftalan tamamen benzersizdir. Bu şehirde ayrıca bir yıl boyunca çalışan tıp merkezi bulunmaktadır. Azerbaycan’da Naftalan’ın önemini şöyle söyleyebiliriz. Ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında, Batılı ülkeler Naftalan’ın bu özelliklerini öğrenmeye çalışmışlardır. Bugün çeşitli hastalıkların tedavisi için yerli ve yabancı turistler Naftalan’a gelmektedir (Heydarov, 2016: 47-48).

1.2.Azerbaycan’ın Turistik Yerleri

Bu bölümde Azerbaycan’ın başlıca turistik yerleri incelenecektir. Turistlerin bu cazibe merkezlerini tercihinde görmeleri gereken beş temel yer olarak şunları gösterebiliriz. Bu yerler, çamur volkanları, Kuzey dağ köyleri (Xınalıq ve Laza), Shaki köyü ve Lahic köyü ile Bakü,

Gobustan'dır. Ülkenin önemli noktalarını temsil ettiklerini, Azerbaycan dışındaki en tanınmışları olduklarını söyleyebiliriz (Ricapito, 2014-2015: 99).

Azerbaycan'ın kuzeydoğu kesiminde yer alan Guba-Khacmaz, büyük bir gelişme potansiyeli olan rekreasyon turizmi alanlarından biridir. Bu bölge de uygun yerler; Hazar Denizi çevresinde bulunan şifa merkezleri, Gilezi-Zarat, Chenlibel, Kachresh, Kalaalti, Khaltan, Afruca (şelale) olup, bu bölgelerde eğlencenin önemini arttıran özellikleri bulunmaktadır (Növresli, 2010: 208).

Tablo 1: Azerbaycan'daki Dinlenme Tesis Türleri ve Kapasiteleri

Tesis Türleri	Tesis Sayısı	Yatak Sayısı
Tedavi-Dinlenme Amaçlı Tesisler	48	10.914
Dinlenme Evleri ve Pansiyonlar	13	845
Dinlenme Kampları	27	1461
Turistik Oteller ve Turizm Kampları	10	5004
Toplam	98	18.224

Kaynak:<http://tourism.edu.az>

Tablo 2'de 2006-2016 yılları arasında Azerbaycan'a gelen ve Azerbaycan'dan giden turist sayısı gösterilmiştir. Yıllar arasındaki farka bakıldığımız zaman turist gelişinde azalmanın, turist gidişinde artımın olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Gelen ve Giden Turist Sayısı

Yıllar	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Toplam Turist Sayısı	45,605	56,290	59,607	59,700	69,923	83,620	101,431	91,961	92,305	61,965	53,999
Gelen Turist Sayısı	14,472	12,356	19,288	17,009	17,641	18,840	23,440	10,605	10,657	2,009	8,949
Giden Turist sayısı	31,133	43,934	40,319	42,691	52,282	64,780	77,991	81,356	81,648	59,956	45,050
Toplam Günlerin sayısı ve Kişi Sayısı	218,982	341,502	358,806	383, 479	458,568	544,778	674,435	670,367	614,009	428,557	349,496

Kaynak: Azerbaycan İstatistik Komitesi, <https://www.stat.gov.az/> (erişim tarihi: 17.09.2017).

2.Azerbaycan’da Sağlık Turizmi

Görünen manzara şudur ki, sağlık turizmi her yerde gelişmekte ve modern turizm endüstrisinin küresel eğilimine dönüşmektedir. Nadir bulunan tarihi ve kültürel mekanlarıyla ünlü Azerbaycan’da bu ilgi giderek artıyor. Ülkemiz sadece ılıman bir iklim değil, aynı zamanda büyüleyici manzaralar-ormanlar, dağlar, nehirler ve şelalelere sahiptir. Ayrıca, SPA cenneti ve sonsuz maden suyu kaynakları, terapatik çamur, naftalin ve tuz mağaraları bakımından zengindir. Sağlık turizmi aynı zamanda birçok sağlık sorunundan kurtulma ve organizmalarını güçlendirme konusunda da yardımcı olur. Bir hususu da belirtmek yerinde olur ki, turizmin, özellikle sağlık turizminin gelişmesine devlet her türlü ortam yaratır, ister yasal tedbirlerin oluşturulması, gerekse de maddi destek açısından bu alanın gelişimini dikkatte barındırıyor. Azerbaycan’da sağlık turizmi için fırsatlar, sağlık turizmi fırsatları, ülkenin çeşitli bölgelerinde altyapı bulunmaktadır. Günümüzde termal turizm tesislerinin yeniden inşası ve yeni dünya standartlarında tatil bölgeleri yaratılması için sürekli çalışma sürdürülmektedir (<http://azpromo.az>).

Azerbaycan’da hem geleneksel, hem de modern tedavi seçenekleri mevcuttur. Ülkede binlerce sıcak ve mineral sular vardır. Bunların en çok bilinen terapötik su kaynakları; İstisu, Turshsu, Badamli, Galaalti, Shikhanu, Surakhani sularıdır. Bunlar aynı zamanda Azerbaycan’ın en önemli tatil kaynaklarından da biridir. Rüzgar, hastalık ve hareket kaynaklı Naftalan yağı organlarda görülen hastalıklar, metabolik bozukluklar, cilt ve jinekolojik hastalıkların tedavisinde kullanılır. Aynı zamanda Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti nadir bulunan tuz mağarası ile ünlüdür (<https://azertag.az>).

Sağlık turizmi alanında doğal kaynakları zengin olan Azerbaycan gelişmiştir. Geleneksel sağlık hizmetleri sadece sağlık teşvikleri (örneğin ısı tedavisi, sağlık, vb.), ham petrol, kaplıcalar, tuz madenleri sadece yerel nüfusun değil, aynı zamanda yabancı turistlerin de dikkatini çekmektedir. Azerbaycan kaplıcalar ve mineral kaynakları, kükürt-hidrojen yayları ve tıbbi amaçlı kullanılan her türlü çamur volkanı bakımından zengin bir ülkedir. Dünyada 300’ü Azerbaycan’da olup 800 çamur volkanı vardır. Çamur, radikülit, deri, kardiyovasküler, jinekolojik ve ürolojik hastalıkları ve mide-bağırsak bozukluklarını tedavi etmek için kullanılır. Ayrıca kozmetolojide yaygın olarak kullanılır(<https://afn.az>).

2.1. Sağlık Turizm Bölgesi Naftalan

7000 kişilik nüfusa sahip Naftalan bölgesi, adını ilk olarak “petrol” adı verilen şifalı bir melhemden almıştır, daha sonra “Neft-Alan” terimi Naftalan olarak adlandırılmıştır (<https://www.turkcebilgi.com/naftalan>). Naftalan, Küçük Kafkasya'nın kuzeydoğu eteklerinde yer alır ve yüzeyi kuzeye inen dağlık arazilerden oluşmaktadır. Murovdağ sıradağlarının güney ve güneybatı kısımları kuzey yamaçlarıdır. Bozdağ, sahil boyunca Mingecevir hidroelektrik santralinin kuzey kısmını çevrelemiştir (İmat, 2015: 243).

Azerbaycan'da termal turizm açısından zengin alanlar mevcuttur. Azerbaycan'da mevcut olan mucizelerden biri de naftalan yağıdır. Naftalan'da bulunan kaplıçalarda bu yağ kullanılmaktadır. Yağın içerisinde kalmak insanların daha iyi olmasını sağlar. Bu yağ nadir yanmaz yağlardan biridir. Bu melhemden bir çok hastalıkların-cilt sorunları, sırt ağrısı, romatizma, artrit vb. gibi hastalıkların tedavisinde kullanmak önerilir. Yağların olduğu kütvetlerde kalma süresi 10 dakika ile sınırlıdır. Bu süre, hastanın burun spreyi için yeterlidir(<https://www.turkcebilgi.com/naftalan>).

Uzmanlar tarafından naftalan yağı bir çok hastalıkların tedavisinde başarıyla kullanılmaktadır. XXI Yüzyılın başlangıcında, Naftalan Sağlık Merkezi tarihin harika tedavi aracı gibi, Naftalan yağı ile bir çok uygulama ve iletişim yapılmasını üstlenmiştir. Naftalan banyolarının gönüllü fizyoterapik tedavi yöntemleri, tıbbi personelin özenli tutumları, yeterli koşullar Naftalan Sağlık Merkezindeki hastaların tedavisinde daha etkili sonuçlar alma imkanı olmuştur (Kerimova, 2017: 54).

Naftalan'da bilinen sağlık işletmeleri arasında: tıbbi profilaktik merkez “Naftalan Sanatoryumu”, “Chinar Hotel & Spa”, “Gasaltı”, “Garabag Resort & Spa”, “Güzel Naftalan”, “Shefa Sanatoryumu”, “Kepez Sanatoryumu”, “Mucizeli Naftalan Sanatoryumu” vd. vardır.

Naftalan'da “2009-2018” yılları için Azerbaycan Cumhuriyeti'nde “Yerleşim Yerlerinin Geliştirilmesi Programı” ile farklı etkinlikler düzenlenmektedir. Şu anda, şehirde 7 özel sağlık ve eğlence merkezi bulunmaktadır ve aynı zamanda Azerbaycan Sendikalar Konfederasyonu “Çare” Stok Derneği bünyesinde “Naftalan” Çare Birliği faaliyet gösteriyor. Genelde şehirde 2 bin turist tedavi görebilir (<http://irs-az.com>).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Azerbaycan'da da bir çok alternatif turizm türleri ile yanaşı sağlık turizmi özellikle onun bir kolu olan termal turizm gerçekleşmektedir. Ülkemiz tükenmez maden suyu kaynakları, şifalı çamurları, naftalan yağı, sayısız tuz mağarası bakımından zengindir. Bu da insanların sağlık sorunlarını çözmelerine ve orqanizmlarını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmanın temel amacı sağlık turizmi hizmetlerinden yararlanan tüketicilerin sağlık turizmine yönelik bakış açılarını, sağlık turizmini tercih etme nedenlerini belirlemektir.

Daha önceler bu konuda Azerbaycan'ın Naftalan bölgesinde mevcut olan sağlık turizmi işletmelerinin yöneticileri ve personeli ile mulakat yapılarak fikirleri belirlenmiştir. Amma tüketicilerin sağlık turizmine katılması ve sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenleri belirlenmemiştir. Bu araştırmanın önemi bu konuda Naftalan bölgesine sağlık turizmine katılan tüketicilerin istekleri ve tercihlerinin ortaya koyulması ile faydalı olmasıdır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın ana kitlesini 18 yaş üzerindeki 300 kişi oluşturmaktadır. Araştırma bağlamında örneklem çerçevesi Naftalan bölgesindeki sağlık turizmi işletmelerinde konaklayan ve bu hizmetlerden yararlanan diğer tüketiciler seçilmiştir. Naftalan bölgesinde mevcut olan Mucizeli Naftalan Sanatoryumu, Naftalan Sanatoryumu, Shefa Sanatoryumu, Güzel Naftalan Sanatoryumu, Chinar Hotel & SPA, Gashaltı Sanatoryumu ve Garabag Resort & SPA gibi sağlık turizmi işletmelerinde tedavi alan konuklara sağlık turizmi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Araştırmada kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Anket formu uygulanmadan önce 30 kişilik tüketici grubuna ön test yapılmış, ankette yer alan sorular veri kalitesini arttırmak amacıyla düzeltilmiştir. 215 adet anket formu doldurulmuş ancak verilerin bilgisayara aktarılması sırasında 11 anketin eksik veya yanlış doldurulmasından dolayı geçersiz sayıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 204 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Araştırmanın Hipotezleri

Literatürde yapılan çalışmalar, hizmet kalitesinin tüketicilerin sağlık tesislerindeki algısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Hizmet kalitesi alt boyutları ayrı ayrı karşılaştırılmıştır.

H1: Hizmet kalitesi boyutlarının önem düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H1a: “Tüketicilerin cinsiyeti ile fiziksel imkanlar boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

H1b:“Tüketicilerin cinsiyeti ile cevap boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

H1c: “Tüketicilerin cinsiyeti ile yeterlilik boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

H2: Hizmet kalitesi boyutlarının önem düzeyleri medeni duruma göre farklılık göstermektedir.

H2a: “Tüketicilerin medeni durumu ile yeterlilik boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

H2b: “Tüketicilerin medeni durumu ile empati boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

H2c: “Tüketicilerin medeni durumu ile cevap boyutuna verdikleri önem arasında anlamlı bir fark vardır”

3.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada veriler, pazarlama araştırmalarında yaygın olarak kullanılan anket tekniği ile toplanmıştır. Anket formu hazırlanırken daha önce yapılan araştırmalar incelenmiştir. Literatür incelemesi sonucunda bu konu ile yapılan araştırmalar baz alınarak mevcut anket soruları oluşturulmuştur. Tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin belirlenmesinde kullanılan faktörleri belirleme amacıyla hazırlanan anket formunda Arıkan (2017) tarafından derlenen ölçek bu çalışmanın içeriğine uyarlanmıştır. Hizmet kalitesi değişkenlerini ölçmek için SERVPERF ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek hizmet kalitesinin ölçülmesinde tüketicinin sadece hizmeti aldıktan sonraki tecrübesine, hizmetin performansına ilişkin değerlendirmesini dikkate almaktadır. Hizmet kalitesi fiziksel imkanlar, güvenilirlik, yeterlilik, cevap ve empati boyutları üzerinde incelenmiştir. Mevcut araştırma Mayıs 2018 tarihinde Azerbaycan’ın sağlık turizmi bölgesi olan Naftalan şehrinde yapılmıştır. Bu bağlamda Naftalan bölgesindeki tüketicilerin sağlık turizmi ile ilgili görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen 204 anketteki cevaplar bilgisayar ortamına uyarlanmış ve istatistiksel analizler SPSS 21.0 paket programında oluşturulan veri dosyalarına aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket sorularının güvenilirliğinin ölçülmesi amacıyla Cronbach tarafından ortaya koyulan “alpha güvenlik katsayısı” dikkate alınarak ölçüm yapılmıştır. Cronbach alpha güvenlik katsayısı 0 ile 1 arasında değerler almaktadır. Alfa katsayısı $0,00 \leq \alpha \leq 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir, katsayı $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür, katsayı $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir, katsayı $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Arıkan, 2017: 70). Öncelikle analiz için tüm sorular bir kümeye atılarak analiz yapılmıştır. Yaptığımız çalışmanın güvenilirlik analizi Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Güvenilirlik Analizi Değerlendirilmesi

Tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi ölçeği	Cronbach’s Alpha	İfade Sayısı
	.800	20

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, anketler aracılığıyla toplanan verilerin düzenlenerek istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmeleri yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Kategori	Örnekleme	
		Sıklık (N)	(%)
Cinsiyet	Kadın	132	64,7
	Erkek	72	35,3
Medeni Durum	Bekar	90	44,1
	Evli	114	55,9
Yaş	18-25	30	14,7
	26-35	36	17,6
	36-45	42	20,6

	46-55	48	23,5
	56 ve üstü	48	23,5
Eğitim durumu	Lise	60	29,4
	Ön Lisans	60	29,4
	Lisans	54	26,5
	Yüksek Lisans	30	14,7
Gelir Düzeyi	0-250 AZN	72	35,3
	251-500AZN	42	20,6
	501-750 AZN	42	20,6
	751-1000 AZN	30	14,7
	1001 AZN ve üzeri	18	8,8
TOPLAM		204	100

Bireylerin demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunu %64,7 kadınların, %35,3'lik kısmını ise erkeklerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu %55,9 oranla evli iken, %44,1'lik kısım ise bekadır. Katılımcıların %14,7'i 18-25 yaş arası, %17,6'i 26-35 yaş arası, %20,6'i 36-45 yaş arası, %23,5'i 46-55 yaş arası, %23,5'i 56yaş ve üzeridir. Eğitim düzeylerine bakıldığında katılımcıların %29,4'nün lise, %29,4'nün ön lisans, %26,5'nin lisans, %14,7'nin yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Araştırmaya katılanların %35,3'ü "0-250AZN arası", %20,6'sı "251-500AZN arası", %20,6'sı "501-750AZN arası", %14,7'si "751-1000AZN arası", %8,8'i "1001AZN ve üzeri" aylık ortalama gelire sahip olduklarını ifade etmektedirler.

Katılımcıların Yaşadıkları Rahatsızlıklara Göre Sağlık Tesislerini Tercih Etme Durumlarının Belirlenmesi

Çalışmada katılımcılara hangi rahatsızlıklar yaşamaları durumunda termal tesisleri tercih edecekleri sorulmuştur. Hastalıklara ilişkin önceden belirlenmiş listeden seçim yapılarak gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların rahatsızlıklarında termal hizmetlerden yararlanma durumlarına ilişkin dağılımı

Hastalıklar	Sıklık (N)	Yüzde(%)
Deri hastalıkları	19	8,8
Kalp-Damar hastalıkları	32	14,9
Romatizma hastalıkları	78	39,3
Dinlenme amaçlı ve sağlık	31	14,4
Diğer hastalıklar	44	22,6
Toplam	204	100,0

Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%36,3) romatizma hastalıkları, katılımcıların %14,9'nin kalp-damar hastalıkları, %14,4'nin dinlenme amaçlı ve sağlık, %8,8'nin deri hastalıkları, %20,5'nin diğer hastalıklar için sağlık tesislerinin hizmetlerinden yararlandığı görülmektedir.

Katılımcıların kullandıkları veya kullanmayı düşündükleri sağlık tesislerine ilişkin bulguların değerlendirilmesi

Çalışmada katılımcılara hangi sağlık tesisini tercih ettikleri veya tercih etmeyi düşündükleri sorusu sorulmuştur. Sağlık tesislerine ilişkin önceden belirlenmiş listeden seçim yapılarak gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Kullandıkları/ Kullanmayı Düşündükleri Sağlık Tesislerine Dağılımı

Sağlık Tesisleri	Sıklık(N)	Yüzde(%)
Chinar hotel & SPA Naftalan	32	14,9
Mucizeli Naftalan	37	17,2
Naftalan otel Gasalti	32	14,9
Naftalan Sanatoryumu	43	20,0

Diğer	60	27,9
Toplam	204	100,0

Sonuçlara göre katılımcıların büyük çoğunluğunun (%27,9) Diğer Sanatoryumları, %20'nin Naftalan Sanatoryumunu, %17,2'nin Mucizeli Naftalan Sanatoryumunu, eşit olarak %14,9'nun Naftalan otel Gasaltini, %14,9'nun Chinar Hotel & SPA Naftalan seçtiği görülmektedir. Diğer tesisler olarak daha fazla seçilen tesisler Güzel Sanatoryumu ve Shefa Sanatoryumu olmuştur.

T Testine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Bağımsız örneklem T testine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin faktörleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılan T testi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7: Cinsiyet İle Tüketicilerin Sağlık Turizmi İşletmelerini Tercih Etme Nedenlerinin Faktörlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Bağımsız Örneklem Testi						
	Levene varyansların eşitliği		Eşitlik için T testi			
	F	P	T	Df	p(2-uçlu)	Ortalama farkı
Fiziksel	62.859	.000	6.237	202	.000	.51894
İmkanlar			7.729	190.329	.000	.51894
Güvenilirlik	25.028	.000	-.039	202	.969	-.00189
			-.047	200.562.	.963	-.00189
Cevap	6.312	.013	4.978	202	.000	.43182
			5.433	184.332	.000	.43182
	3.571	.060	-.470	202	.639	-.02273

Yeterlilik			-.464	140.845	.643	-.02273
Empati	15.866	.000	.383	202	.702	.02525
			.442	200.895	.659	.02525

İlk önce Levene testindeki Sig. Değerine bakılır. Cinsiyet değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenleri faktörlerine yönelik yapılan analiz sonucunda Levene Varyansların Eşitliği Testi anlamlılık düzeyleri; Fiziksel imkanlar, Güvenilirlik, Cevap, Empati boyutları için 0.05 değerinden küçüktür. Yeterlilik boyutu 0.05 değerinden yüksek olduğu için H0 hipotezi kabul edilerek, H1c hipotezi ret edilmiştir. Yani Yeterlilik boyutunda cinsiyet açısından istatistiksel olarak fark yoktur. Diğer boyutlar için Sig. (2-tailed) değerinin ikinci satırına bakarsak sadece Fiziksel imkanlar ve Cevap boyutlarının değerleri 0.05 değerinden küçük olduğu için H1a ve H1b hipotezleri kabul edilerek, H0 hipotezi ret edilmiştir. Yani Fiziksel imkanlar ve Cevap boyutları cinsiyet açısından istatistiksel olarak fark vardır.

Medeni durum değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin faktörleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılan T testi sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8: Medeni Durum İle Tüketicilerin Sağlık Turizmi İşletmelerini Tercih Etme Nedenlerinin Faktörlerine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Bağımsız Örneklem Testi						
	Levene varyansların eşitliği		Eşitlik için T testi			
	F	P	T	Df	p(2-uçlu)	Ortalama farkı
Fiziksel	30.126	.000	4.152	202	.000	.34854
İmkanlar			3.959	145.818	.000	.34854
	44.699	.000	2.823	202	.005	.12895

Güvenilirlik			2.615	119.039	.010	.12895
Cevap	27.409	.000	.924	202	.357	.08158
			.880	144.518	.380	.08158
Yeterlilik	1.153	.284	2.081	202	.039	.09591
			2.059	182.388	.041	.09591
Empati	6.388	.012	1.108	202	.269	.07018
			1.063	152.036	.290	.07018

İlk önce Levene testindeki Sig. Değerine bakılır. Cinsiyet değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenleri faktörlerine yönelik yapılan analiz sonucunda Levene Varyansların Eşitliği Testi anlamlılık düzeyleri; Yeterlilik boyutu 0.05ten büyük olduğu için H0 hipotezi kabul edilerek, H1d hipotezi ret edilmiştir. Yani medeni durum açısından fark yoktur. Diğer boyutlar için Sig. (2-tailed) boyutuna bakılır. Cevap ve Empati boyutları 0.05ten büyük olduğu için H0 hipotezi kabul edilerek, H1e ve H1f hipotezleri ret edilmiştir. Yani sadece Fiziksel özellikler ve Güvenilirlik boyutlarında medeni durum açısından istatistiksel olarak fark vardır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmamızın ana konusunu oluşturan ve sağlık turizminin bir alt sektörü olan termal turizm ile ilgili gösterilen çabalarda işletme yönetimlerinin başarı için odak noktalarının hizmet kalitesi ve tüketici tatmini olması konusunda şüphe yoktur. Azerbaycan'da hem yerli, aynı zamanda yabancı turistlerin rahatlayabilecekleri, tatil yapabilecekleri, şifalı sularından, kür uygulamalarından istifade edebileceği çok sayıda modern tesisler bulunmaktadır. Gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biri, turistik sanatoryumlarının, tedavi merkezlerinin ve tesislerin ülke çapında düzenli olarak dağıtılmasıdır. Bu nedenle, ülkenin kaynaklarının tam olarak değerlendirilmesi ve kalkınmayı ülke çapında yaygınlaştırmak için gerektiğinde tüm turistik tedavi merkezlerinin ve tesislerinin dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması gerekmektedir. Çalışmamızda Naftalan bölgesinde faaliyet gösteren sağlık tesislerinden hizmet alan tüketicilere anket uygulaması yapılmıştır. Toplam 204 örnekleme dayalı veriler içerisinde ilk bölümde cevaplayıcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için sorular sorulmuştur.

İkinci bölümde ise “Hangi rahatsızlık durumunda termal hizmetlerden yararlanırsınız?” sorusu ve hangi sağlık tesisini kullandıkları soruları sorulmuştur. Son bölümde ise 20 soruluk tüketici hizmet kalitesi algılamasıyla ilgili sorular kullanılmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin faktörleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçülmüştür. Fiziksel imkanlar ve Cevap boyutlarının değerleri 0.05 değerinden küçük olduğu için H1a ve H1b hipotezleri kabul edilerek, H0 hipotezi ret edilmiştir. Yani Fiziksel imkanlar ve Cevap boyutları cinsiyet açısından istatistiksel olarak fark vardır. Sonuç olarak yalnız fiziksel imkanlar ve cevap boyutlarında fark olduğu belirlenmiştir.

Medeni durum değişkeni açısından tüketicilerin sağlık turizmi işletmelerini tercih etme nedenlerinin faktörleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ölçülmüştür. Yeterlilik boyutu 0.05ten büyük olduğu için H0 hipotezi kabul edilerek, H1d hipotezi ret edilmiştir. Cevap ve Empati boyutları 0.05ten büyük olduğu için H0 hipotezi kabul edilerek, H1e ve H1f hipotezleri ret edilmiştir. Fiziksel özellikler ve Güvenilirlik boyutlarında medeni durum açısından istatistiksel olarak fark vardır. Sonuç olarak yalnız fiziksel imkanlar ve güvenilirlik boyutlarında fark olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Sağlık turizminin gelişimi için ana öneriler ve ülkedeki turizm gelirlerinin artışı şu şekilde sıralanmıştır:

- Tüketici ihtiyaçlarına cevap verebilen ve tatminini sağlayabilen, tüketicilerine geri bildirim yapabilen, tüketicilerine kaliteli hizmet sunabilen tesislerin sayısının arttırılması gerekmektedir
- Azerbaycanlı turizm markasının tanıtım ve propaganda ve bilgi-sorgulama faaliyetlerinin teşvik edilmesi
- Ülkedeki turizm politikasının perspektiflerinin, farklı turizm türlerinin gelişiminin, mevcut turizm potansiyelinin uluslararası olarak tanınması
- Ülkemizde potansiyel olmasına rağmen ne yazık ki markalaşma sürecinde de sıkıntılar yaşanmaktadır. Azerbaycan’ı turizmin gelişmesi için uygun koşullara sahip bir ülke olarak tanıtmak

- Dünya ölçeğinde önemli tur operatörleri ile anlaşmalar yapılarak özellikle yurtdışından katılımcı sayısının artırılması sağlanmalıdır
- Turizm işletmelerinde eğitimli personelinin istihdam edilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır
- Bölgeler ve yörelerde de yerel turizm merkezleri oluşturulmalıdır
- Termal turizm tesisleri ile ilgili yetersiz mevzuat, alanında uzman sağlık ve insan kaynağı eksikliği, bu tesislere ulaşımında karşılaşılan zorluklar, yetersiz alt yapı, yanlış kuruluş yeri ve mimari yapının yetersizliği giderilmelidir
- Termal turizmle ilgili işletmelerin hizmet kalitesi artırılmalıdır
- Termal tesislerde hizmet, güvenlik, hijyen ve alt yapı konusunda kalite standartları oluşturulmalıdır
- Sağlık turizmine ek olarak diğer turistik ürünleri de içerecek geniş kapsamlı gezi turları planlanmalıdır
- Sağlık turizminde gelişmiş olan ülkelerin uygulamaları incelenerek başarılı uygulamalar Naftalan'a uygulanmalıdır
- Dünyada benzeri olmayan Naftalan yağı, böbrek taşlarının azaltılmasında mucizevi etkisi olan Gasaltı suyu ve diğerleri gibi tedavi tesisleri doğru yaygınlaştırılmalıdır
- Naftalan kurort rekreasyon komplekslerinin yenilenmesi gereklidir
- Sağlık turizmi ile ilgili ve genel olarak altyapı hizmetlerine yönelik devlet ve yerel yönetim yatırımları artırılmalıdır
- Turizm ve özellikle de sağlık turizmi ile ilgili olarak üniversite-turizm sektörü işbirliği geliştirilmelidir
- Sağlık turizmi taşıyıcılarını yansıtan katalogların hazırlanması, çeşitli tedavi hizmetlerinin belirlenmesi
- Sağlık tesislerini kendisinde oluşturan sağlık turizmi haritasının oluşturulması
- Sağlık turizmi işletmelerinden personel de dahil olmak üzere turistlerden ve diğer iş akademisyenlerinden yeni iş çözümleri sağlamak için geribildirim alınması

•Analiz sonuçlarına göre tüketiciler termal tesisleri sağlık amaçlı tercih ettiklerini belirtmekte fakat sağlık uygulamalarından tam anlamıyla yararlanmamaktadırlar. Bu kapsamda çalışmalar yapılarak tüketicilerin termal özellikleri ve sağlık uygulamalarını tam anlamıyla kullanmaları amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.

Bütün bu öneriler çerçevesinde meydana gelecek gelişmeler, Azerbaycan'ın ekonomisine büyük katkı sağlayacak ve sonuç olarak Azerbaycan'da turizm çok geniş bir potansiyele sahip olacak ve turizm etkinlikleri ülkenin ekonomisine katkıda bulunmak için etkin bir şekilde kullanılacak ve böylece turizm önde gelen sektörlerden biri olacaktır.

KAYNAKLAR

- Arkan, G. (2017), Sağlık Turizm Kapsamında Termal Turizm Tüketicilerinin Termal Turizm Yönelik Bakış Açılarını İçeren Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Heydarov, P. (2016), Azerbaycan-Naftalan Bölgesinin Sağlık Turizmi Açısından Elmas Modeliyle İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Hüseynov İ. ve N. Efendiyeva (2007), Turizmin Esasları, Azerbaycan Respublikası Tehsil Nazirliyi, Azerbaycan Devlet Medeniyet ve İncesenet Üniversitesi, Derslik, Bakı.
- İmat, F. (2015), “Gence-Kazak İktisadi Bölgesinin Turizm Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Coğrafi Konumunun Rolü (Küçük Kafkas - Azerbaycan Cumhuriyeti)”, Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (5), 236-251.
- Gülbahar, O. (2009), “1990’lardan Günümüze Türkiye’de Kitle Turizminin Gelişimi Ve Alternatif Yönelimler”, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14 (1), 151-177.
- Karaçor, S. ve A. Arkan, “Sağlık Kuruluşlarında Pazarlama: Sağlık Pazarlama Karması Unsurlarının Hasta/Müşteri Açısından Önemi Üzerine Bir Araştırma”, Selçuk İletişim, 8 (2), 90-118.
- Kerimova, T. (2017), Dünya’da ve Azerbaycan’da Sağlık Turizminin Değerlendirilmesi: Naftalan Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bakü.
- Növresli T. (2010), Azerbaycan Turizm Potansiyelinin Kalkınma Amaçlı Değerlendirilmesi, T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı, İktisat Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Ricapito, F. (2014-2015). , Analysis and Perspectives of Tourism in Azerbaijan, Universita Ca Foscari Venezia, Master's Degree programme – Second Cycle.

<http://azpromo.az/uploads/files/pages/6cac4718f61c44390cbe43453747fb77.pdf> (erişim tarihi: 02.03.2018).

https://azertag.az/store/files/Strateji_yol_xeritesi/Turizm_s%C9%99nayesinin_inki%C5%9Fa_f%C4%B1na_dair_strateji_yol_xeritesi.pdf (erişim tarihi: 19.11.2017).

<https://afn.az/xeber/38494-azerbaycanda-saglamliq-turizminin-mirvarisi-qalaalt-kurortu.html> (erişim tarihi: 21.02.2018).

<https://www.turkcebilgi.com/naftalan> (erişim tarihi: 17.03.2018).

<http://irs-az.com/new/pdf/201109/1316508008796389694.pdf> (erişim tarihi: 16.01.2018).

<http://tourism.edu.az/2015/images/media/pages/research/publications/Jurnal-1.pdf> (erişim tarihi: 16.10.2017).

Azerbaycan İstatistik Komitesi, <https://www.stat.gov.az/> (erişim tarihi: 17.09.2017).

MEDYADA DEĞERLER EĞİTİMİ: TRT ÇOCUK KANALI KELOĞLAN ÇOCUK PROGRAMI ÖRNEĞİ¹

Values Education in Media: A Case Study of Keloğlan Child Program At TRT Child

Esra KARADUMAN²

Geliş Tarihi:14.07.2018

Kabul Tarihi:26.08.2018

Öz

Teknolojinin ve tüketim kültürünün hızla gelişmesi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de postmodern çağa işaret etmektedir. Ancak bu gelişmeler büyük bir hızla bireycilik anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu bireyci anlayıştan yalnızca yetişkinler değil çocuklar da hızla etkilenmiş, teknolojinin sunduğu oyunlara maruz kalmış ve hem evrensel hem de kültürel değerlerden uzaklaşmışlardır. Ülkemizde bireyciliğin tehlikeleri sezilmiş olup bu sebeple toplumun değerleri korunmak ve çocuklara aktarılacak istenmiştir. Buradan hareketle okullarda 2010/53 sayılı genelge ile değerler eğitimi öğretim programlarına yansıtılmış olup çocuklarımıza evrensel ve kültürel kazandırılmak istenmiştir. Bu çalışmamızın amacı devletin resmi yayın organı olan TRT’de (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) değerler eğitiminin çocuk programlarında hangi değerler üzerinde ele alındığını incelemektir. Bu inceleme nitel araştırma yöntemlerinden söylem analizi ile yapılmaktadır. Bu bağlamda ilkököl yaş aralığına uygun olan Türk masallarından Keloğlan çocuk programının 3. sezonundan 15 program izlenmiş ve programda değerlere ait söylemler analiz edilmiştir. Sonuç olarak; Keloğlan çocuk programında topluma ait değerler vurgulanmakta ve böylelikle okullarda yürütülen değerler eğitimi faaliyeti devletin resmi yayın organı TRT çocuk programlarında da yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Medya, Keloğlan Çocuk Programı.

Abstract

Rapid development of technology and consumption cultures also points to the postmodern era in our country as does in the whole world. However, these developments bring the concept of individualism to the fore front. From this individualistic understanding, not only adults but also children are rapidly affected, exposed to the games of technology, and have moved away from both universal and cultural values. In our country, the danger of individualism has been detected and therefore it is desired to protect the values of society and to be transferred to

¹ Bu araştırmanın bir bölümü İSOEVA 2017 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Enstitüsü Doktora Öğrencisi, esrakaraduman.87@gmail.com

children. Moving from this point, values education has been reflected in the curriculum at schools by means of the circular numbered 2010/53 and it is desired to make children gain universal and cultural values. This study aims to examine the child programs to see how values education is covered in TRT (Turkish Radio and Television Corporation) which is the official broadcasting organ of the government. This analysis is made by qualitative research methods using discourse analysis. In this context, 15 programs were watched from the third season of Keloğlan children's program and the discourses related to the values were analyzed. As a result; Keloğlan's child program emphasizes the values of society and thus the values education activities carried out in the schools are also included in TRT children's programs.

Key Words: Values education, The Media, Keloğlan Child Program.

1. GİRİŞ

Değerler son yüzyılda sosyal bilimlerin temel araştırma konusu olmuştur. Sosyal bilimlerde değerlerin bu kadar değerli olmasının sebebi insan davranışlarını ele alıp yorumlamasıdır. “Tarih boyunca insanlar eğitime ve eğitilme yoluyla” (Ulusoy, 2016:1-13) iyi insan olma çabasında olmuştur. Nitekim geçmişte ilk çağ uygarlıklarına baktığımızda özellikle Mezopotamya, Antik Yunan ve Roma’da toplumsal erklere uygun çocuk yetiştirme anlayışını görmekteyiz (Mutluay, 2010). Bu noktada değerlerin sosyolojik etki gücüne de dikkat çekmek gerekir ki değerler toplumsal bir yaratımdır. Bireysel anlamda değer, psikolojik bir anlamlandırma sürecinin yargıları, “algısal bir süzgeç, tutum ve davranışları etkileyen ölçüttür” (Mutlu, 2012:71); ancak toplumsal sahada değer, toplumun kendi iç dinamiğidir. Toplumsal düzenin güven temeline oturabilmesi için bireylerin kazanmaları gereken bir edininim veya etikdir.

Değer, Türk Dil Kurumu’nda “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür” olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Bu bütün öğeler toplumun olumlu ya da olumsuz yargılarını oluşturmaktadır. Yalnızca ulus veya toplum kategorisinde değer sarsılmaz bir imaja sahiptir. Sosyoloji terimler sözlüğünde değer “bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve yararını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke ya da inançlardır”(Kızılcıkelik ve Erjem, 1994:99). Shalom Schwartz; “değer, bireyin ve toplumun yaşamına etki ederek yol gösteren ve istediğimiz hedeflerle ilgili olan bir unsurdur” demektedir. Hem bireyi hem de toplumu değer statüsünde dengeleyen Schwartz, değeri iki kaynağa da yardımcı olan bir unsur olarak görmektedir. Halstead ve Taylor değeri kavramını “davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak tanımlamışlardır. Değer davranışlar ölçüsünde ele alınmış olup;

değerlerin yargısal sonuç boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Hem Schwarz hem de Halstead ve Taylor, değeri yol gösterici olarak görmektedirler. “Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir” (Akbaş, 2008:10) tanımında değerleri işlevsel mahiyette toplumsal sorumluluk olarak ön plana çıkmaktadır. Bir başka tanımda ise “Bireyler toplumsal kurallar, gelenekler ve görenekler yoluyla iyi – kötüyü ve doğru - yanlış ayırmayı ve kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda bir ölçü edinmeyi öğrenirler” (akt. Yazıcı, 2006:501) şeklinde, bireyliğin kazanımında toplumsal normları aracı olarak görmektedir. “Bireyin kendisini, toplumun ise bireyi, kontrol etmesini sağlayan unsurların başında değerler gelmektedir. Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki statüsünün belirlenmesinde etkili olmaktadır” (Yazıcı, 2006:499). Bu sarmalda bireylerin niteliğinden toplumun refahı giden bir akış söz konusudur. Yukarıdaki tanımlar ışığında değerlerin; öznel, toplumsal gereklilik, birey davranışları, sosyolojik ve psikolojik alan, sonradan kazanılan gibi özelliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Değerlerin önemli bir özelliği, doğuştan kalıtsal olarak bireyle birlikte gelmeyi yaşamın içinde kazanılmasıdır. Birey, değer atıflarını yaşarken kazanır (Yeşil ve Aydın, 2007:71). Gülden Uyanık Balat’a göre değerlere ilişkin bilgiler erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu bilgiler yaşam boyunca da devam eder. Bireysel farklardan kaynaklanan değişimler olsa da temel değerler oluşmuştur (Balat, 2011) Çocuklara değerlerin benimsetilmesinde onların genel olarak çocukluk özelliklerinde ahlaki eğilimlerinin bilinmesi önemlidir. Dolayısıyla 1932’de yayınlanan Jean Piaget’in ‘Çocuğun Ahlak Yargısı’ kitabı psikolojideki ahlak gelişim kuramlarına temel araştırma sorunu olmuştur (Çiftçi, 2010:157). “Eğitimde en çok vurgulanan yapılandırmacı yaklaşımlardan biri olan Jean Piaget’in” (Uygun, 2013:266) ahlaki gelişim kuramına göre; çocukların yalan söyleme eylemlerini gerçek olay ve kurgudan ayırt edememe olarak görmektedir. Çocukların iyi olmayı itaat etmekle orantılı olduğunu ve kötü olmayı davranışsal olarak göstermeye bağlı tutmaktadır. 7-11 yaşlarında ise çocuklar yalan ve gerçeği ayırabilmektedir. Haklı haksız ayırımını yapabilme gücüne erişmektedir. Yaptığının doğru ya da yanlış olduğunu bilmektedir. Adalet inancında mutlak bir orantı oluşmuştur (Charles, 2003:10-17).

Değerleri günümüzde kendine özgü bir alan olarak ele almanın neden önemli olduğu ise toplumsal bir meseledir. Nitekim Modern toplumun ulus devlet anlayışında aynı kültür içindeki farklılıklar tek bir devlet anlayışı içinde eritilerek tek bir kimliğe dönüştürülmesi söz

konusuyken; postmodern yapı küresel normlarla ulusal normların çatışmasına ve kimliklerin yeniden oluşuma zorlanmasına neden olmaktadır (Akt. Özgüngör,2009:34). Değerlerin, dünya ve toplum düzeninin sağlanmasında eğitim sisteminin birincil kaygısını oluşturduğu farkındalığından; okullarda 2010/53 sayılı genelge ile değerler eğitimi öğretim programlarına yansıtılmış olup çocuklarımıza evrensel ve kültürel değerler kazandırılmak istenmiştir. Ülkemizde eğitim yaşantısına dahil edilen ve erken yaşlar itibariyle müfredata dahil olan birbirinden farklı değerler eğitimi programları da mevcuttur (www.trtcocuk.net.tr). UNESCO tarafından da desteklenen değerler eğitimi “Yaşayan Değerler Eğitimi” adıyla kabul edilmiştir. Yaşayan Değerler Eğitimi programında işbirliği, dürüstlük, sevgi, özgürlük, barış mutluluk, alçakgönüllülük, hoşgörü, saygı, sorumluluk, sadelik, birlik olarak 12 evrensel değer esas alınmıştır. Değerler eğitiminin toplum için önemli olduğunu, toplumsal düzenin sağlanması için ailede ve okulda değerlerin kazanılması gerektiğini, ifade etmiştir (Dewey, 2008). Sanchez de günümüzde değerler eğitiminde göz önünde tutulması gereken en önemli unsurlardan birisinin, toplumun dönüşümünde büyük bir etkiye sahip olan medya kuruluşları ve onların uygulamaları sonucunda ortaya çıkan popüler kültür olduğunu belirtmiş ve televizyon ile diğer basın-yayın organlarının farklı değer yargıları arasında seçim yapmak zorunda bırakan programlar ve yazılar yayınlanması, öğrencilere okul kültürü içerisinde arzu edilen değerlerin kazandırılmasını güçleştirmektedir. (akt. Yazıcı, 2006:506).

Değerler (sevgi, saygı, dürüstlük, yardımlaşma, dayanışma gibi) toplumun gelecek nesillere aktarmak istediği ve korunması neredeyse her toplum için önem arz eden değerlerdir. Teknolojinin ve tüketim kültürünün hızla gelişmesi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de postmodern çağa işaret etmekte ve bunun neticesinde değerlerimiz riskler altına girmiştir. Özellikle de bireycilik anlayışı ön planı çıkmış olup; bu bireyci anlayıştan yalnızca yetişkinler değil çocuklar da hızla etkilenmiş, teknolojinin sunduğu oyunlara maruz kalmış ve hem evrensel hem de kültürel değerlerden uzaklaşmışlardır. Anthony Giddens, postmodern dünyada yaşadığımız şu günlerde televizyon-internet erişimi nedeniyle çocukluğun kendine özgü konumunu yitirdiğini belirtmektedir (Giddens, 2013:216). Çocuklar sanal hayatla iç içe olurken daha az meraklı hale gelmişler; bencil ve hazırcı tüketim içinde şekillenerek yaratıcılıktan yoksun kalmışlardır (Tezim, 2017:44). Kemal İnal’a göre bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlardan oyun oynayan ve dünyayla bağını internetle kuran tüketici küresel çocuk kendi benlik gelişimini pasif bir biçimde kablo bağlantılarıyla gerçekleştirmektedir. Türkiye’de ise bu tip çocukluk özellikle devletin önerdiği eğitsel modelde ve medyada üretilip sergilenen

ingede somutlaşmaktadır (İnal, 2014:314-326). Özellikle medya, postmodern kültürün etkisiyle bireyci değerlerle bireyselleşen çocuğun dönüşümü hızlandırmıştır. Bu bağlamda bir taraftan da postmodern toplumun ürettiği bireyciliğin tehlikeleri ülkemizde sezilmiş olup; bu sebeple toplumun değerleri korunmak ve çocuklara aktarılmak istenmiştir.

Eğitim ve medyanın toplumsal dönüşüm temasında ortak hareket ettiği varsayımından; değerlerin yalnızca eğitimin kaygısından öte bir öneme sahip olduğunu belirtmek gerekir ki; medyadan da bu konuda çocuklara duyarlı olması beklenmektedir. Özellikle çocuk programlarında değerler mihver bir uzlaş olma durumundadır. Çocukların medyaya maruz kalmasını tartışmaktan öte; değerler üzerine inşa edilmiş çocuk programlarını üretmek kaygısını taşımak daha önemlidir. Dolayısıyla devlet bu hususta sorumluluğunu yalnızca eğitim de değil; medyada da üstlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmamızın amacı da devletin resmi yayın organı olan TRT’de (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) değerler mefhumunun çocuk programlarında temsiliyeti ile hangi niteliklerde olduğunu incelemektir. Bu çalışmada TRT’nin (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu) önemi 2 şekilde ortaya çıkmaktadır: Birincisi devletin resmi yayın organı olmasıdır ki bu konuya yukarıda değindik. İkinci olarak da Bülent Çaplı’nın şu ifadelerini paylaşmak gerekir. Çaplı’ya göre; çocuk programlarının büyümesi ile çocuk izleyici oldukça büyük bir pazar haline gelmektedir. Yayın kuruluşlarına kar sağlayacak olan çizgi filmlerle bu kitleye seslenilmektedir. Çocuklara yönelik programlara ise Avrupa da dâhil az önem verilmektedir. Türkiye’de ise TRT eğitici ve bilgilendirici programlara ağırlık veren tek yayın kuruluşudur. Çocukların yaş kategorisine göre program üreten TRT, Çocuk ve Gençlik Programları Müdürlüğü’ne sahip tek yayın kurumudur (Çaplı, 2001:218-220).

1990’lı yılların sonuna kadar baktığımızda TRT’de eğitim-kültür yayınlarının oranı öncelikli sırada olmuştur. Eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak yapılmış aile yaşamıyla ilgili konular ele alınmıştır. Ayrıca örgün eğitim ve üniversiteye giriş kursları niteliğinde programlar da yapılmıştır. (Cankaya, 1990:13-81). Çocuk programları; güncel ve sanat olaylarından duyurular, eğitim, spor, yarışma, müzik ve oyun bölümlerinden oluşmuştur (Cankaya, 1997:113). TRT’nin çocuk programları alanındaki yayın anlayışına baktığımızda, 1968 yılından günümüze Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak hareket etmiş olup; değerler konusunda da aynı anlayışa sahip olup olmadığı ve değerlere olan duyarlılığın önem derecesi bu çalışmamızın sorunsalını oluşturmaktadır. Bu noktadan hareketle TRT Çocuk Kanalı’ndaki 6-9 yaş gurubu çocuk programı olan Keloğlan çocuk programını incelememizdeki amaç; bu

programda değer mefhumunun yer alıp almadığı, programın hangi değerler üzerine kurulu olduğu ve bireycilik tehlikesine karşı hangi değerler üzerinde bilgi sahibi olunmaktadır. Böylelikle daha çok olumsuz yönde incelenen çocuk-medya ilişkisi gerekçi, toplumsal ve yarar noktasında ele alınacaktır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada postmodern toplumun bireyci anlayışının tehlikelerine karşı medyanın çocuk programlarında değerleri ne ölçüde iletildiği araştırılmaktadır. Nitekim bireyci anlayışın getirdiği yalnızlık, tek başınalık ile sosyal olmayan kişilik tiplerini çocukları pasif alıcı konumuna düşürmektedir. Bu pasif alıcılar sanal yaşantıda yer almakta ve çocuklar toplumun etik değerlerinden kopuk bir çizgide kalmaktadır. Bu bağlamda toplumsal dönüşüm ve eğitim politikası ile devlet kanalının ortak paydada olduğu varsayımından eğitim müfredatlarında yer alan değerler eğitiminin TRT çocuk programlarında temsiliyeti araştırılmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tematik söylem analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımında sübjektif değerlendirme söz konusudur. Bu yaklaşımın yöntemlerinden biri olan söylem analizi “dil ile ilgili çalışmaların analizidir. Bireylerin birbiriyle sohbet ettikleri sırada sahip oldukları zihinsel faktörlerini inceleyen sosyal bir metot olarak tanımlanmıştır. Bahsedilen analiz basit biçimsel bir inceleme olmayıp, kendi sınırlarının ötesindeki anlamı arayan bir bilimdir” (akt:Üzümcü, 2016:330). Tematik söylem analizi ise eldeki veriler ışığında ortak temaların çizilmesi ve söylemin uygun olan temalar içerisinde incelenmesidir. Bu yöntemler doğrultusunda 3. Sezon 2012 yılı yapımı Keloğlan çocuk programında geçen söylemler değerler eğitiminin alt temalarındaki değerler konularına göre incelenmektedir. Söylemler, MEB tarafından belirlenen; sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat, merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma ve fedakarlık değerleri içerisinde analiz edilmektedir. Ayrıca bu çalışmada söylemlerin objektif ele alınması açısından nicel araştırma da yapılmış olup; söylemler ait olduğu değer alt temasında çetele tablosuna kaydedilmektedir. Böylece hangi söylemin ne kadar sıklığa sahip olduğu ölçülebilmektedir.

2.1. Evren ve Örneklem

Ortalama olarak her bölümü 12 dakika süren 2012 yılı yapımı 3. Sezon Keloğlan çocuk programının evreni 29 adet bölüm ile 348 saatten oluşmaktadır. Programın 15 bölümü örneklem olup 180 saat ile %51.72 temsiliyet oranına sahiptir. 12 dakikalık süreye başlangıç ve bitiş müziği dahil değildir. Örneklem analiz edilirken; söylemler hangi değere ait ise o temalara yerleştirilecek olup; sıklığı, vurgusu ve üslubuna göre tarafsız değerlendirilmektedir. Ayrıca söylem ile davranışın tutarlı olması da göz önünde tutulacak ayrı bir kriterdir. Bu programın en önemli özelliğinden biri de olumlu söylem davranışlara sahip olan bir gruba karşıt olarak; olumsuz söylem davranışı temsil eden diğer grubun varlığıdır. Analiz içerisinde bu olumsuz söylem ve davranışlara da önem derecesine göre yer verilmektedir.

3. ANALİZ VE BULGULAR

1.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları Bilgecan dedeyi aramaktadırlar. Bu bölümde değerlere ait olarak şu söylemler mevcuttur:

Keloğlan: Ne duruyoruz arkadaşlar, haydi gidelim ve Bilgecan dedenin evine bakalım. (Bağımsız ve Özgür Düşünme, Cesaret)

Balkız: Bilgecan dede yokken nasıl rahat uyuruz? (Duyarlılık)

Keloğlan: Etrafa dağılalım daha çabuk hareket ederiz. (Dayanışma)

Keloğlan: Yardım edin de kaldıralım kapağı. (Yardımlaşma)

Balkız, Örgülü, Sivri ve Kara : (sırasıyla) Seninle geliyoruz Keloğlan. (Dayanışma)

Balkız: Birbirimize yaklaşalım arkadaşlar. (Dayanışma)

Örgülü hep birlikte koşarken yere düşmüş ve arkadaşlarından yardım istemiştir.

Keloğlan: Geliyorum Örgülü. (Yardımlaşma)

Örgülü yeni dünyadan yana huzursuzlanmaktadır ve şikayet etmektedir. Balkız ise “Kimse seni zorlamadı Örgülü, Lütfen şikayet etme.” demiştir. Balkız Örgülü’nün “Bağımsız ve Özgür Düşündüğü” değerini yinelemiştir.

Keloğlan ve arkadaşlarının aksine; Kara Vezir, Uzun ve Huysuz; “kötülük, bencillik ve düzenbaz” davranışlar sergilemektedirler.

2.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları kaybolan Bilgecan dedeyi bulmak için evine gitmişler ve Bilgecan dedenin icat ettiği boyut değiştiren bir makine ile çizgi filmde geçen dünyaya geçmişlerdir. Bu bölümde değerler ile ilgili olarak Keloğlan ve arkadaşları yeni tanıştıkları gerçek dünyada kendinden büyük varlıkları görmüşler ve ürkmüşlerdir. Bu sebeple;

Keloğlan: Sabahı bekleyelim, şurada saklanalım, haydi şuraya saklanalım, sırasıyla nöbet tutalım. (Dayanışma)

Keloğlan bu söylemleriyle korkan arkadaşlarını yatıştırmakta ve “Cesaret” ve “Liderlik” değerine ait özellikler taşımaktadır. Arkadaşları ise Keloğlan’ın sözlerini yaparak “Dayanışma” özellikleri sergilemektedir. Kara Vezir, Uzun ve Huysuz da aynı makinadan gerçek dünyaya geçmişler; burada düzensiz, bencil davranışlar sergilemektedirler; ayrıca birbirlerine hakaret ifadeleri de kurmaktadır.

3.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları sabah uyanınca geç kalmışlar ve gördükleri insanları dev zannederek saklanmaya çalışmışlardır.

Keloğlan: Hadi çocuklar kalkın burada uyuyakalmışız. Haydi hemen toparlanalım. (Dayanışma)

İnsanları dev zannederek korkup, tekrar dönmeyi düşünen arkadaşlarına Keloğlan şunları söylemektedir:

Keloğlan: Gidemeyiz arkadaşlar. Daha Bilgecan dedeyi bulamadık. Haydi Bilgecan dedeyi arayalım. (Cesaret, Liderlik ve Dayanışma)

Vezir, Uzun ve Huysuz’u görünce kaçan Keloğlan ve arkadaşları kaçmışlardır. Örgülü yere düşmüştür. Keloğlan dönmüş; Örgülü’yü yerden kaldırmıştır. Keloğlan böylelikle “Yardımlaşma” davranışı sergilemiştir. Bu esnada Vezir, Uzun ve Huysuz kavga etmekte ve bencilce davranmaktadırlar. Bu kavgada birbirlerine aptal, ahmak gibi hakaret ve alaycı sözler söylemektedirler.

4.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları Bilgecan dedeyi ararken Kara Vezir’in tilkisi ile karşılaşmışlardır. Keloğlan tilkinin güvenirliliğini ve dostluğunu test etmektedir.

Keloğlan: Bilgecan dede zor durumda olabilir. Onu yüziüstü bırakamayız. (Dayanışma ve Yardımlaşma, Bağımsız ve Özgür Düşünme)

Sivri: Çocuklar aman birbirimizi bırakmayalım. (Dayanışma)

Keloğlan: Hadi çocuklar birbirimize yakın durun. (Dayanışma)

Keloğlan: Balkız dikkat et. (Yardım etme davranışı)

Keloğlan: Çocuklar şu an geri dönemeyiz. Bilgecan dedeyi bulmak için son şansımız olabilir. Bu şansımızı değerlendirmeliyiz. (Cesaret, Liderlik ve Dayanışma)

Keloğlan: Kendimize güvenli bir yer bulmalıyız. (Liderlik)

Keloğlan: Teşekkür ederiz Tilki. Bizi evine kabul ettin ve bize yemek verdin. (Nazik Olma)

Keloğlan ve arkadaşları Tilki'nin evinde uyuyakalmışlardır. Tilki Keloğlan'dan geçiş için kullanılan saati çalarak gitmiştir. Keloğlan ile arkadaşları bir kutunun içinde asansördedirler. Keloğlan düşecekken Kara, Keloğlan'ı kurtarmıştır. Kara "Yardımlaşma" davranmıştır. Herkes paniğe kapılmış ve Keloğlan "Siz hiç paniğe kapılmayın buradan kurtulacağız" diyerek "Cesaret ve Liderlik" özelliği sergilemiştir.

5.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları kutu içinde alışveriş merkezine getirilmişlerdir. Burada küçük bir kız çocuğunun kendilerini fark etmesi üzerine koşmaya başlamışlardır. Dinazor heykeli görünce korkan arkadaşlarına Keloğlan şunları söylemiştir:

Keloğlan: Korkmayın arkadaşlar ben varım. (Cesaret ve Liderlik)

Kız Çocuğu: (Keloğlan ve arkadaşlarını yakalamak isteyen erkek çocuğuna)Onlar keloğlan ve arkadaşları zarar verme. (İyilik Yapma)

Kara: Küçük bir kızı ağlarken yalnız bırakmak olmaz. (Yardımlaşma, İyilik Yapma ve Duyarlılık)

Keloğlan: Hep beraber seni evine götüreceğiz küçük kız. (İyilik Yapma ve Dayanışma)

6.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları tilkiyi görmüşler ve saat ile tilkinin peşine düşmüşlerdir. Bu kovalamaca esnasında hırsızlık yapan bir adam ile karşılaşırlar. Hırsızı yakalamak için plan kurarlar ve hırsızı yakalarlar. Bu bölümde Keloğlan ve arkadaşları evi soyan hırsıza karşı "Dayanışma" içerisinde olup "Cesaret" örneği göstermişlerdir.

7.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları hala Bilgecan dedeyi aramaktadırlar. Yeniden köyelerine geçit makinesinden geçerek gelmişler ve Bilgecan dedenin evinde işe yarayacak bir şeyler aramaktadırlar. Keloğlan Bilgecan dedeye ait şifreli bir yazı bulmuştur:

Keloğlan: Buldummm! Hadi içeri gelin de anlatayım.(Liderlik)

Keloğlan Bilgecan dedeye ait bir el yazması bulmuş ve yazının içeriğini arkadaşlarına anlatmaya çalışmaktadır.

Keloğlan: Bilgecan dede tehlikede de olsa onun peşinden gideceğim. (Bağımsız ve Özgür Düşünme, Cesaret)

Kara: Ben senin yanındayım. (Bağımsız ve Özgür Düşünme, Dayanışma)

Balkız: Ben de sizinleyim. (Bağımsız ve Özgür Düşünme, Dayanışma)

Örgülü ve Sivri: Biz de... (Bağımsız ve Özgür Düşünme, Dayanışma)

Geçit makinesinden bir müzeye geçen Keloğlan ile arkadaşları müzedeki eserlere hayranlıkla bakmaktadırlar. Vakit kaybetmek istememektedir:

Keloğlan: Buraya niye geldiğimizi unutmayalım. Aradığımız şeyin peşinden gidelim. (Liderlik)

Keloğlan: Kara dikkat et. (İyilik Yapma ve Yardımlaşma)

8.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları müze içinde ay taşı aramaktadırlar. Bu esnada yanlarına Huysuz ile Uzun da gelmiştir. Müze de alarm çalınca güvenlik gelmiş; Keloğlan ve arkadaşları Huysuz ile Uzun'un düşmanca tavırlarına rağmen onlara yardım etmektedirler.

Balkız: Onlara yardım edelim. Yoksa yakalanacaklar. (Yardımlaşma ve Dayanışma)

Keloğlan: Buraya gelin. Yakalanacaksınız. (Yardımlaşma ve Dayanışma)

Keloğlan gördüğü rakamlar sebebiyle bir taşın üzerine çıkmak zorundadır. Arkadaşları, Keloğlan bir ipe bağlayıp sarkıtırlar. "Dayanışma" ve "Yardımlaşma" örneği sergilemektedirler.

9.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları Örgülü'nün büyük bir makine karşısında donup kalmasıyla kanalizasyona düşmüşlerdir. Bu gerginlikle aralarında küçük tartışma yaşamaktadırlar.

Keloğlan: Koş Kara! Gidip getirelim onu. (Yardımlaşma ve İyilik Yapma)

Arkalarından gelen fareden korkup hep beraber kaçarlar.

Keloğlan: Olmaz saat olmadan Bilgecan dedeyi bulamayız. (Liderlik)

Örgülü ise fareden korkmaz ve düşen saati gidip alır. "Cesaret" ve "Fedakarlık" örneği gösterir.

Örgülü: Bir an önce Bilgecan dedeyi bulalım. (Liderlik)

10.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları laboratuvara gelmişlerdir. Saatteki ibre onları buraya getirmiştir. Bu esnada Bilgecan dede roketle ile uçmak için rokete girmiş ve Keloğlan ile arkadaşları peşinden koşmaktadırlar.

Keloğlan: Aman bizi görmesin. Saklanalım. Güvende sayılırız. (Liderlik)

Keloğlan: (Balkızı kendine doğru çekerek) Gel buraya Balkız.(Yardımlaşma)

Keloğlan: Burası güvenli değil. Saklanacak başka yer bulalım kendimize.(Liderlik ve Dayanışma)

Keloğlan: Eski halimize dönüğüümüze göre işimize bakalım artık arkadaşlar. (Liderlik)

11.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları Bilgecan dede uçabilmek için helikopterle geçit kapısından çıkarak Bilgecan dedeyi aramaya devam etmektedirler. Bu esnada Kara Vezir, Huysuz ve Uzun insanlara zarar vermeye çalışmaktadır.

Keloğlan: Atlayın hadi kızlar Bilgecan dedeyi bulmaya gidiyoruz. (Liderlik, Cesaret ve Dayanışma)

Balkız: Çok doğru düşünmüşsün Keloğlan, Haydi gidelim. (Yardımlaşma ve Dayanışma)

Keloğlan: (Bu fikir kendisine aittir.) Geçit kapısından helikopterle geçelim bari. (Bağımsız ve Özgür düşünme)

Keloğlan: Kimseye zarar vermeden durduralım onları. (İyilik Yapma, Cesaret, Liderlik)

12.Bölümde; Kara Vezir, Huysuz ve Uzun buldukları bir robot ile insanlara zarar vermeye çalışmaktadırlar. Keloğlan ve arkadaşları ise insanları onlardan korumaktadırlar.

Keloğlan: Hadi artık harekete geçmenin vakti geldi. Hadi şu robota tırmanalım bir an önce. Başka türlü onları durduramayız. (Liderlik ve Cesaret)

Balkız: Hadi örgülü başka çaremiz yok. (Cesaret)

Keloğlan: (Örgülü tutamamış ve yere düşmüştür.)Elimi tut Örgülü! (Yardımlaşma)

Sivri: (Örgülüü helikopterde tutmuştur.)Yakaladım seni Örgülü!(Yardımlaşma)

Keloğlan: (Bu esnada Mucit, Kara Vezir ve Huysuz 'a karşı kavga etmektedir.)Durdur şu robotu yoksa ben durdurmayı bilirim.(Cesaret)

Bu esnada Balkız robotu imha eder. “Yardımlaşma” ,“Dayanışma” ve “Cesaret” örneği göstermiştir. Ardından Keloğlan’ı kolundan tutarak robottan kaçarlar. “Yardımlaşma” ve “Dayanışma” örneği göstermiştir.

Bu esnada Kara, Sivri ve Örgülü; Balkız ile Keloğlan’ı helikopterle almaya gelmişlerdir. (Yardımlaşma, Dayanışma ve Cesaret). Kara Vezir, Huysuz ve Uzun ise orada kalmış kaçmak zorunda kalmışlardır. Balkız “Bunları da kurtarmamız gerekiyor” diyerek “İyilik Yapma” ve “Duyarlılık” örneği göstermektedir.

13.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları küçük bir tavşanın peşinden gitmektedirler.

Keloğlan: Durun yahu önce bir doğru düzgün düşünüp karar verseydik. (Bağımsız ve Özgür Düşünme)

Hep birlikte labirente düşmüşlerdir. Örgülü’nün bağırması üzerine hep birlikte Örgülü’ye “yardım etmeye” koşarlar. Aynı zamanda “Dayanışma” örneği göstermektedirler. Örgülü zırh giyinmiş içi boş bir askerden korkmuştur.

Keloğlan: (Hep birlikte sessizce sürünerek geçmektedirler.) Önünden geçmemiz lazım. (Cesaret ve Liderlik)

Keloğlan: Bu böyle olmaz arkadaşlar. İkiye ayrılalım. Böylece çıkış yolunu daha çabuk bulabiliriz. (Liderlik)

Bilgecan dede “Yardım et Keloğlan” deyince; Keloğlan koşarak yardım etmeye gider. (Yardımlaşma ve Cesaret)

14.Bölümde; Keloğlan ve arkadaşları Bilgecan dedeyi lunaparkta aramaktadırlar. Oradan geçen bir adamın yüzüğü düşer ve yüzüğü sahibine vermek için hep birlikte adamın peşine düşerler. “İyilik Yapma”, “Duyarlılık” ve “Dayanışma” örneği göstermektedirler.

Çok yorulduk dinlenelim mi diyen Balkız’a Keloğlan, “Dinlenelim ama yalnızca beş dakika.” (Liderlik)

Uzun uyurken duyduğu ses üzerine uyanıp yüzüğü alıp kaçar. Ardından koşan Huysuz’un suya düşmemesi için *Keloğlan: Dur Huysuz (Yardımlaşma)* diye peşinden koşar.

Balkız karşıdan karşıya geçerken gelen kaykayı görememiştir. *Keloğlan: Kenara çekil Balkız. (Yardımlaşma ve Cesaret).*

Keloğlan sahibini bulunca yüzüğü onun ayaklarının önüne koymuştur. (İyilik Yapma)

15.Bölümde; Keloğlan, Balkız ve Kara kaybolmuşlardır. Yaşanan olaylar ve aralarında geçen söylemler şunlardır:

Tedirgin olup korkan Balkız'a, *Keloğlan: Dur bakalım Balkız saat bize yol gösterir.(Liderlik)*

Kara örümcek ağına takılmıştır.

Keloğlan: Merak etme Kara, kurtaracağız seni buradan.(Yardımlaşma)

Balkız da Keloğlan'a yardım etmektedir. *(Yardımlaşma ve Dayanışma)*

Balkız ve Keloğlan başaramaz ve onlar da ağa takılırlar. Örümcek ise onları ağdan kurtarır *(Yardımlaşma ve İyilik Yapma)*. Hep birlikte köye giden örümceği Kara Vezir yakalar ve zindana atar. Keloğlan bunu duyar duymaz örümceği kurtarmaya gitmiştir *(Cesaret ve Dayanışma)*. Peşinden ise arkadaşları “Biz de geliyoruz” diyerek koşmuşlardır *(Yardımlaşma, Cesaret ve Dayanışma)*. Kara Vezir örümcekle dalga geçmek için onun yanına gitmiştir. Bu esnada örümcek cesurca davranarak anahtarı kara vezirden alıp zindanın kapısını açar *(Cesaret)*.

Tablo 1. Değerler Temasının Alt Gruplarına Ait Çetele Tablosu

Bölüm/Değer	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Top
Sevgi																
Sorumluluk																
Saygı																
Hoşgörü																
Duyarlılık	1				1							1		1		4
Özgüven																
Empati																
Adil olma																
Cesaret	1	1	1	2	1	1	1		1		2	5	2	1	3	22
Liderlik		1	1	3	1		2		2	3	2	1	2	1	1	20
Nazik olma				1												1
Dostluk																
Yardımlaşma	2		1	3	1		1	3	1	1	1	5	2	2	4	27
Dayanışma	3	2	2	4	1	1	3	3		1	2	3	1	1	3	30
Temizlik																
Doğruluk ve																
Aile Birliğine Önem																

Bağımsız ve Özgür	2			1			4				1		1			9
İyimserlik																
Estetik Duyguların																
Misafirperverlik																
Vatanseverlik																
İyilik Yapma					3		1		1		1	1		2	1	10
Çalışkanlık																
Paylaşımçı Olma																
Şefkat ve Merhamet																
Selamlaşmak																
Alçak Gönüllülük																
Kültürel Mirasa																
Fedakârlık									1							
Toplam	9	4	5	14	8	2	12	6	5	5	9	16	8	8	12	123

Yukarıdaki tabloda değerler temasının söylemleri ait oldukları alt gruba göre her bölüm için sayısal değerleri verilmiştir. Örneğin; cesaret değerinde dördüncü bölümde 2 adet söylem mevcuttur. Empati değeri ile ilgili olarak hiçbir bölümde söylem ya da davranışa rastlanmamıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

180 saatlik okul çağındaki çocuklara yönelik olan TRT Çocuk Kanalı Keloğlan çocuk programı içerisinde “Değerler” temasının alt gruplarına ait çetele tablosunun söylem ve davranışlarını sayıca çoktan aza doğru incelediğimizde;

30 adet “Dayanışma” değerine ait söylem ve davranış,

27 adet “Yardımlaşma” değerine ait söylem ve davranış,

22 adet “Cesaret” değerine ait söylem ve davranış,

20 adet “Liderlik” değerine ait söylem ve davranış,

10 adet “İyilik Yapma” değerine ait söylem ve davranış,

9 adet “Bağımsız ve Özgür Düşünme” değerine ait söylem ve davranış,

4 adet “Duyarlılık” değerine ait söylem ve davranış ve

1 adet “Nazik Olma” değerine ait söylem ve davranış ile toplam 123 adet değerlere ait söylem ve davranış tespit edilmiştir.

Buradan hareketle Keloğlan çocuk programının “Dayanışma” değerinde temellendiğini söyleyebiliriz. Bu alt temaya ait olarak da “Yardımlaşma”, “Cesaret” ve “Liderlik” değerleri şekillenmiştir. Her bölümde değerlere ait söylem ve davranışlar bulunmakla birlikte programın

ana değeri olan “Dayanışma” değeri her bölümde mevcuttur. Toplamda ise 12 dakikada en az 2 söylem ve davranış; en fazla ise 16 söylem ve davranış tespit edilmiştir. 180 dakika içerisinde 231 adet değer söylemi ise Keloğlan çocuk programının değerlere dayalı bir çocuk programı olarak çocuk izleyici tarafından izlenilmesi olumlu edinimler açısından tavsiye edilebilir. Bölüm başına sıklık dağılımında farklılıklar olsa da her bölümde “dayanışma” değerinin temel alınması işbirliği, arkadaşlık ve sosyalleşme üzerinde olumlu etkileri mevcuttur. Özellikle postmodern toplumsal yaratımın bireyci ve bencil kişiliği üzerinde temel aldığımız problem durumumuz açısından Keloğlan çocuk programı tavsiye edilebilir niteliklere sahiptir. Sürekli dayanışma içerisinde olan Keloğlan ve arkadaşları; aynı zamanda kötülüğe karşı da savaşılmaktadır. Vezir, Uzun ve Huysuz’un çıkarları uğruna kötülük yapmalarının karşısında durmaktadırlar. Bu kişilikler aynı zamanda para ve güç düşkünüdür. Oysa Keloğlan ve arkadaşları aynı zamanda paylaşımcıdır. Spesifik söylem bulgularımız olmadığı için bu değere ait yorum yapmasak da her bölümde genel konu bütünlüğü açısından çocukların manevi paylaşımcılığı örtük mesaj olarak yansımaktadır. Benzer şekilde sevgi, saygı, fedakârlık, dostluk ve doğruluk-dürüstlük değerleri söylemde yer edinememiş; ancak bu durum çocuk izleyiciye yansıtılmaktadır. Vezir, Uzun ve Huysuz ise birbirlerine karşı da sevgi, saygı, dostluk, fedakârlık, doğruluk ve dürüstlük değerlerinden yoksun tiplerdir.

Programın tabloya yansıyan söylem ve davranışların ardında kalan 6 adet değer de varlığı mevcuttur. Dolayısıyla bu tabloya yansımayan değerleri yok gibi aksettirmek yanlış bir yorum olacaktır. Ancak yine net olarak hoşgörü, adil olma, temizlik, aile birliğine önem verme, estetik durguların gelişimi, misafirperverlik, vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma değerlerine ait söylem, davranış veya örtük mesajlara ait herhangi bir bulgu da rastlanılmamıştır. Şu anlamda denilebilir ki; 8 değer kavramına ait söylem ve davranış Keloğlan çocuk programında yer almaktadır. Sonuç olarak; Keloğlan çocuk programında topluma ait değerler vurgulanmakta ve böylelikle okullarda yürütülen değerler eğitimi faaliyeti devletin resmi yayın organı TRT çocuk programlarında da yer almaktadır. Bu anlamda devletin resmi yayın organı ile çocuklara aynı zamanda ekran başında değerler mefhumuna uygun söylem ve davranışlar iletilmektedir. Karşıt durumun da iletilmediği Keloğlan çocuk programında doğru veya yanlış ayrımını yapabilmeyi de kazandırmaktadır.

Programların merak uyandırıcı olaylara dayanması da ayrı bir özelliktir. Değerlerin sıkmadan maceracı bir anlayışla kurgulanması çocuk seyircinin ilgisini çekecek niteliktedir. Bu bakımdan

çetele atamadığımız değerlere alt gruplarına ait programlar üretilmesi de gerekmektedir. Programların mihver değerler etrafında diğer değerleri barındırması, böylece tüm değerleri kazandırmayı hedeflemesi ve okul ile uyumlu olması ortak değerlere ulaşmayı ve bunun yeni nesiller tarafından benimsenerek kişilik haline getirmeyi kolaylaştıracaktır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 9-27.
- Balat, G. U. (2011). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Uygulamaları. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi. Arıkan, A. (Ed) *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları*, 167-189.
- Cankaya, Ö. (1990). *Türk Televizyonunu Program Yapısı* (1.Baskı), İstanbul: İstanbul Yayınları.
- Cankaya, Ö. (1997). *Dünden Bugüne Radyo Televizyon* (1.Baskı), Beta Yayınları, İstanbul: Beta Yayınları.
- Çaplı, B. (2001). Televizyon Karşısında Çocuk: Türkiye Örneği. *Dünyada ve Türkiye’de Değişen Çocukluk* B. Onur (Ed.). Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, ss.15-19.
- Çiftçi, N. (2010). Eğitim Psikolojisi (4.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*.(1.Baskı), H.A. Başman (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Giddens, A. (2013). *Sosyoloji* (1.Baskı), H. Özel (Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- İnal, K. (2014). *Çocuk ve Demokrasi* (1.Baskı), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kızılçelik, S.ve Erjem, Y. (1994), *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü* (2.Baskı), Ankara: Atilla Kitapevi.
- Mutlu, E. (2012). *İletişim Sözlüğü* (6.Baskı), Ankara: Sofos Yayınları.
- Mutluay, N. (2007). *Yunan ve Roma Uygarlığında Çocuk* (4.Baskı), Ankara: Alter Yayıncılık.
- Mutluay, N. (2010). *Eski Yakın Doğu Toplumlarında Çocuk* (4.Baskı), Ankara: Alter Yayıncılık.

Ulusoy, K. (2016). *Değerler Eğitimi* (4.Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.

Uygun, S. (2013). Değerler Eğitimi Program Tasarılarının Değerlendirilmesi, *Mediterranean Journal of Humanities*, 3,2 263-277.

Üzümcü, Ö. (2016). Nitel Araştırma Yöntemine Sahip Tezlerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4, 32, 330.

Karaduman, Esra. “TRT Yerli Çocuk Programlarında Çocukluğun İnşası.” Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, 2017.

Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler, Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 31, 32-42.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0, 19, 499-522.

Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA Dergisi*, 11(2), 65-84.

Elektronik Kaynaklar:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b77cb048a2767.19639684

<http://www.trtcocuk.net.tr/ebeveyn-akademisi/okul-ve-ogrenme/degerler-egitimi-nasil-olmalı>

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerler_egitimi.pdf