Türk Akademik Yayınlar Dergisi

TAY Journal

Uluslararası Hakemli Dergi
International Peer-Reviewed Journal

http://www.tayjournal.com

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2017

Volume 1, Issue 1, December-2017

e-ISSN: 2618-589X

Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2017 | Volume 1, Issue 1, December-2017

Sahibi | Owner
Doç. Dr. Bayram TAY | Assoc. Prof. Dr. Bayram TAY

Editör | Editor
Doç. Dr. Bayram TAY | Assoc. Prof. Dr. Bayram TAY

Alan Editörleri | Editor in Chef

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi | *Computer Education and Instructional Technologies*
Yrd. Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ | Assist. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ
Yrd. Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK | Assist. Prof. Dr. Uğur BAŞARMAK

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme | *Measurement and Evaluation in Education*
Yrd. Doç. Dr. | Assist. Prof. Dr.

Eğitim Programları ve Öğretimi | *Educational Curriculum and Instruction*
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN | Assoc. Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Yrd. Doç. Dr. Bengisu KOYUNCU | Assist. Prof. Dr. Bengisu KOYUNCU

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi | *Educational Administration and Supervision*
Prof. Dr. Engin KARADAĞ | Prof. Dr. Engin KARADAĞ

Fen Bilgisi Eğitimi | *Science Education*
Doç. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER | Assoc. Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Matematik Eğitimi | *Mathematics Education*
Yrd. Doç. Dr. | Assist. Prof. Dr.

Müzik Eğitimi | *Music Education*
Yrd. Doç. Dr. Özlem KILINÇER | Assist. Prof. Dr. Özlem KILINÇER

Okul Öncesi Eğitimi | *Early Childhood Education*
Yrd. Doç. Dr. | Assist. Prof. Dr.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | *Psychological Counseling and Guidance*
Doç. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT | Assoc. Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT
Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU | Assist. Prof. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Sınıf Eğitimi | *Classroom Teacher Education*
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM | Assoc. Prof. Dr. Kasım YILDIRIM

Sosyal Bilgiler Eğitimi | *Social Studies Education*
Doç. Dr. Zafer KUŞ | Assoc. Prof. Dr. Zafer KUŞ

Tarih Eğitimi
Prof. Dr. Kadir ULUSOY

Türkçe Eğitimi
Yrd. Doç. Dr.

Dil Editörü (İngilizce)
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Sekreterya
Arş. Gör. Murat BAŞ

Dizgi Sorumluları
Reyhan Sultan ÖZMERT
Şule ASLAN

History Education
Prof. Dr. Kadir ULUSOY

Turkish Language Learning
Assist. Prof. Dr.

Language Editor (English)
Assist. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Secretariat
Research Asist. Murat BAŞ

Compositors
Reyhan Sultan ÖZMERT
Şule ASLAN

Doi: 10.29329/tayjournal.2017.482

Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2017 | Volume 1, Issue 1, December-2017

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
(Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY
(Mersin Üniversitesi)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI
(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Refik TURAN
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI
(Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Menderes ÜNAL
(Ahi Evran Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR
(Ahi Evran Üniversitesi)

Advisory Board

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU
(Adnan Menderes University)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi University)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK
(Ahi Evran University)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara University)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Onsekiz Mart University)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN
(Gazi University)
Prof. Dr. Handan DEVECİ
(Anadolu University)
Prof. Dr. Kadir ULUSOY
(Mersin University)
Prof. Dr. Kubilay YAZICI
(Niğde Ömer Halisdemir University)
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK
(Gazi University)
Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Ahi Evran University)
Prof. Dr. Refik TURAN
(Gazi University)
Assoc. Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
(Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assoc. Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu University)
Assist. Prof. Dr. Menderes ÜNAL
(Ahi Evran University)
Assist. Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR
(Ahi Evran University)

Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)

Cilt 1, Sayı 1, Aralık-2017 | Volume 1, Issue 1, December-2017

Bu Sayının Hakemleri

Doç. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
(Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
(Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK
(Ordu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ
(Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Harun ER
(Bartın Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin SERÇE
(Selçuk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF
(Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yavuz BOLAT
(Mustafa Kemal Üniversitesi)

Reviewer of This Issue

Assoc. Prof. Dr. Kadir KARATEKİN
(Kastamonu University)
Assoc. Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
(Necmettin Erbakan University)
Assoc. Prof. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN
(Afyon Kocatepe University)
Assoc. Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
(Erciyes University)
Assoc. Prof. Dr. Talip ÖZTÜRK
(Ordu University)
Assist. Prof. Dr. Adem BELDAĞ
(Recep Tayyip Erdoğan University)
Assist. Prof. Dr. Harun ER
(Bartın University)
Assist. Prof. Dr. Hüseyin SERÇE
(Selçuk University)
Assist. Prof. Dr. Özlem KAF
(Çukurova University)
Assist. Prof. Dr. Yavuz BOLAT
(Mustafa Kemal University)

İÇİNDEKİLER

Hatice Türe, Handan Deveci

Aileden Çocuğa Sosyal Bilgiler Eğitimi: Uygulama Örneği

From Family to Child in Social Studies Education: Practice Example **1-21**

Bengisu KOYUNCU

Eğitimsel Sinirbilim (Neuroeducation): Eğitimciler Neden Sinirbilim Verilerinden Yararlanmalıdır?

Neuroeducation: Why educators should employ neuroscience findings? **22-34**

Menderes ÜNAL, Fadime DAĞISTAN

Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öz Algıları ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)

Examining the Opinions of Students and Instructors' Self-Perceptions Related to Pedagogical Competence (Ahi Evran University Sample) **35-54**

Fatma AK TEFEK, Bayram TAY

Vatanseverlik Değerine Yönelik İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Opinions of Third-Grade Primary School Students on the Value of Patriotism **55-75**

Şükran UÇUŞ GÜLDALI

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Comprasion of 2009 and 2017 Life Science Course Curricula **76-99**

Adem TAŞDEMİR, Muhemmet Emin BOYSAK
Sınıf Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler ve Fene Yönelik Tutumları Açısından İncelenmesi

Examination of Epistemological Beliefs of Pre-Service Primary Class Teachers in terms of Some Variables and Attitudes toward Science **100-117**

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN: 2618-589X

From Family to Child in Social Studies Education: Practice Example*

Hatice Türe**
Handan Deveci***

Abstract

Family is one of the most important social resource that should be utilized in this course. This study aimed to draw attention to the importance of providing family involvement in the social studies course and it involved an example practice for providing family involvement within the 5th grade social studies course. This practice was carried out on the basis of the unit "Learning about our Region" in the learning field "People, Places and Environments" which has the outcome "To be able to explain the effect of the climate seen in the region where students live on human activities by giving examples from everyday life". In the study, the lesson plans, family and student guidelines for the example practice were presented. In addition, for the example practice, video commentary taken during the activity, student anecdotal records, data obtained from student interviews and family opinions in the family co-operation notebooks were directly quoted in the presentation of the findings. As a result, providing family involvement to social studies lessons can contribute to the academic achievement of students, the development of responsibility consciousness and self-confidence, the strengthening of family relations and the individual development of families.

Keywords:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.01
Social studies, family involvement, practice example	Received	:	16 October 2017
	Revised	:	28 Novermber 2017
	Accepted	:	12 November 2017
	Published	:	31 December 2017

*Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenen doktora tezinin uygulama örneği olup, çalışma 05-08 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Corresponding Author:** Hatice Türe, Research Asist., Anadolu University, Turkey, haticeture@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3118-2997

***Handan Deveci, Prof.Dr., Anadolu University, Turkey, hanil@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9765-211

Cite this article as: Türe, H. and Deveci, H. (2017) Aileden çocuğa sosyal bilgiler eğitimi: Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 1-21.

Extended Summary

Introduction

Social resources can be useful in instructional processes to equip children with certain knowledge, skills and values in the social studies course. Family is one of the most important social resource that should be utilized in this course. Because the social studies course has the function of preparing children for life, family involvement should be ensured in order to reflect the daily life of learners in class. Family involvement is the planned involvement of the family in teaching activities so that students can transfer the knowledge, skills and values learned in school to daily life and ensure their continuity. With the involvement of family in social studies course, strong cooperation between the teachers and the family will be provided and both workload of the teacher will decrease and effective teaching will be carried out (Sözer and Deveci, 2007, p.7). Since social studies course is the subject of social life, family is a good resource for the social studies course. The conversations of families with their children about where they came from and how they came to the city they live, where they settled first, and what cultures they have interacted with are the history issues. Family involvement helps to carry out numerous attainments in the Social Studies Teaching Program such as " He/she recognizes the natural assets and historical sites, objects and works of art on the periphery and in various places of our country.", "He/she gives examples of cultural features in various places of our country" (Seefeldt, Castle and Falconer, 2015, p.69).

A variety of family involvement models have been proposed by different researchers to provide family involvement to the school and to the courses (Coleman and Churchill, 1997; Epstein, 2008; Gürşimşek, 2002 Akt. Cömert and Güleç, 2004). The model proposed by Coleman and Churchill (1997) consists of dimensions which are empowerment, parenting, family strengths, child-siblings, community resources, educational modeling, and family-teacher relations. Gürşimşek (2002) refers to family as learning, family as teacher, family as information source, family as supportive, family as consultant and family as decision maker in his family involvement model (Akt, Cömert and Güleç, 2004).

According to the family involvement model of Epstein (2010), there are six significant dimensions of family involvement: parenting, communication, home learning, volunteering, decision-making and cooperation with community, which must be considered to ensure continuity of programs to be developed for achieving family involvement in the schools.

According to the family involvement model of Epstein (2010), there are dimensions of family involvement that should be considered to ensure continuity of programs to be developed for achieving family involvement in the schools. It is seen that data collection tools have been developed based on these dimensions especially made by Epstein (2010) in the studies conducted (Erdoğan and Demirkasımoğlu, 2010; Tümkaya, 2017) aimed at family involvement in the field. Family involvement can be provided by using these six family involvement dimensions suggested by Epstein (2010) in social studies course.

Methods

Much of what people experience in their daily lives consitutes the subject of social studies course. In this practice example, an activity was designed involving families to share

experiences of their climate and climate on their daily lives with their children. In the course of social studies, a lesson plan for an activity developed based on the family involvement dimension of "Learning at Home" proposed by Epstein (2010) for providing family involvement and family and student guidelines for this activity were created.

The aim of the activity is emphasized in the student orientation. This instruction contains suggested questions for family members who are in the role of instructor during the event. In the family instruction, the topics that need to be told to children during the event are given as title. This instruction is aimed at being a guide to the families for telling the climate of the place where they live. In addition, in two instructions it was stated that a part of the activity should be recorded as video recording and the opinions about the event should be written after the event.

Regarding this activity, keeping an anecdotal record that allows students to take note of important events briefly, and writing the opinions of the families to the "family cooperation notebook" which serves as a communication tool between parents and teachers were provided. In addition, some of the parts of the video taken during the activity, the things related to the activity that students wrote in their anecdotal notebooks and opinions obtained from the interviews and the opinions written by the parents about the activity in the "family cooperation notebook" are presented as direct quotations

Results

When student anecdotes are evaluated generally, it seems that social studies course reflects daily life. The daily life of the family makes up the subject of the lesson, and each of the family member contributes to the things learned in this lesson. Family members were also quite happy to present information about their own lives to their children and for being their children's teachers. Observations were made within the scope of a lesson that such an interaction between family and child strengthened the relationship between the family and child.

According to the interviews conducted with the students within the scope of the activity, it can be said that the family involved social studies education creates an effective learning environment for the students and the families. According to the students' opinions, information learned from the family provides permanence in teaching, provides more recognition of the family, and contributes a lot to the development of positive attitudes towards the family and the course subjects.

According to the information obtained from the family cooperation notebook, it is seen that the activities related to providing family involvement to the social studies lesson are considered important and seen beneficial by the families and they increase the intrafamilial sharing and create positive emotions within the family. Family involved learning activities and especially the involvement of the fathers to their children's learning process was a positive situation, attracting attention from other family members.

Discussion and Conclusion

Social studies is a course based on social life by taking the subject of individual's self, family and close environment in primary and secondary school programs. One of the most important institutions of social life is family. Providing family involvement in social studies

lessons and organizing family-supported teaching-learning processes in social studies lessons can make a great contribution in reaching the goals of social studies education. The achievement in the social studies course means an academic achievment, as well as a success in life as an effective citizen. For this reason, it is seen that it is important to utilize the family in order to increase the social studies course success of the individual.

Social studies and the family are two important concepts that should come side by side about children's growth, maturation, personality shaping, and preparing them to the social life. In this study, there is an example of an practice that can guide to teachers by bringing these two concepts together. In the study, a lesson plan about how to teach the family supported social studies course was presented, the lesson plan was applied and the study on family involvement in the lesson plan was tried to be presented from the opinions of the students and their families with direct quotes.

Recommendations

To reach the objectives of social studies education and, to be able to include the families that are the first and most important teachers of the children to the teaching-learning processes of social studies, to present the content to the students and to present this process with research findings can provide important contributions to the development of social studies education.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN:

Aileden Çocuğa Sosyal Bilgiler Eğitimi: Uygulama Örneği*

Hatice Türe**
Handan Deveci***

Özet

Sosyal bilgiler dersinde çeşitli bilgi, beceri ve değerleri çocuklara kazandırmak için öğretme-öğrenme süreçlerinde toplumsal kaynaklardan yararlanmak önemli görülmektedir. Aile, sosyal bilgiler dersinde yararlanılması gereken toplumsal kaynakların en önemlilerinden biridir. Sosyal bilgiler dersi çocukları yaşama hazırlayan bir ders olma işlevine sahip olduğu için derste öğrenilenlerin günlük yaşama yansımasını sağlamak amacıyla derse aile katılımı sağlanması gerekmektedir. Aile katılımı, çocuğun okulda öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri günlük yaşama aktarabilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için ailenin öğretim etkinliklerine planlı olarak katılımının sağlanmasıdır. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinde aile katılımı sağlamanın önemine ilişkin dikkat çekmek amacıyla tasarlanan aile katılımı sağlamaya yönelik bir uygulama örneğinden oluşmaktadır. Çalışmada, bu uygulama örneğine yönelik oluşturulan ders planı, aile ve öğrenci yönergeleri sunulmuştur. Ayrıca uygulama örneğine yönelik olarak etkinlik esnasında çekilen video dökümü, öğrenci anekdot kayıtları, öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler ve aile işbirliği defterlerinde yer alan aile görüşleri doğrudan alıntı biçiminde verilmiştir. Sosyal bilgiler dersine aile katılımı sağlanarak öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, sorumluluk bilinci ile özgüveninin gelişimine, aile ilişkilerinin güçlenmesine ve ailelerin bireysel gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.01
Sosyal bilgiler, aile katılımı, uygulama örneği	Yükleme	:	16 Ekim 2017
	Düzeltme	:	28 Kasım 2017
	Kabul	:	12 Aralık 2017
	Yayınlama	:	31 Aralık 2017

*Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenen doktora tezinin uygulama örneği olup, çalışma 05-08 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu Yazar:** Hatice Türe, Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Türkiye, haticeture@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3118-2997

***Handan Deveci, Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Türkiye, hanil@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9765-211

Atıf için: Türe, H. ve Deveci, H. (2017) Aileden çocuğa sosyal bilgiler eğitimi: Uygulama örneği. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 1-21.

Giriş

Bireyin doğduğu andan itibaren karşı karşıya kaldığı ilk eğitim kurumu ailedir. Birey aileden sonra ilk olarak planlı eğitim etkinlikleri ile okul çatısı altısı altında karşılaşır. Okulun öğrenme çevresi olarak işlev görmesi için, çevreyle ve toplumla olan ilişkilerini geliştirmesi gerekmektedir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi, kendinden beklenen işlevleri gerçekleştirebilmesi için karşılıklı etkileşim halinde olması gereken çevrelerden biri kuşkusuz ailedir. Ailenin öğrencinin başarısını, ilgisini, okula karşı tutumunu artırmadaki önemi yadsınamaz bir gerçektir (Keçeli-Kaysılı, 2008, s.70). Okullar ve aileler arasındaki etkileşim güçlü olduğunda, öğrenciler okulun, başarılı olmanın, çeşitli tutum ve değerlerin önemini kavrar (Epstein, 2010, s.82). Aile çocuğun informal eğitiminin, okullar ise formal eğitimin verildiği kurumlar olduğundan toplumsal amaçlara ulaşmada bu iki eğitim sürecinin birbiri ile bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi büyük önem taşımaktadır (Akkaya, 2007, s.25). İlk ve ortaokul programları içerisinde günlük temel yaşam becerilerini ele alan, aileyi derste konu edinen derslerin başında sosyal bilgiler dersi yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Aile Katılımı

Çocuğun yaşama ve insanlara bakışını biçimlendiren ilk ve en önemli kurum olan aileler, çocuklar için önemli bir rol model görevi üstlenir. Çocuklar, sosyal yaşamda ailelerinden gördükleri ilişkiler ile iletişim biçimlerini sergilerler ve aileleri gözlemleyerek vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanırlar (Aslanargun, 2007, ss.120-121). Ayrıca eğitime katılım, ailenin hakkıdır ve aile katılımı okulun demokratikleşme sürecinin bir parçasıdır (Chan ve Chui, 1997, s.103). Bu bağlamda öğretmen ve aile arasında okulda verilen eğitim ile ilgili iletişim içinde olmak, ailelere evde çocuklarıyla yapabilecekleri çalışmalar hakkında açıklamalar yapmak, yapılan çalışmalara aileleri de dâhil edebilmek için okula aile katılımın sağlanması gerektiği söylenebilir (Atakan, 2010, s.3; Kaya, Eryılmaz, Gezer, Ekici ve Kapan, 2015, s.83). Aile katılımı günümüzde ailelerin, yalnızca eğitsel temelli anne-babalık rollerini değil, aynı zamanda okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için de kullanılmaktadır. Ayrıca aile katılımı, öğretmen, okul ve anne-babalar arasındaki ilişkilerle birlikte, öğrenci ve toplum arasındaki ilişkileri de kapsayan bir biçimde ele alınmaktadır (Ahioğlu Lindberg ve Demircan, 2013, s.36).

Aile katılımı, "çocuğun nitelikli bir eğitim alarak başarıya ulaşması için, aile ile okul arasındaki etkileşim ve ilişkinin artırılması, ailenin okul ile sürekli bilgi alışverişinde bulunması, aile-okul-çocuk arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, ailenin okul ile birlikte ortak hareket etmesi için okul etkinliklerinin oluşum sürecine ailenin de dahil olması" olarak tanımlanabilir (Demircan, 2012, s.15). Aile katılımı, kısaca çocuğun okulda öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri günlük yaşama aktarabilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için ailenin öğretim etkinliklerine formal olarak katılımının sağlanması olarak açıklanabilir. Okula aile katılımı sağlanarak, öğrencilerin aileleriyle birlikte onların duygusal gelişimine destek olmak, öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamak, öğrencilerin aile ve öğretmen arasındaki bilgi alışverişini sağlamak, aileleri okulda alınan kararlar ile ilgili bilgilendirmek ve öğrencilerin görev aldığı etkinlikler için aileleri okula davet etmek amaçlanmaktadır (Chan ve Chui, 1997, s.103; Coleman ve Churchill, 1997, s.144; Sheldon, 2003, s.150).

Ailelerin okula katılımıyla öğretmen ve aile arasında güçlü bir işbirliği sağlanarak hem öğretmenin iş yükü azalacak, hem de etkili bir öğretim gerçekleştirilecektir (Sözer ve Deveci, 2007, s.7). Sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşamı konu edindiğinden aile sosyal bilgiler dersi için iyi bir kaynak oluşturur. Ailelerin yaşadıkları ülkeye, şehre nereden ve nasıl geldikleri, ilk olarak nereye yerleştikleri, hangi kültürlerle etkileşime geçtikleri konusunda çocukları ile yaptıkları sohbetler birer tarih konusudur (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015, s.69). Aile katılımı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer alan "Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.", "Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir." gibi pek çok kazanımın gerçekleştirilmesi ve etkili bir öğretim gerçekleştirilmesi için yardım eder.

Farklı araştırmacılar tarafından okula ve derslere aile katılımı sağlamaya yönelik çeşitli aile katılımı modelleri önerilmiştir (Coleman ve Churchill, 1997; Epstein, 2008; Gürşimşek, 2002 Akt. Cömert ve Güleç, 2004). Coleman ve Churchill (1997) tarafından önerilen model güçlendirme, ebeveynlik, aile bağlarını güçlendirme, çocukları okula hazırlama, toplum kaynaklarından yararlanma, eğitimsel model ve aile-öğretmen ilişkileri boyutlarından oluşmaktadır. Gürşimşek (2002) aile katılımı modelinde, öğrenen olarak aile, öğreten olarak aile, bilgi kaynağı olarak aile, destekleyici olarak aile ve danışman ve karar verici olarak aile olmak üzere beş boyuttan söz etmektedir (Akt. Cömert ve Güleç, 2004). Epstein (2010)'in aile katılımı modeline göre okula aile katılımı sağlamaya yönelik geliştirilecek programların sürekliliğini sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken ebeveynlik, iletişim, evde öğrenme, gönüllülük, karar verme ve toplumla işbirliği olmak üzere altı önemli aile katılımı boyutu vardır.

Aile katılımı modelinde yer alan boyutları tema olarak adlandıran Coleman ve Churchill (1997), aile katılımına yönelik yapılan tanımlar ve amaçlar incelendiğinde bu tanımların aşağıda yer alan temaları kapsadığını belirtmektedir. Coleman ve Churchill (1997) tarafından önerilen aile katılımı modeline ait bu temaların amacı, aile katılımına ilişkin düşüncelerin yapılandırılmasını sağlamak ve aile katılımı uygulamalarına rehberlik etmektir. Coleman ve Churchill 'in (1997, s.144) aile katılımı ile ilgili modeli aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- Güçlendirme; ailelere, çocuklarını ilgilendiren konulardaki okul kararlarına aktif olarak katılmalarını sağlamaya yönelik bilgi ve destek vermeyi amaçlar.
- Ebeveynlik; ailelere çocuklarının bakımı ile ilgili destek vermeyi ve onlara çocukları ile ilgili rehberlik etmeyi amaçlar.
- Aile bağlarını güçlendirme; aileyi bir arada tutan etmenler ile ilgili aileyi bilgilendirme ve aile ilişkilerinin gelişimini desteklemeyi amaçlar.
- Çocukları okula hazırlama; okul çağında olan çocukları okula hazırlamada destek olmayı amaçlar.
- Toplum kaynaklarından yararlanma; toplum kaynaklarından yararlanabilmeleri için ailelere gerekli bilgi sağlamayı ve destek olmayı amaçlar.
- Eğitimsel model; eğitimin amaçlarına aileyi dahil etme ve çocuklarına evde öğrenmeye uygun ortamları ve olanakları sunmaları konusunda aileyi desteklemeyi amaçlar.

- Aile-öğretmen ilişkileri; aileler ve öğretmen arasında olan kişilerarası ilişkilerin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaları amaçlar.

Aile katılımı modelinde yer alan boyutları kategori olarak adlandıran Gürşimşek (2002, Akt: Cömert ve Güleç, 2004), aile katılımı sağlamada kullanılabilecek bu kategorileri beşe ayırmıştır. Bu kategorilerde, aile katılımı sağlamada özellikle aileye düşen rollerin vurgulandığı görülmektedir. Gürşimşek (2002, Akt: Cömert ve Güleç, 2004, s.134) tarafından önerilen aile katılımı sağlamada yararlanılabilecek kategoriler şu şekildedir:

- Öğrenen olarak aile; ailenin, okulun politikaları, eğitim programları ve ebeveynlik becerileri konusunda bilgisinin ve etkililik düzeyinin geliştirilmesidir.
- Öğreten olarak aile; ailenin, evde öğrenme etkinliklerinde kendi görevlerinin ve sorumluluklarını üstlenme becerilerinin geliştirilmesidir.
- Bilgi kaynağı olarak aile; okul ve aile arasında, çocuğun gelişimine ve gereksinimlerine yönelik bilgi alışverişini sağlayıcı iletişim kanallarının açık tutulması ve bununla ilgili karşılıklı olarak iletişim halinde olup sürekli paylaşımın sağlanmasıdır.
- Destekleyici olarak aile; okulun ailelerin desteği ile çeşitli gereksinmelerinin karşılanmasının sağlanmasıdır.
- Danışman ve karar verici olarak aile; ailenin, çocuğu ile ilgili konularda okul yönetimi ve öğretmenle görüş alışverişinde bulunarak öneriler sunmasını ve ailelerin okulda karar verme sürecine etkin katılımını amaçlar.

Epstein (2010)'in aile katılımı modeline göre okula aile katılımı sağlamaya yönelik geliştirilecek programların sürekliliğini sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken boyutlar vardır. Alanyazında aile katılımına yönelik yapılan çalışmalarda (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Tümkaya, 2017) özellikle Epstein (2010) tarafından yapılan bu boyutlar temel alınarak veri toplama araçları geliştirildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde Epstein (2010) tarafından önerilen bu altı aile katılımı boyutundan yararlanılarak derse aile katılımı sağlanabilir. Aşağıda Epstein'in aile katılım modeli, boyutlarına göre açıklanmakta ve sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik örnekler sunulmaktadır (Deveci, 2009; Epstein, 2010, s.85; Epstein, 2008, ss.11-12):

- Ebeveynlik; aileleri anlamaya, ebeveynlik becerilerini geliştirmeye ve evdeki öğrenme koşullarını iyileştirmeye yardım eden bir boyuttur. Aileler çocuklarının öğrenmesine ve iyi davranışlar göstermesine destek olmak için uygun bir ev ortamı düzenlemelidir. Sosyal bilgiler dersinde çocuğun evdeki rolleri ve sorumlulukları ile aile bireylerinin rolleri ve sorumlulukları ile ilgili aile katılımlı öğretim etkinlikleri düzenlenebilir. Bu etkinlikler çerçevesinde ailelere mektup yazılabilir, ailedeki roller ve sorumlulukları yerine getirme ile ilgili aile toplantıları düzenlenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda ailelere eğitim ve bilgi verilebilir.
- İletişim; sosyal bilgiler dersi kapsamında işlenecek konu, ailenin katılacağı çalışmalar, aileden beklentiler ile ilgili öğretmen ve aile arasında telefon, işbirliği defteri gibi araçlar kullanılarak iletişim kurulabilir. Aile-okul ve okul-aile olmak üzere çift yönlü iletişim etkinlikleri önemlidir. İletişim boyutu, öğrencilerin okula katılımları ve

öğrencilerin ilerlemeleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesini içerir. Örneğin "Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir." kazanımı ile ilgili verilen bir ödev kapsamında aile çocuğunu evde gözlemleyerek işbirliği defterini doldurur ve defteri öğretmene gönderir. Öğretmen de aynı kazanımla ilgili okuldaki gözlemlerini işbirliği defterine yazarak aileye gönderirir. Bu sayede çocuğun gelişimine aile ve öğretmen işbirliği ile katkı sağlanmış olur.

- Evde öğrenme; aileler evde çocukları için öğretmen rolünde olup onların ev, proje, performans gibi ödevlerine destek olabilirler. Ayrıca aileler, evde öğrenme için uygun bir ortam oluşturarak sosyal bilgiler dersininin içeriğine yönelik bilgilerini çocukları ile paylaşabilirler. Bu tür evde öğrenme etkinliklerinin etkili bir şekilde yapılabilmesi için ailelere, çocuklarına nasıl destek olabilecekleri konusunda yönergeler sunulabilir. Örneğin öğrenciler sosyal bilgiler dersi kapsamında "İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir." kazanımını temel alarak ailesiyle birlikte evde bir proje fikri geliştirebilir, bir ürün tasarlayabilir. Bu sayede, evde öğrenme gerçekleştirilebilir. Ayrıca model olma yoluyla öğrenmeye olanak sağlaması bakımından yine pek çok kazanım için evde öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrenci ve onun ailesi için planlanan evde öğrenme etkinlikleri, öğrencinin sınıftaki öğrenmeleri ve dersin öğretim programıyla bütünleştirilmelidir.
- Gönüllülük; okul programlarını ve öğrenci etkinliklerini desteklemeye yönelik olarak ailelerin gönüllü olmasını gerektirir. Okullarda düzenlenecek olan aile merkezi gibi yerler ailelerin gönüllü çalışmalar gerçekleştirmesini kolaylaştırabilir. Gönüllülük boyutu kapsamında ailelere yönelik konferans, gezi, kaynak kişiden yararlanma gibi etkinlikler düzenlenebilir. Sosyal bilgiler programında yer alan "Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir." ve " Yaşadığı bölgedeki ekonomik etkinliklere ilişkin meslekleri belirler." gibi kazanımlara ulaşmak için yönetim birimlerinde çalışan veliler sınıfa davet edilebilir ve velilerin hem yönetim birimleri hem de kendi meslekleri hakkında bilgi vermesi sağlanabilir.
- Karar verme; öğrenciler ile aileleri etkileyen okul politikalarını planlama, iyileştirme ve gözden geçirmede ailelere söz hakkı verilmesini içerir. Bu boyut kapsamında okul ve sınıf aile temsilcileri seçilebilir. Bu temsilciler aracılığıyla okulda ve sınıfta alınan tüm kararlar diğer ailelerle paylaşılabilir. Sosyal bilgiler dersi ile ilgili olarak ders kapsamında yapılabilecek aile katılımlı etkinlikler, ailelerin bireysel ve grupla yapmak istediği etkinlikler, etkinliklerin yapılacağı zamanın kararlaştırılması gibi konularda ailelerin görüşleri alınarak onlara söz hakkı verilebilir.
- Toplumla işbirliği; sivil toplum örgütleri, üniversiteler, devlet kurumları ve diğer okul programları, aile ve öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili diğer kurumlardan yararlanmayı içerir. Sosyal bilgiler dersinde "Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir." ve "Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir." gibi kazanımlar çerçevesinde toplumda yer alan çeşitli kurumlara ailelerle birlikte gezi etkinlikleri düzenlenerek bu kurumlardan yararlanılabilir.

Hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı (Öztürk, 2007, s.24) olarak açıklanan sosyal bilgiler dersi, bireyin kendisine ve ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ya da devlete karşı ödev ve sorumluluklarının ne olduğunu ve özellikle toplumsal çevresine etkin bir biçimde nasıl uyum sağlayacağını öğretir (Deveci, 2002, s.5). Sosyal bilgiler tanımlarında öğrencilerin yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanması, çevresine uyum sağlaması, ailede ve okulda sorumluluklarını yerine getirmesi gibi konulara vurgu yapıldığı görülmektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi, sosyal bilgiler dersinde öğrenilenlerin öğrencilerin günlük yaşamlarına aktarılabilmesi için ailelere önemli görevler düşmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin bu amacını gerçekleştirebilmek için ailedeki ve okuldaki uygulamalarda toplumla işbirliği sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken becerilerden biri karar vermedir. Öğrencilerin karar verme becerisinin gelişebilmesi için ailede ve okulda alınacak kararlara öğrencilerin katılımı gereklidir. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde ele alınan bilgi, beceri ve değerleri günlük yaşamlarına aktarabilmesi için ailelerin gönüllü olarak okul etkinliklerine katılması, öğretmenlerle iletişim halinde olması ve evde uygun öğrenme ortamları oluşturarak çocuklarına destek olması gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde, aile katılımının altı boyutu olan ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği etkili bir biçimde kullanılabilir.

Sosyal bilgiler dersini aile katılımı ile desteklemek için öğretme-öğrenme süreçleri içerisinde çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Sosyal bilgiler dersinde aile katılımlı öğretim etkinlikleri yoluyla, aileler kendi yeteneklerini geliştirme ve değerlendirme olanağı bulurken bir yandan da sosyal bilgiler dersinin zenginleştirilmesine katkıda bulunurlar. Ailelerin okulda gerçekleştirilen eğitim uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi ve etkinliklere katılımı, hem aile hem de okul yapısında değişiklikler yaratarak daha etkin bir eğitim ortamı meydana gelmesini sağlar (Dinç, 2008, s.60).

Sosyal Bilgiler Öğretim Program'ında yer alan amaçlar incelendiğinde, sorumluluklarının bilincinde olan, geçmiş-bugün ve gelecek bağlamında değişim ve sürekliliği kavrayan, ülkesini seven, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı olan, bilimsel düşünceyi benimsemiş, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarına ulaşılabilmesi ve derste öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılarak devamlılığının sağlanabilmesi için çocuğun yaşamının önemli bir parçası olan aile ile okulun birbiriyle bütünleşmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı anlayışı temel alan bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için, sosyal bilgiler dersinde aile katılımının sağlanması gerektiği söylenebilir.

Aile katılımı ile ilgili yurtiçi alanyazında okul öncesi programlarında yer alan aile katılımlı etkinlikleri öğretmen ve veli görüşleri (Abbak, 2008; Akkaya, 2007; Atakan, 2010; Demircan ve Erden, 2015) açısından betimsel olarak ortaya koyan çalışmalarla birlikte, okulöncesinde aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş bir program uygulanarak bu programın çocukların ilkokula hazır bulunuşluklarına etkisi ile ilgili (Bahçeli-Kahraman 2012) uygulamalı bir çalışma yer almaktadır. Yurtiçinde hayat bilgisi dersine yönelik olarak Kılıç (2010)

tarafından yapılan çalışmada, aile katılımına yönelik öğretmen görüşleri alınmış; Gültekin ve Kılıç (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretimde çocuğu bulunan ailelerin çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri belirlenmiştir. Yurtiçi alan yazında aile katılımına yönelik olarak ölçek uyarlaması çalışmaları da yer almaktadır (Ahioğlu-Lindberg, 2014; Ahioğlu-Lindberg ve Demircan, 2013; Oğuz, 2012). Ayrıca sosyal bilgilerle ilgili olarak Deveci (2008) tarafından 6. sınıf öğrencileri ve onların ailelerinin katıldığı betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yine Sözer ve Deveci (2007) yaptıkları çalışma ile sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ile kuramsal açıklamalar ve çeşitli etkinlik örnekleri ortaya koymuştur.

Yurtdışı alan yazında okula aile katılımı sağlamaya yönelik öğretmen görüşleri alma (Epstein ve Dauber, 1991), çok kültürlü toplumlardaki farklı etnik yapılara sahip ailelerden okula aile katılımı sağlama ile ilgili görüş alma (Lim, 2012), erken çocukluk bakım programlarına aile katılımı sağlama (Douglass ve Klerman, 2012), kırsal kesimde okula aile katılımını sağlayabilmek için ailelerden görüş alınarak ihtiyaç belirleme (McDowell, 2014), özel eğitim öğretmen adaylarına özel gereksinimi olan öğrencilerin aileleri ile ilgili bilinç kazandırma (Harris, 2015) amaçlanarak gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalar genel olarak aile katılımının önemi, aile katılımına yönelik öğretmen, öğretmen adayları ve aile görüşleri ile ilgilidir. Çalışmalarda aile katılımının önemi vurgulanmış ve derslere katılımın nasıl sağlanabileceğine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir. Alan yazında derslere aile katılımının nasıl sağlanabileceği ile ilgili bir uygulama örneği gösteren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bireylerin yaşamlarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve değer öğretiminin gerçekleştirildiği sosyal bilgiler dersi ile yaşama yönelik ilk davranışların kazanıldığı aile arasında önemli bir ilişki olduğu için sosyal bilgiler dersine aile katılımının sağlanması ve bu konuda ciddi birtakım çalışmalar yapılması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Sözer ve Deveci, 2007, s.2). Bu bağlamda, çalışma ile sosyal bilgiler dersine nasıl aile katılımı sağlanabileceğine ilişkin uygulanmış bir örneğin ortaya konulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Aile Katılımına Yönelik Uygulama Örneği

Çalışmada sosyal bilgiler dersinde aile katılımının sağlanmasına yönelik Epstein (2010) tarafından önerilerin "Evde Öğrenme" aile katılımı boyutu temel alınarak geliştirilen etkinliğe ait bir ders planı örneği ile aile ve öğrenci yönergeleri yer almaktadır. Ayrıca çalışmada etkinlik sırasında çekilen videonun dökümünün bir bölümü, etkinlik ile ilgili öğrencilerin anekdot defterlerine yazdıkları ve görüşmelerden elde edilen görüşler, ailelerin "aile işbirliği defteri"ne etkinlik ile ilgili yazdığı görüşler doğrudan alıntı olarak sunulmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili kurumlardan Etik Kurul ve uygulama izni alınmıştır.

Uygulama Eskişehir il merkezinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir okulun 5. sınıf şubesinde yapılmıştır. Uygulamaya bu şubede yer alan toplam 28 ortaokul 5. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin aileleri katılmıştır ancak bu çalışmada video kaydı sağlama ve yazılı görüş bildirme ile ilgili etkinliğe eksiksiz katılım sağlayan 15 öğrenci ve ailenin görüşlerine yer verilmiştir.

İnsanların günlük yaşamlarında deneyimledikleri çoğu şey sosyal bilgiler dersinin konusunu oluşturmaktadır. Bu uygulama örneğinde, ailelerin iklim ve iklimin günlük

yaşamlarına yansımalarına yönelik deneyimlerini çocuklarıyla paylaşmalarını içeren bir etkinlik tasarlanmıştır. Bu etkinliğe yönelik aile ve öğrenci yönergeleri oluşturulmuştur. Öğrenci yönergesinde etkinliğin amacı vurgulanmıştır. Bu yönergede etkinlik sırasında öğretici rolünde olan aile üyesine sorulması önerilen sorular yer almaktadır. Aile yönergesinde, etkinlik sırasında çocuklara anlatılması gereken konular başlık olarak verilmiştir. Hazırlanan bu yönerge, ailelere yaşadığımız yerin iklimi konusunu anlatmada rehber olması amacı taşımaktadır. Ayrıca iki yönergede etkinliğin bir bölümünün video kaydına alınması ve etkinlikten sonra etkinlik ile ilgili görüşlerin yazılması belirtilmiştir. Etkinliğe yönelik hazırlanan öğrenci yönergesi Şekil 1'de aile yönergesi ise Şekil 2'de sunulmuştur: Aşağıda etkinlik sırasında öğrencilere yol gösterici nitelikte, aileleri ile birlikte yapacakları çalışmaları gösteren öğrenci etkinlik yönergesine yer verilmektedir.

Sevgili Öğrenci,

Bu etkinlikte aile üyelerinden biri öğretmen olacak ve diğer aile üyelerine iklim konusu ile ilgili bildiklerini anlatacak. Bu sayede sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini bir de aileden dinleyerek derste öğrendiklerini tekrar etmiş olacaksın. Bu etkinlik için evdeki tüm aile üyeleri ile bir masaya oturabilirsiniz. Aile üyelerinden gönüllü olan biri masanın başına geçsin ve öğretmen olsun. Aşağıdaki soruları etkinlikte öğretmen rolünde olan aile üyene sorabilirsin:

- Eskişehir'in iklimi yaz ayları ve kış ayları nasıldır?
- Eskişehir'in ikliminde kış aylarında ulaşım nasıldır?
- Eskişehir'in ikliminde yaz ve kış aylarında nasıl giyinmek gerekir?
- Eskişehir'in iklimi yaz ve kış aylarında yiyeceklerimizi nasıl etkiler?
- Anne, baba, dede, vb. kış ve yaz aylarına hazırlık için neler yapıyorsunuz?

Bir aile üyesi bu etkinliği **video** ile kayıt etsin. Video kaydı en az 10 dakika, en çok 20 dakika olsun. Ailenle bu etkinliği yaptıktan sonra, etkinlik ile ilgili neler düşündüğünü, neler hissettiğini anekdot defterine yazmalısın.

Başarılar!

Şekil 1. Öğrenci etkinlik yönergesi

Aşağıda yer alan aile etkinlik yönergesinde ise sosyal bilgiler dersine aile katılımı sağlamada ailelerin yapmaları gereken süreç ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Değerli Aile Üyeleri,

Etkinlikte sizin çocuğunuzun öğretmeni rolünü üstlenmenizi isteyeceğiz. Bu etkinlik için evdeki tüm aile üyeleri ile bir masaya oturabilirsiniz. Aile üyelerinden gönüllü olan biri, aşağıda yer alan başlıklar çerçevesinde günlük yaşamdan örneklerle bilgisini paylaşsın.

- Eskişehir'in iklimi yaz ve kış aylarında nasıldır?
- Eskişehir'in ikliminde kış aylarında ulaşım nasıldır? Nelere dikkat etmek gerekir?
- Eskişehir'in ikliminde yaz ve kış aylarında nasıl giyinmek gerekir?
- Eskişehir'de iklim yaz ve kış aylarında yiyeceklerimizi nasıl etkiler?
- Anne, baba, dede ya da tüm aile kış ve yaz aylarına hazırlık için neler yapıyorsunuz?

Bu sorular çerçevesinde sohbet havasında, güzel bir etkinlik gerçekleştirebilirsiniz. İklimle ilgili başınıza gelen ilginç olayları birbirinizle paylaşabilirsiniz. Bu sayede ailenizle birlikte keyifli vakit geçirebilir ve çocuğunuzun sosyal bilgiler dersinde öğrendiklerini tekrarlamasına yardımcı olabilirsiniz. Etkinliği video kaydına alıp WhatsApp üzerinden (…. numaraya) gönderiniz. Video kaydı en az 10 dakika, en çok 20 dakika olacak şekilde olabilir. Etkinlikle ilgili düşüncelerinizi **aile işbirliği defterinize** yazınız.

Şekil 2. Aile etkinlik yönergesi

5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılan bu uygulama, aşağıda Tablo 1'de yer alan ders planı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi, planda belirtildiği gibi 15.12.2016 tarihinde "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı, "Bölgemizi Tanıyalım" ünitesinde yer alan "Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar" kazanımı temel alınarak işlenmiştir.

Tablo 1. *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı sağlanan uygulama örneğine ilişkin ders planı*

Dersin adı	Sosyal Bilgiler
Sınıf	5
Süre	40'+40'
Öğrenme Alanı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Ünite	Bölgemizi Tanıyalım
Kazanım	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.
Kullanılan yöntem ve teknikler	Rol oynama, anlatım, soru-cevap
Materyaller	Ders kitabı, hava durumu ile ilgili haberler, çalışma kâğıdı, aile katılımı sağlamaya yönelik hazırlanan aile ve öğrenci yönergesi, rol kartları, Türkiye iklim haritası
Aile Katılımına Yönelik Çalışma	Ailelerin öğretici rolünde olduğu etkinlik: Ailem öğretmenim oldu!
	I. Giriş
Dikkat çekme	Öğrencilere "Kim kış aylarında başına gelen ilginç bir olayı bizimle paylaşmak ister?" sorusu sorulur. Başına gelen ilginç bir olayı paylaşmak isteyen öğrenci olursa dinlenir. Öğretmen soğuk havadan dolayı kendi yaşadığı bir olayı öğrencilerle paylaşır.
Güdüleme	Öğrencilere derste iklimin günlük yaşama ve etkinliklerimize nasıl yansıyacağını öğrenecekleri söylenir. Bu dersten sonra farklı iklimler hakkında bilgi sahibi olabilecekleri vurgulanır.
Gözden geçirme	Farklı bölgelere ait illerin hava sıcaklıklarının yer aldığı hava durumu çizelgesi ve konuyla ilgili haberler hakkında konuşulur.
Derse geçiş	Türkiye iklim haritası tahtaya asılır. Öğrencilerden ders kitaplarındaki iklim haritasını açmaları istenir. Türkiye'de görülen iklim türleri ile ilgili çalışma yaprağı öğrencilere verilerek derse geçilir.
	II. Geliştirme
• Hava olayları ve iklimler tanıtılır. • Akdeniz ve Karadeniz ikliminin özellikleri anlatılırken dağların kıyıya dik ve paralel uzanması konusuyla ilgili bilgi verilir. • Öğrencilere yer şekillerinin uzanmasının iklim üzerinde etkiye sahip olduğunu somutlaştırarak anlatmak için 4 öğrenci tahtaya kaldırılır. • Öğrenciler sıradağlar biçiminde ayakta dururlar ve dağların kıyıya konumu ile ilgili bilgilendirme yapılır. • İklimlerle ilgili karşılaştırmalı tablonun yer aldığı çalışma yaprağına öğrencilerin iklimlerin özelliklerini yazmaları sağlanır. • İklimin günlük yaşama etkisi ile ilgili örnekler verilir. • Öğrencilerin mevsimlerle ilgili günlük yaşamından örnekler vermesi sağlanır. • İklimin konut tipine etkisi ile ilgili örnekler verilir. • İklimin konut tipine etkisini gösteren fotoğraflar çalışma kâğıdından incelenir. • Gönüllü olan dört öğrenciye, farklı mesleklerle ilgili olarak hazırlanmış rol kartları verilir. • Öğrencilerin iklimin insan yaşamı ile ilgili faaliyetlere yansımasına yönelik doğaçlama bir şekilde canlandırma yapmaları sağlanır.	

III. Sonuç
• Derste işlenen konu özetlenir. • Aile üyelerinden birinin öğretmen rolünü üstlenmesi ve Eskişehir'in iklimi, iklimin günlük yaşama etkisi ile ilgili diğer aile üyelerine bilgi vermesi istenir. • Bu etkinlik ile ilgili öğrencilere yönelik hazırlanan yönerge tanıtılır. Ailelere yönelik hazırlanan yönerge aile işbirliği defterine yapıştırılır.
IV. Değerlendirme
• Öğrencilerin aileleri ile yaptıkları çalışmalardan söz edilip öğrenci çalışma kitabında yer alan değerlendirme etkinliğini yapmaları sağlanır.

Dersin akışı içerisinde dersin yaklaşık son 10 dakikasında öğrencilere etkinlik tanıtılmıştır. Derste, etkinlik ile ilgili öğrencilere düşen görevler vurgulanarak aile ve öğrenci yönergeleri açıklanmıştır. Etkinliği kapsayan ders, kamera ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar, üç uzmandan oluşan bir komite tarafından incelenerek etkinliğin değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Derste öğrencilere etkinliğin tanıtıldığı sırada sınıfta geçen konuşmaların yer aldığı video dökümünün verilerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır:

Uygulayıcı: Bu hafta anneleriniz babalarınız sizin öğretmeniniz olacak.

Öğrenciler: Gerçekten mi?

Uygulayıcı: Evet çocuklar, derste öğrendiğimiz gibi iklim insan yaşamını etkiliyor. İklim ulaşımı etkiliyor, ulaşımdan sonra yiyeceklerimizi etkiliyor. Örneğin kışın mandalina yiyoruz ama yazın mandalina çok olmuyor şeftali gibi meyveler oluyor. Buna benzer konularda aileleriniz size bilgi verecek. Şimdi bu yönergeleri aile defterlerinize yapıştırın, size ait yönergeyi dosyanıza koyun. Sorumluluk sizin, siz ailenize evde yapacağınız bu etkinlik ile ilgili bilgi vereceksiniz.

Ö4: Öğretmenim fotoğraf çekip gönderecek miyiz?

Uygulayıcı: Çocuklar bu kez fotoğraf değil video çekip göndereceksiniz. Size verdiğim yönergelerde de video kaydı istediğimi yazdım. Sadece fotoğrafı çekip gönderenler olabilir diye video kaydı istiyorum. Ben size güveniyorum yaptığınızı biliyorum ama görmek de istiyorum evde etkinliği nasıl yaptığınızı. Ailece toplanacaksınız yine, aile üyelerinizden biri Eskişehir'in iklimi hakkında bilgi verecek.

Ö1: Öğretmenim benim dedem anlatabilir. Annem, kardeşim, ben dinleriz.

Uygulayıcı: Olabilir, evet. Ailenizin çalışması gereken bir konu değil zaten. Sizlere yaşadığımız çevrenin yani Eskişehir'in iklimi ile ilgili bilgi verecekler. Kışın ve yazın yiyecek, giyecek, ulaşım ve barınma ile ilgili nelere dikkat etmek gerekiyor bunlardan söz edecekler.

Ortaokul 5. sınıf öğrencileri ve aileleri, sosyal bilgiler dersi kapsamında evde yaptıkları bu etkinliği akıllı telefonlarla video olarak kayıt altına almışlardır. Video kayıtlarından alınan görsel örnekleri Görsel 1 ve Görsel 2 olarak aşağıda yer almaktadır:

Görsel 1

Görsel 1'de görüldüğü sosyal bilgiler dersi kapsamında evde öğrenci, öğrencinin babası ve kardeşi "İklim ve İnsan Yaşantısı" konusunu çalışmaktadır. Baba, konu ile ilgili bilgiler ve kendi yaşantısından örnekler sunmaktadır.

Görsel 2'de de benzer şekilde bir anne ile çocuğu masaya oturmuş ve yönergelerin yardımıyla etkinliği gerçekleştirmekte, baba da etkinliği kaydetmektedir. Ayrıca görsellerden, velilerin etkinliğe hazırlık yaptıkları, notlar hazırladıkları anlaşılmaktadır.

Görsel 2

Bir öğrencinin evde ailesiyle gerçekleştirdiği bu etkinliğe ilişkin video kaydına ait dökümün bir bölümü örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

A12: Kızım bugünkü konumuz iklim, Türkiye'deki iklim tipleri. Türkiye'de üç tip iklim var. Karadeniz iklimi, Akdeniz iklimi, karasal iklim. Bunları önceden öğrendiniz zaten. Biliyorsun değil mi?

Ö12: Evet.

A12: Akdeniz iklimi neydi, kışlar ılık ve yağışlı geçer. Yazlar sıcak ve kurak geçer. Karadeniz ikliminde yine kışlar ılık ve yağışlı, yazlar serin ve yağışlı. Yazlar da yağışlı geçiyor. Karasal iklim biraz daha farklı oluyor. Kışlar soğuk ve kar yağışlı. Kışlar biraz daha sert oluyor kış ayları. Yazlar ise sıcak ve kurak geçiyor. Bizim yaşadığımız memleket olarak Eskişehir karasal iklimde bulunuyor. Sen bana sormak istediklerini sorabilirsin Eskişehir ile ilgili.

Ö12: Eskişehir'de yaz ve kış aylarında iklim nasıl oluyor?

A12: Dediğim gibi karasal iklimde olduğu için kışlar çok soğuk ve sert, kar yağışlı. Yazları sıcak geçiyor. Gündüz ve gece arasındaki sıcaklık farkı çok fazla olabiliyor. Eskişehir'de örneğin yaz aylarında gündüz ve gece sıcaklık farkı çok fazla olabiliyor. Bu fark 10-15 derece olabiliyor. Gündüz 30 dereceyken akşamları sıcaklık 20 derece olabilir. Ama Akdeniz ve Karadeniz'de böyle farklılıklar olmaz. Tabii bizim yaşadığımız yere bakıp yılın en soğuk ayı bizde ocak ayı, yılbaşının olduğu ay. Kış ayları hangi aylardı?

Ö12: Aralık, ocak, şubat.

A12: Evet aralık, ocak, şubat ayları en soğuk aylarımız. Bu aylarda hem çok soğuk oluyor hem de don olayları görünüyor. Bu don olayları bizi nasıl etkiliyor? Besinlerimiz donabiliyor, dışarıda tarımla uğraşan kişilere hayvancılıkla uğraşan kişilere daha zor oluyor. Bunlara karşı tedbir alınması gerekiyor. Hal böyleyken haziran, temmuz ve ağustos ayları da en sıcak aylar oluyor. Daha çok temmuz ve ağustos ayları en sıcak aylarımız oluyor.

Ö12: Peki, ikinci sorum Eskişehir'de kış aylarında ulaşım nasıldır? Nelere dikkat etmek gerekir? Örneğin yayayken kış aylarında nelere dikkat etmek gerekir ve araçtayken kış aylarında nelere dikkat etmelidir?

A12: Şimdi kış aylarında karasal iklimin özelliğinden dolayı bol yağış alabiliyor. Tabii bu yağıştan sonra büyük bir don olayı olabiliyor. Genellikle ulaşımda toplu taşıma araçlarını kullanmamız daha iyi. Herkesin şahsi aracı değil de toplu taşıma aracını kullanması daha iyi don olayları olduğunda. Çünkü trafiği daha az etkileriz. Kıyafetlerimizi daha çok kalın yünlü, koyu renk giymemiz daha iyi olur. Çünkü kış aylarında üşümememiz gerekiyor. Paltomuzu, şapkamızı, kaşkolü ona göre sarınmamız gerekiyor. Yaz aylarında ise tam tersi daha ince, daha pamuklu, daha hafif açık renkli giysiler giyerek kendimizi serinletebiliyoruz.

Ö12: Peki Eskişehir'in ikliminde yaz ve kış ayları yiyeceklerimizi nasıl etkiler?

A12: Karasal iklimden dolayı az önce bahsettim don olayları olunca tarım ürünleri etkilenebilir. Bu yüzden ürünleri alırken dikkat edeceğiz. Daha sağlıklı yiyecekler almaya dikkat edeceğiz kış aylarında. Yaz aylarında yaşadığımız yerde her türlü besini bulabildiğimiz için yaz aylarında da ona göre muhafaza edeceğiz.

Ö12: Baba, yaz ve kış aylarına nasıl hazırlık yapıyorsunuz?

A12: Önceden kış ayına girmeden önce yaşadığımız yerin çatısını, damını tamir etme işlemlerini, boya badana işlemlerini, kışa hazırlık işlemlerini komple bitiriyoruz. Bunun yanı sıra kışın bulamayacağımız bazı yiyecekleri yaz aylarından stoklayıp kış aylarında tüketiyoruz. Yaz ve kış aylarına böyle hazırlık yapıyoruz. Anlamadığın başka bir şey var mı iklimler hakkında, Eskişehir'in iklimi hakkında?

Ö12: Yok baba.

Video dökümünden anlaşıldığı üzere anne, baba ve çocuk birlikte sosyal bilgiler dersi kapsamında bir aile etkinliği yapmış, anne baba günlük yaşamla ilgili dersin konusu olan "İklim ve İnsan Yaşantısı" ile ilgili bilgi ve deneyimlerini paylaşmışlardır.

Uygulamaya Yönelik Öğrenci ve Aile Görüşleri

Bu etkinliğe ilişkin öğrencilerin önemli olayları kısaca not almasını sağlayan anekdot kaydı tutması ve ailelerle öğretmen arasında bir iletişim aracı işlevine sahip olan "aile işbirliği defteri"ne ailelerin görüşlerini yazması sağlanmıştır. Ayrıca etkinliği yapan öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik ile ilgili bazı öğrencilerin anekdot defterlerine yazdıkları görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda sunulmuştur:

Bugün annem ve dedemle Hatice öğretmenin (uygulayıcı) verdiği video ödevini yaptık. Dedem iklimi anlatırken bilmediğim şeyleri öğrendim. Sorular sordum, o da cevapladı. Sohbet ettik. Eskileri anlattı. Kendimi okulda hissettim ama ailemden birinden ders görmüş oldum. Ve mutlu oldum (Ö1, 19.12.2016).

Bu ödevde bu sefer ben öğrenci babam ise benim öğretmenim oldu. Ben babamın anlattıklarına çok şaşırdım. Çünkü babam örneğin Eskişehir'in eski adını söyledi. Ben daha önce hiç böyle bir şey duymamıştım. Biz bu videoyu göndermeden önce bazı nedenlerden dolayı birkaç kere çekmek, denemek zorunda kaldık. Ben öteki ödevin de çok yararlı olduğunu düşünüyorum, şimdi yaptığımız ödev de benim öğrenmem açısından gerçekten çok yararlı bir yöntem (Ö2, 19.12.2016).

Ödeve başlamadan önce aklımda çok plan vardı. Annemin aklına ödevi mutfakta yapmak geldi. Ben de kabul etmiştim. Ödevi yaparken heyecanlanıyorduk. "Anne, baba, dede ya da tüm aile kış aylarına hazırlık için neler yapıyorsunuz?" sorusunu annem bana anlattı. Eskiden annemin anneannesi her şeyi evde kendisi yaparmış. Pekmez, bulgur, tarhana, vb. şeyler kaynatırmış (Ö5, 18.12.2016).

Babam çok iyi bir öğretmen olabilirmiş aslında. Bir konuyu bir derste bitirebilecek kapasitede. Babamın çocukluğu gerçekten çok güzelmiş. Etkinlik çok güzeldi kısacası (Ö6, 17.12.2016).

> Tarımı anlatmak için sınıfa gelen arkadaşımın annesine sorduğum soruların hepsini babama da sordum. Bizde buğday, zeytin, ceviz gibi şeyler yetişirmiş. Bunları sorarken kendimi haberci gibi hissettim. Babam sonradan dedi ki haberci mi olacaksın (Ö7, 17.12.2016).
>
> Anneme sorular sordum annem de birer birer cevapladı. Babam videoyu çekiyordu. Babam videoyu çektiği için annem heyecanlanıyordu. Heyecanlandığı için kelimeleri unutup duruyordu. Etkinlik çok güzeldi. Bu imkânları bize sunduğunuz için teşekkürler (Ö11, 18.12.2016).
>
> Bugün babam benim öğretmenim oldu ve bana "iklimler" konusunu özetledi. Burada benim için en önemli olan şey hem ailemle eğlenmek hem de iklimler konusunu iyice kavradım. Bu arada kameraman da annemdi (Ö12, 18.12.2016).
>
> Annem ve ben çok heyecanlıydık. Annem kendine bir konuşma yazdı ve videoda söyledi. Çok heyecanlandım. Annemin yerinde olsaydım hiç konuşamazdım. Eskişehir'in iklimi karasal iklime sahipmiş. Annemin zamanında sokaklar boydan boya buz tutarmış. Okula giderken çok zorluklar çekmiş. Yazlar ise sıcak ve kurak geçermiş (Ö14, 16.12.2016).

Öğrenci anekdotları genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin günlük yaşamı yansıttığı görülmektedir. Ailenin günlük yaşantıları dersin konusunu oluşturmakta, aile üyelerinin her birinin bu derste öğrenilenlere katkısı olmaktadır. Aile bireyleri de çocuğunun öğretmeni olmaktan, çocuklarına kendi yaşamları ile ilgili bilgiler sunmaktan oldukça mutlu olmuştur. Bir ders kapsamında aile ve çocuk arasında böyle bir etkileşimin olmasının aile arasındaki ilişkileri güçlendirdiği yönünde gözlemler yapılmıştır.

Etkinlik ile ilgili öğrenci görüşmelerinden bazıları doğrudan alıntı olarak aşağıda yer almaktadır:

> Sanki yanımda öğretmen varmış gibi oldu. Annem de iyi ki bu ödev oldu dedi. Küçükken öğretmen olmak istemiştim ama çok okuyamadığım için olamadım dedi. Okusaymış öğretmen olacakmış, sosyal bilgiler öğretmeni olacakmış. Öğrendiğim şeyler oldu. Küçük yaşlarımda domatese bir şey olmayacağını düşünüyordum. Kabuğu olanlara bir şey olmayacak zannediyordum ama oluyormuş. Bozulabiliyorlarmış dolu yağdığında onlar çürüyebiliyormuş (Ö3, 22.12.2016).
>
> Babamın eline aile iş birliği defterini verdim. Ben de kendi yönergemi aldım. Biz başladık direk. Tekrar etmiş oldum. Derste öğrendiklerimi tekrar etmiş oldum. Öyle yararları oldu. Babam aslında çok iyi bir öğretmen olabilirmiş. Bir konuyu bir derse sığdırmış. Daha rahat konu anlatabiliyormuş (Ö6, 23.12.2016).
>
> Etkinlikte neler yapacağımızı anlattım onlara verilen yönergeyi okudum. Ondan sonra soruları gösterdim onlar hakkında konuştuk. Etkinliğin yararları oldu. Genellikle Eskişehir'den bahsettik. Eskişehir hakkında mesela bozkır olduğu aklımdan çıkıyordu ablam söyleyince daha çok kalıcı oldu hatta hatırlayamadığımda o aklıma geliyor. Anneme daha çok şey sordum, kışa nasıl hazırlanıyoruz, yaza nasıl hazırlanıyoruz diye sordum. Mesela makarna kesiyoruz dedi, turşu kuruyoruz dedi, tarhana yapıyoruz dedi (Ö8, 20.12.2016).
>
> Eskişehir'in iklimi hakkında bilgi edindim. Karasal iklimde olduğunu öğrendim. Yazların, kışların nasıl geçtiğini öğrendim. Ben Eskişehir'de yazın kurak ve sıcak geçtiğini hiç düşünmüyordum, yağışlı ve sıcak olduğunu düşünüyordum. Babamla yaptık zaten. Babam üniversite mezunu olduğu için sanki karşımda erkek öğretmen var gibi sanki okuldaymışım gibi duygular hissediliyor. Bu ödev benim sosyal bilgiler dersime etki ediyor. Karasal iklim olmamızla ilgili ben bilgi sahibi oldum (Ö10, 20.12.2016).
>
> Hem iklim değişikliklerini öğrendim, hem ailemle etkinlik yapmış oldum, hem de onların çocukluklarını öğrendim. Tekrar yapmış oldum. Böyle çok mutlu oldum ailemle yaptığıma. Hem böyle babamın bazen işleri oluyordu yapamıyorduk, birlikte olunca daha eğlenceli, keyifli oldu (Ö13, 21.12.2016).

Etkinlik kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelere göre aile katılımlı sosyal bilgiler eğitiminin öğrenciler ve aileler için etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerine göre aileden öğrenilen bilgiler öğretimde kalıcılığı sağlamakta, aileyi daha

iyi tanıma olanağı sağlamakta, aileye ve ders konularına ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeye büyük katkı sağlamaktadır.

Ailelerin bazılarının aile işbirliği defterine etkinlik ile ilgili yazdığı görüşler aşağıda yer almaktadır:

> Bu proje ödevinin gerçekten de yararlı bir proje olduğunu düşünüyorum. Başta evlatlarımız ve öğrencilerimizin araştırma ve öğrenme heveslerini tetikliyor ve biz velilere aile içi paylaşma duygusu aşılıyor. Ben böyle bir ödevde yer alırken kızıma dilimin döndüğü ve bildiğim kadarıyla yardımcı olmaya çalıştım. Katkım olduysa sevinirim. Bu tür ödevlerin devam etmesini istiyorum Baba (A2, 19.12.2016). İşlerinden dolayı fazla ödevleriyle alakadar olmayan eşimin bu proje sayesinde kızımla beraber ödev yapmış olduklarını gördüm. Hep beraber çok zevk alarak işledik konuyu. Videoya almak da ayrı bir zevk oldu bizim için. Kayıta girmek, aralarda güldükleri için kesmek çok eğlenceliydi. Günler öncesinden konuya çalışmış ve beraberce konuyu işlemiştik hem de kameralar önünde. Birkaç eksiğimiz olsa da hepimiz Eskişehir'i eğlenceli bir şekilde öğrenmiştik. Emeklerinden dolayı önce eşime, bize bu fırsatı verdiği için öğretmenimize teşekkür ediyoruz. Anne (A2, 19.12.2016).
>
> Çocuğum beni dinledi. Ona karşı gerçekten yararlı olacağına inanıyorum. Verdiğiniz yönerge sayesinde etkinlik çok kolay oldu. Çocuğumun iklimleri öğrenmesine çok sevindim. Kızım iyi bir çocuk, etkinliğe uyum sağladı. Bu beni mutlu etti (A6, 17.12.2016).
>
> Ailece yeni bir etkinlik yaptık. Çok faydalı, verimli ve eğitsel bir çalışma oldu. Yaşadığımız şehir, Eskişehir'in iklimi hakkında bildiklerimizi ve kaynaklardan öğrendiğimiz bilmediklerimizi paylaşarak etüt şeklinde bir çalışma gerçekleştirdik. Daha nice nice konular hakkında böyle faaliyetler düzenleyerek hem aile içerisinde birleştirici bir ortam; hem de faydalı bilgiler öğrenerek alışkanlıklar edinmek için çok önemlidir. Çocuklarımıza pedagojik formasyonu ve akademik değerleri bu aşamada öğrettiğiniz için, ailece konu hakkında emeği geçen herkese sonsuz şükranlarımızla… (A10, 18.12.2016).
>
> Yaptığımız bu etkinlik de çok keyifli geçti. Size bir şey itiraf etmem gerekirse babamızla ilk defa bu kadar iç içe olduk. Kızımın bu zamana kadar olan okulu ile hep ben ilgilendim. Babamız işten eve, evden işe giderdi. Eve yorgun gelirdi. Ben ilgilenirdim. Ama şimdi durum çok keyifli bir süreç aldı. Beraber zaman geçiriyoruz. Unuttuğumuz bilgilerimiz tazeleniyor. Eskişehir iklimini bir kez daha yenilemiş olduk. Size bir kez daha teşekkür ederiz (A14, 16.12.2016).

Aile işbirliği defterinden edinilen bilgilere göre sosyal bilgiler dersine aile katılımı sağlanmasına ilişkin gerçekleştirilen etkinliklerin aileler tarafından önemsendiği, yararlı görüldüğü, aile içi paylaşımları arttırdığı, aile içinde olumlu duygular oluşturduğu görülmektedir. Aile katılımlı etkinlikler ile özellikle babaların çocuğun öğrenme sürecine katılımı diğer aile üyeleri bakımından dikkat çeken, olumlu bir durum olmuştur.

Sonuç

Sosyal bilgiler ilk ve ortaokul programlarında yer alan bireyin kendini, ailesini, yakın çevresini konu edinerek toplumsal yaşamı temel alan bir derstir. Toplumsal yaşamın en önemli kurumlarından biri ailedir. Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı sağlamak, sosyal bilgiler dersinde aile destekli öğretme-öğrenme süreçleri düzenlemek sosyal bilgiler eğitimin amaçlarına ulaşmasında büyük bir katkı sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersinden elde edilecek başarı akademik başarının yanı sıra etkili bir vatandaş olarak yaşama ilişkin başarı elde etmek gibi daha üst düzey bir anlam taşımaktadır. Bu nedenle bireyin sosyal bilgiler dersine ilişkin başarısını artırmak için aileden yararlanmak önemli görülmektedir.

Sosyal bilgiler ve aile çocukların büyümesinde, olgunlaşmasında, kişiliğinin şekillenmesinde, toplumsal yaşama hazırlanmasında yan yana gelmesi gereken iki önemli kavramdır. Bu çalışmada da bu iki kavram bir araya getirilerek, öğretmenlere rehberlik

edebilecek bir uygulama örneği yer almaktadır. Çalışmada, aile destekli sosyal bilgiler dersinin nasıl işleneceğine dair bir ders planı sunulmuş, ders planı uygulanmış, ders planında yer alan aile katılımına yönelik çalışma öğrenci ve ailelerin görüşlerinden doğrudan alıntılarla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına ulaşabilmek, içeriğini öğrencilere sunabilmek için sosyal bilgiler dersinin öğretme-öğrenme süreçlerine çocukların ilk ve en önemli öğretmeni olan aileleri katabilmek ve bu süreci araştırma bulguları ile ortaya koyabilmek sosyal bilgiler eğitiminin gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

Abbak, B. S. (2008). *Okulöncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1339-1361.

Ahioğlu-Lindberg, E. N. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında öğrenci görüşlerine göre aile katılımı: Bir ölçek uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 3*(1), 35-46.

Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.

Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Bahçeli-Kahraman, P. (2012). *Aile katılımı boyutu zenginleştirilmiş okulöncesi eğitim programlarının 5-6 yaş çocukların ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Chan, B. Y. M. ve Chui, H. S. (1997). Parental participation in school councils in Victoria, Australia. *International Journal of Educational Management, 11*(3), 102-110.

Coleman, M. ve Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education, 73*(3), 144-148.

Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 131, 145.

Demircan, A. N. (2012). *Ortaöğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Demircan, Ö. ve Erden, F. T. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: A comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care, 185*(2), 209-225.

Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Deveci, H. (2008). Learning from parents and learning with parents in social studies. *World Applied Science, 3*(5), 715-724.

Deveci, H. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde aile katılımı. İçinde B. Tay (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi*, ss.243-260. Ankara: Maya.

Dinç, B. (2008). Eğitime ailenin katılımı. İçinde E. A. Küçükyılmaz (Ed.), *Okul, aile ve çevre işbirliği*, ss.55-74. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Douglass, A. ve Klerman, L. (2012). The strengthening families initiative and child care quality improvement: How strengthening families influenced change in child care programs in one state. *Early Education and Development,* 23, 373–392.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Education Diggest, 73*(6), 9-12.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96.

Epstein, J. L. ve Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in innercity elementary and middle schools. *The Elementary School Journal, 91*(3), 289-305

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16*(3), 399-431.

Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(2), 85-111.

Harris, K. I. (2015). The unexpected journey shared by families: Using literature to support and understand families raising a child with disabilities. *Early Childhood Education Journal,* 43, 473-484.

Kaya, E.; Eryılmaz, Ö.; Gezer, U.; Ekici, M. ve Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 5*(2), 54-93.

Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1) 69-83.

Kılıç, Z. (2010). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Lim, M. (2012). Unpacking parent involvement: Korean American parents' collective networking. *School Community Journal, 22*(1), 89-110.

McDowell, J. R. (2014). *Fostering parental engagement in a rural title elementary school.* Unpublished Doctoral Thesis. The College of William and Mary, The Faculty of the School of Education, in Virginia.

Oğuz, K. (2012). *İlköğretim okullarında aile katılımı: Ölçek uyarlaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Öztürk, C. (2007). Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 22-49) . Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Seefeldt, C.; Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okulöncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. S. Coşkun Deniz (Çev.). Ankara: Nobel.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review, 35*(2), 149-165.

Sözer, E. ve Deveci, H. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımı ve çeşitli uygulama örnekleri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Eskişehir.

Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26*(2), 83-98.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

***e-ISSN:* 2618-589X**

Neuroeducation: Why educators should employ neuroscience findings?

Bengisu KOYUNCU

Abstract

Education is a scientific field that makes use of findings from multiple disciplines. The interaction between neuroscience and education has opened new avenues for cognitive processes. This study is designed to expand upon scientific discussions that provide insights into how the interactive discipline of education can use findings from neuroeducation, which offers a holistic approach to findings from neuroscience and specifically cognitive neuroscience. The aim thus is to contribute to the field of education in multidisciplinary studies. In this study, the question of how teachers can "apply the results of cognitive neuroscience research to class" are discussed according to the results of the researches in the fields of neuroscience and cognitive neuroscience. Neuroeducation conception is approached differently than "brain-based/adapted learning". Although both conceptions appear alike to each other, neuroeducation covers more extensive contents. This study is based on the findings from research in neuroscience and cognitive neuroscience. The premise therefore is that the findings from neuroscience, cognitive neuroscience and education should make a coherent whole for students' motivation, emotions, speaking, vocabulary, conceptual understanding, problem-solving skills and ability to live in the community.

Keywords:	**DOI**	:	10.29329/tayjournal.2017.482.02
Neuroscience, cognitive neuroscience, neuroeducation	**Received**	:	24 September 2017
	Revised	:	29 October 2017
	Accepted	:	12 November 2017
	Published	:	31 December 2017

Corresponding Author: Bengisu KOYUNCU,Asst. Prof. Mimar Sinan Fine Arts University, Turkey, bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2927-0613

Cite this article as: Koyuncu, B. (2017 Eğitimsel sinirbilim (Neuroeducation): Eğitimciler neden sinirbilim verilerinden yararlanmalıdır? *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 22-34.

Extended Summary

"The human body is the most beautiful of the human soul"(Wittgenstein, 1958: 178).

Introduction

Education is a scientific field that makes use of findings from various disciplines in a wide selection of education as well as learning, teaching, learning environment, education management, assessment and evaluation, pediatric properties and development. In this context, by carrying out the findings of researches in the fields of psychology, sociology, philosophy, biology, physics, mathematics and neuroscience into the education field, it might be possible to improve more effective studies with different points of interdisciplinary views. It is possible to claim that the cooperation between neuroscience and educations could bring a comment for mental process. Popper (1963: 67) declared as: “In some cases, we could not only be the students, but the ones with the problems; so that the problems could cross the limitations of the issues or disciplines. This study is designed to expand upon scientific discussions that provide insights into how the education, which is also interactive with the other disciplines, could make use of the findings in neuroscience. Neuroeducation approach was composed to gain a holistic understanding of the findings in the fields of neuroscience and cognitive neuroscience. So that, it is aimed to contribute to education dimension by the help of interdisciplinary studies.

The volume of findings about neuroscience-based cognitive/mental processes especially in the field of molecular biology helped initiate the Human Genome Project in the United States in 1990 (Rose, 2008). It was in the same year that the US president George H. W. Bush proclaimed the next ten years the Decade of the Brain (Rose, 2008; Ansari, Coch and Smedt, 2011). After this initiative, the period between 2010 and 2010 was designated in the USA as the Decade of the Mind (Rose, 2008). The emerging findings about how the brain worked became a source of excitement for educators as it helped gain new approaches for the learning concept. The information in neuroscience was obtained through brain imaging technologies, which both contributed to the body of knowledge about brain functions and provided a new perspective on the learning process. These studies provided the interest of a huge number of educators, neuroscience specialists, psychologists, education politicians and also public about how the brain works and learns (Byrnes, 2001). Educators discovered the physical changes of the human brain during the learning process by the help the findings of these studies (Merriam ve Caffarella, 1999). This aspect displayed that the improvement of learning strategies must be developed (Fischer, 2009; Tokuhama-Espinosa, 2010).

Neuroeducation

The research studies launched after the Decade of the Brain initiative gave rise to the discipline of cognitive neuroscience, the aim of which is to explain how mental states, human behavior and many illnesses take place (Howard-Jones, 2011). The expansion facilitated by this discipline had educators and others interested in learning processes embark on a quest for answers to questions about how they can put to use the findings from cognitive neuroscience in classroom and – if the brain was the organ of learning – how the brain worked and learned. This

quest formed the framework for the concept of neuroeducation. A researcher who have studied neuroeducation most comprehensively, Howard-Jones finds the phrase apt because it "better reflects a field with education at its core, uniquely characterized by its own methods and techniques, and which constructs knowledge based on experiential, social and biological evidence (2011: 29). Sousa (2011: 2) refers to neuroeducation as the area of intersection between psychology, neuroscience and education.

According to these descriptions, for the conversion of the results of neuroscience into remediation of education and learning and implementation, cooperation between educators and cognitive neuroscientists is needed. In this study; neuroeducation is discussed differently than the brain based/brain compatible learning. Although both conceptions appear alike to each other, neuroeducation covers more extensive contents. Ron Brandt (2012) state the difference of the terms as "brain based learning is useful to excite educators interests, but it has limited content and is a temporary concept".

Why educators should use neuroscience findings

Discussing the importance of the concept of neuroeducation, Sylwester (1995: 6) asks whether teachers can remain indifferent to the brain when it is their job to develop it and they are paid for it. Educators are supposed to have a basic understanding of the brain and its workings so that they can better meet student needs. It is also essential that teachers should be trained both in preservice education (in education departments) and during their professional life about how they can use the relationship between neuroscience and education in their teaching. Goswami (2004) emphasizes that classes should go beyond studying the workings of the brain and include behavioral studies. Curriculum design is another dimension of applying neuroscience to education. Watagodakumbura (2017) states the importance of educational neuroscience and stresses that an educational curriculum designed in accordance with findings from cognitive neuroscience will help create permanent information connections (neural networks) in the brains of students.

Another way of effective learning for educational neuroscience is training students in how their brains work and how the process of learning takes place. We have so far discussed applications of findings from neuroscience to education. Yet it should be remembered that neuroscientific findings can be applied in the school environment to a certain extent only. Tommerdahl (2010) and Ferrari (2011) claim that no single study in neuroscience can be translated directly into the school environment and only after an idea is tested in several studies and through various methods and reviewed extensively can it become useful for education.

Results

The field of education can offer fresh and revealing insights into learning by benefiting from neuroscientific findings. Learning is not a goal-oriented process, is a process-oriented experience for neuroeducation that is the intersection of education, neuroscience and cognitive neuroscience. It is possible to claim that for the incidence of learning, the previous experience and learnings form a basis for a high level learning. Instead of passive knowledge given to students by the teachers, new methods that the students make connections with previous experiences and intended to generate proper neural network should be procured (Sheckley and

Bell, 2006). The teacher should constitute the learning environment that enables students' cognitive neural network connection. In order that, an curriculumconform to the neuroeducation could be developed to leed the teachers systematically. In addition, those who work in education can gain a new perspective of learning and enjoy useful areas of application. If the objective is to develop student motivation, speaking skills, vocabulary, conceptual understanding, problem-solving skills and ability to live in the community, then the findings from neuroscience, cognitive neuroscience and education should be presented as a coherent whole. Learning is likely to take place best if cognitive neuroscientists and educational scientists work together and test neuroscientific findings on site.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com *e-ISSN:*

Eğitimsel Sinirbilim (Neuroeducation): Eğitimciler Neden Sinirbilim Verilerinden Yararlanmalıdır?

Bengisu KOYUNCU

Özet

Eğitim, farklı disiplinlerin bulgularından yararlanan bir bilim dalıdır. Sinirbilim ve eğitim etkileşiminin bilişsel sürece yönelik bir açımlama getirdiği söylenebilir. Bu çalışma, diğer disiplinlerle etkileşimi olan eğitimin, sinirbilim bulgularından nasıl yararlanabileceğine ilişkin bir farkındalık kazandırmaya yönelik bilimsel tartışma kapsamında tasarlanmıştır. Eğitimsel sinirbilim (neuroeducation) yaklaşımı sinirbilim ve özellikle bilişsel sinirbilim alan araştırmalarının bulgularını bütünsel bir biçimde anlamak üzere düzenlenmiştir. Böylece, disiplinlerarası çalışmalarla eğitim boyutuna katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışamada, öğretmenlerin "bilişsel sinirbilim araştırmalarının sonuçlarının sınıfta nasıl uygulayabilecekleri sorunu alan araştırmaların sonuçlarına göre tartışılmıştır. Eğitimsel sinirbilim kavramı "beyin tabanlı/uyumlu öğrenme" kavramından farklı olarak alınmıştır. Her iki kavram temelde aynı gibi gözükse de eğitimsel sinirbilim kavramı daha geniş bir içeriği ele almaktadır. Sonuç olarak öğrenmenin uygulamasında, öğrencinin motivasyonu, duyguları, konuşması, kelime dağarcığı, kavramsal anlaması, problem çözme becerisi, toplumsal yaşam becerileri için sinirbilim, bilişsel sinirbilim ve eğitim verileri birbirini destekleyecek bütünlükte olmalıdır.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.02
Sinirbilim, bilişsel sinirbilim, eğitimsel sinirbilim	Yükleme	:	24 Eylül 2017
	Düzeltme	:	29 Ekim 2017
	Kabul	:	12 Kasım 2017
	Yayınlama	:	31 Aralık 2017

Sorumlu Yazar: Bengisu Koyuncu, Yrd.Doç.Dr, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye, bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2927-0613

Atıf için: Koyuncu, B. (2017) Eğitimsel sinirbilim (Neuroeducation): Eğitimciler neden sinirbilim verilerinden yararlanmalıdır? *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 22-34.

"İnsan vücudu, insan ruhunun en güzel resmidir" (Wittgenstein, 1958: 178).

Giriş

Eğitim, farklı bilim dallarının bulgularından yararlanan bir bilim dalıdır; öğrenme, öğretim, öğrenme ortamı, eğitim yönetimi, ölçme değerlendirme, çocuğun gelişimi ve özellikleri gibi eğitimin birçok boyutunda farklı bilimlerin bulgularından yararlanır. Bu kapsamda psikoloji, sosyoloji, felsefe, biyoloji, fizik, matematik, sinirbilim ve diğer alanlardaki araştırmaların verilerini eğitim alanına taşıyarak disiplinler arasındaki farklı bakış açılarıyla daha etkin hale getirilmesi mümkün olabilir. Sinirbilim ve eğitim etkileşiminin zihinsel sürece yönelik bir açımlama getirdiği söylenebilir. Bir alanının diğer disiplinlerle olan ilişkisini Popper (1963: 67) "*bazı konularda öğrenciler değil, problemi olan öğrenciler olabiliriz; böylece sorunlar herhangi bir konunun veya disiplinin sınırlarını aşabilir*" biçiminde ifade etmektedir. Bu çalışma, diğer disiplinlerle etkileşimi olan eğitimin, sinirbilim bulgularından nasıl yararlanabileceğine ilişkin bir farkındalık kazandırmaya yönelik bilimsel tartışma kapsamında tasarlanmıştır. *Eğitimsel sinirbilim (neuroeducation)* yaklaşımı sinirbilim ve özellikle bilişsel sinirbilim alan araştırmalarının bulgularını bütünsel bir biçimde anlamak üzere düzenlenmiştir. Böylece, disiplinlerarası çalışmalarla eğitim boyutuna katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Zihin/biliş geçmişten bu yana üzerinde konuşulan, sorgulanan bir kavramdır. Örneğin Kant, "*dış dünyaya ait nesnel varlıkların bize görünüşünün olgusu*" ifadesiyle, insan zihninin sentez veya birleştirme faaliyetini çeşitli yargılar ortaya koyarak gerçekleştirebileceğini söyler (Gökberk, 1996: 400). Wittgenstein (1958: 109) ise, "*zekayı, dil yoluyla büyülemeye karşı savaş*" olarak tanımlarken, aynı zamanda bunun da felsefenin kendisi olduğunu ifade etmiştir. Yani çocuğun gelişiminde dilin önemli bir unsur olduğunu; çocuğun çevresi ile etkileşiminde işlevsel olmayan dili ortadan kaldırararak zihinsel süreç oluşturulur şeklinde açıklamıştır. Aynı dönemde Gilbert Ryle, "Zihnin Kavramı" (The Concept of Mind) kitabında "belli bir zihin anlayışının, bedenle ve dolayısıyla insanla olan ilişkisinin nasıl oluştuğunu" anlamaya çalışmıştır (Standish, 2012). Benzer şekilde Vygotsky (1978: 38-39) *"öğrenme ve dil becerilerinin sosyal ortamda, çevrede geliştiğini"* ifade etmiş ve bilginin, bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşimi sonucunda kendisi tarafından yapılandırdığını ifade etmiştir. Zihin ile çevre arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Buna karşın bilginin sadece zihnin bir süreci olduğunu söyleyen Piaget, "*nesnel gerçeklik bireyin bilişsel yapıları aracılığı ile kavranır"* (Liben, 1977: 150) açıklaması ile zihnin yapılanmasında çevreden daha çok, bireyin sahip olduğu zihinsel yapısının etkili olduğunu belirtmiştir. Piaget'in bakış açısını sinirbilim verilerine dayalı olarak açıklayan Jackendoff, "*zihnin bir biyolojik bilgi-işlem sistemi olduğunu*" ifade etmiştir (Circk, 1996: 19).

Sinirbilim temelli bilişsel/zihinsel sürece yönelik 20. yüzyılda başlayan araştırmalar, öğrenmeye ilişkin yeni veriler sağladı. Özellikle biyoloji biliminde moleküler alanındaki araştırma verilerinin yoğunluğu 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde "İnsan Genomu Projesi"nin başlamasını sağladı (Rose, 2008). Yine aynı yıl ABD Başkanı George H. W. Bush 1990-2000 yılları arasını "Beynin On Yılı" projesi olarak ilan etti (Rose, 2008; Ansari, Coch ve De Smedt, 2011). Beynin on yılı projesinin ardından ABD 2000-2010 yılları arasını ise "Düşüncenin On Yılı" olarak belirledi (Rose, 2008). İnsan beynin nasıl işlediği ile ilgili yeni bulgular bilişsel/zihinsel, eğitim alanında çalışanlar için yeni bir heyecan kaynağı oluşturdu. Bu süreç sadece ABD'de değil, Avrupa'da da farklı boyutta yansıdı. Örneğin İngiltere'de Bristol

Üniversitesi'ndeki NöroEğitim Araştırma Ağı (Centre for Mind and Brain in Educational an Social Contexts (M-BESC) (NEnet, www.neuroeducational.net), sinirbilimi ve eğitim alanları arasındaki işbirliğini geliştirmede ve ulusal, uluslararası işbirliğinde önemli bir rol oynamıştır. İzleyen süreçte 2005- 2006'da "Sinirbilim ve Eğitimde İşbirlikçi Çerçeveler" başlıklı disiplinlerarası konferans serisi ile birçok farklı disiplinlerdeki bilim insanına ortak çalışma fırsatı yaratmıştır (Howard-Jones, 2011). OECD tarafından 1999'da başlatılan ve halen devam eden "Beyin ve Öğrenme Projesi (Centre for Educational Research and Innovation (CERI)) ile uluslararası düzeyde sinirbilim, öğrenme ve uygulamalarına ilişkin çalışmalar yapmaktadır (OECD, 2017). Bu çalışmalar eğitimde sinirbilim verilerine dayalı yeni kavramları eğitim alanına eklemeye ya da varolan eğitim kavramlarını sinirbilimin verileri ile yeniden açımlamaya yol açtığı söylenebilir. Böylelikle eğitim anlayışını ve uygulamasını zenginleştirmeyi, geliştirmeyi ve yayılmasını olanak sağlamıştır (Geake, 2011). Bu çalışmalar, önemli boyutta eğitimciler, sinirbilim uzmanları, psikologlar, eğitim politikacıları ve hatta halkın genel olarak beynin nasıl işlediği ve öğrendiği hakkında bilimsel bulgularla ilgilenmesini sağlamıştır (Byrnes, 2001). Eğitimciler, bu araştırma verilerinden beynin fiziksel olarak öğrenme süreci boyunca değiştiğini keşfetti (Merriam ve Caffarella, 1999).

Sinirbilime ait bilgiler, moleküler düzeyde bireysel sinir ağlarının ve sinir hücrelerinin incelenmesinden, duyusal izlemeye yönelik çeşitli görüntüleme tekniklerinden elde edilmektedir. Beyin araştırmalarında, basit manyetik rezonans (MR) ile başlayan görüntüleme teknolojilerinin, özellikle beyin ve bağlantılarını canlı, hatta 3 boyutlu görüntüleyen fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRI)'den, pozitron emisyon tomografisi (PET), fNIRS, TMS, EEG, MEG, CAT, EROS, CT, SPECT'e kadar farklı boyutlarda gelişme göstermiştir (Rose, 2008; Cambell, 2011; Liu ve Chiang, 2014). Bu teknikleri uygulayan hemen hemen bütün çalışmaların dereceleri farklı olmasına rağmen anlamlı sonuçlar elde edebileceği bulunmuştur (Liu ve Chiang, 2014). Bu beyin görüntüleme teknolojilerinin ortaya çıkışı, hem beyin fonksiyonu hakkındaki bilgileri arttırmış, hem de öğrenmenin oluşumuna ilişkin genel bakış açısını değiştirdiği söylenebilir. Sinirbilim araştırmaları sonucu ulaşılan yoğun bulgular özellikle beyin görüntüleme teknolojilerindeki gelişmeler öğrenme, davranış, duyu ve duygulara yönelik daha detaylı inceleme olanakları sağlamıştır.

Eğitimsel Sinirbilim (Neuroeducation)

Beynin On Yılı Projesi ile başlayan beyne ilişkin araştırmalar ve sinirbilim teknolojisindeki gelişmelerle birlikte farklı bilim dalları oluştu. Bunlardan biri de "Bilişsel Sinirbilim"dir. Bu disiplinin amacı beyinde zihinsel süreçlerin, insan davranışının ve birçok hastalığın nasıl meydana geldiğini açıklamaya çalışmaktır (Howard-Jones, 2011). Başka bir deyişle, bilişsel sinirbilim'in amacı bilişsel, psikolojik kuramları sinirbilimsel verilerle destekleyerek var olan öğrenme kuramlarını yeniden şekillendirmektir (Ansari, Coch ve De Smedt, 2011). Eğitim ve öğrenme ile ilgilenenlerin, "öğrenme organı" olan beynin nasıl çalıştığı ve öğrendiği ile bilişsel sinirbilim araştırmalarının sonuçlarının sınıfta nasıl uygulanabileceği, sorularına ilişkin çözüm arayışları "eğitimsel sinirbilim (neuroeducation)" kavramına çerçeve oluşturduğu söylenebilir.

Eğitimsel sinirbilim üzerinde en yoğun çalışan Howard-Jones'na göre eğitimsel sinirbilim (neuroeducation), "*kendi yöntem ve teknikleriyle benzersiz şekilde karakterize edilen; deneysel,*

toplumsal ve biyolojik kanıtlara dayanan bilgilerin eğitim ile ilişkilendirilerek eğitim alanını daha iyi açıklamak için yansıtılmasıdır" (2011: 29) olarak tanımlamıştır. Mehta (2009) ise, biyolojik sinirbilim, bilişsel psikoloji ve eğitimin kesişmesinden oluşan; etkili eğitim programı ve öğretim yöntemlerinden oluşan disiplinlerarası alan olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak zihnin nasıl geliştiğini ve öğrenildiğini daha iyi anlayabilmek olarak ifade etmiştir. Ansari, De Smedt ve Grabner (2012: 105,106) "*akıl, beyin ve eğitimin bir bütün olarak algılanması ve aynı zamanda öğrenmeyi, öğretmeyi geliştirmek için eğitim ve sinirbilimi birbirine bağlayan büyüleyen bir enerjidir*" olarak açıklamıştır. Sousa (2011: 2), eğitimsel sinirbilimi *"psikoloji, sinirbilim ve eğitim ile çakışan bir nokta"* olarak ifade etmiştir. Bu noktayı eğitimcilerin, insan beyni hakkında 1990'lı yıllarda başlayan ve artarak halen devam eden bu üçlü tabanda buluştuğunu uygulamalar aracılığıyla daha iyi anlayacaklarını belirtmiştir. Carew ve Magsamen (2010: 686) eğitimsel sinirbilim sinirbilim, psikoloji, bilişsel bilim ve eğitim alanlarını harmanlamayı amaçlayan yeni bir disiplin olarak; disiplinlerarası oluşan bu bilginin nasıl öğrenileceğini ve daha etkili bir öğretim için nasıl kullanılabileceği konusunda eğitim politikası, eğitim programı ve yeni yöntemler oluşturan alan olarak geniş bir çerçevede tanımlamaktadır. Bu tanımlara dayalı olarak sinirbilim sonuçlarının eğitimin, öğrenmenin iyileştirilmesi, uygulamaya dönüştürülebilmesi için sinirbilimciler ile eğitimcilerin işbirliği yapması şeklinde ifade edilebilir. Bu çalışmada eğitimsel sinirbilim kavramı "beyin tabanlı/uyumlu öğrenme" kavramından farklı olarak alınmıştır. Her iki kavram temelde aynı gibi gözükse de eğitimsel sinirbilim kavramı daha geniş bir içeriği ele almaktadır. Bu durumu Ron Brandt (2012) beyin tabanlı/uyumlu öğrenme eğitimcilerin ilgisini çekmek için faydalıdır, ancak içeriği bakımından daha kısıtlıdır ve geçici moda bir terimdir şeklinde, her iki kavramın farklılığını ortaya koymaktadır.

Sinirbilim Verilerinden Eğitimciler Neden Yararlanmalıdır?

Eğitimsel sinirbilim kavramının öğrenme açısından önemini Sylwester (1995: 6), "mesleği insan beyninin geliştirilmesi olan ve bunun için ücret alan öğretmenler, beyin konusunda bilgisiz kalmaya devam edebilir mi?" şeklinde vurgulamıştır. Öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitimcilerin beyin ve işleyişi konusunda temel bir bilgiye sahip olmaları gerekir. Sinirbilim alanında yapılan çalışmalar öğrenme ve öğretmeyle ilgili eğitimcilere önemli veriler sağlamaktadır. Bu nedenle, sinirbilim bulgularının, eğitim politikalarını ve uygulamalarını farklılaştırması beklenmektedir.

Son yıllarda sinirbilim verilerinin eğitime uygulanmasını değerlendiren-izleyen araştırmalar, eğitimsel sinirbilim için kanıta dayalı politika ve pratiğe katkıda bulunabilecek yeni bir bilgi tabanını oluşturmuştur (Campbell, 2011; Howard-Jones, 2011; Ansari, De Smedt ve Grabner, 2012). Sinirbilim bulgularının eğitime uyarlayabilmenin yolu, öğretmene eğitimsel sinirbilim yaklaşımının temel bilgilerinden haberdar etmektir. Bunun için öğretmenler hem meslek öncesinde (eğitim fakültelerinde) hem de meslek yaşamları içinde sinirbilim ile eğitim arasındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde yetiştirilmesi gereklidir. Ancak Goswami (2004), bu yetiştirme sürecinde derslerin sadece beyin işleyişinin ötesinde, aynı zamanda davranışsal araştırmaları da içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle derslerin içeriğinin bilişsel psikoloji, sinirbilimi, sosyoloji, antropoloji ve felsefeyi de içeren disiplinlerarası bir bütünlükte düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Çünkü, öğretmenlerin, çocuğun öğrenme ve gelişimini anlaması ve farklılıklarını görmesi için çoklu perspektiften neler olduğunu bilmelidir.

Öğretmenin öğretmeyi, öğrenmeyi anlaması ve uygulayabilmesi için eğitimsel sinirbilim özellikleri konusunda etkin hale getirilmesi gerekir (Schrag, 2013). Beynin nasıl geliştiğini ve yeni bilginin nasıl edinildiği üzerine yapılan araştırmaların, eğitimi dönüştürme potansiyeli olduğunu savunulmaktadır (Sigman ve ark., 2014). Bu nedenle, öğretmen eğitimi sinirbilimindeki kanıtların öğrenme sürecine, pratik uygulamalara aktarılmasında ve bütünleştirilmesinde etkili olabilir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bilişsel sinirbilim ile öğrenme arasındaki ilişkiyi üst düzeyde bilmesi etkili öğrenme sürecinin bir şekilde garantisidir denilebilir.

Sinirbilimi eğitime uygulamanın diğer bir boyutu ise, eğitim programıdır. Çünkü öğrenmenin sınıfta uyarlamanın yolu, eğitsel sinirbilim verilerine uygun hazırlanmış eğitim programı olduğu söylenebilir. Sinirbilim verilerinden yaralanarak eğitim programını farklılaştırmak, eğitim uygulamalarının gelişimini stratejik olarak destekleyecektir (Stein ve Fischer, 2011). Watagodakumbura (2017), eğitsel sinirbilim açısından eğitim programının önemini, bilişsel sinirbilimin bulgularına göre tasarlanmış bir eğitim programının, öğrencilerin kalıcı bilgi bağlantıları (sinir ağları) oluşacağını belirtmektedir. Bunun için beynin birçok bölgesinin bütüncül bir şekilde işlevsel olarak işe koşulacağı zenginleştirilmiş öğrenme uygulamalarının ve etkili öğrenme durumları oluşturulması gereğini vurgulamaktadır. Öğrenmeyi etkili konuma getirmek açasından, beynin temel işleyiş özellikleri sinirbilimin ve bilişsel bilimin araştırma bulguları, eğitim programı yoluyla sistematik bir biçim alabilir. Bu yolla öğretmene eğitimsel sinirbilim uygulamalarının temel özelliklerine yönelik rehberlik sağlanabilir.

Öğrenmenin etkililiğini arttıran diğer bir öge öğretim/öğrenme ortamıdır. Hebb, 1947 yılında yayınlanan "Davranışın Örgütlenmesi" kitabında "*beyindeki sinirsel ağların, duyusal ve çevresel yaşantılar yoluyla biçimlendiğini...; yaşantımıza katılan her çevresel objenin, karmaşık bir nöron grubunu uyardığını*" belirtmektedir (Aktaran Senemoğlu, 1997: 353). Öğretim/öğrenme ortamının öğrenme üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Çevreden alınan her uyaran sonunda beynin fiziksel ve kimyasal yapısında bir farklılaşma meydana gelmektedir (Sousa, 2011). Bu değişimde öğretmenin rolü, bilişsel sinirbilim verilerine dayalı; beynin işleyişine uygun öğretim/öğrenme ortamı oluşturmaktır (Koyuncu, 2010; Vaninsky, 2017; Ansari ve Tokuhama-Espinosa, 2017). Bunun için öğretmenden beklenen, öğrencilere öğrenmeleri için uygun zaman tanımak, öğrenmeye uygun bir atmosfer yaratmak, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin gelişimini teşvik etmek olabilir (Erlauer, 2003; Jensen, 2006; Brandt, 2012; Vaninsky, 2017). Öğretmenler eğitimsel sinirbilim yaklaşımının yanında, uygulamalarını dayandırdıkları öğrenme teorilerini de kullanarak, sınıfa, öğrencilerine sinirsel ağ bağlantılarının gelişimini teşvik edecek olaylar, materyaller ve fikirler sunabilirler. Böyle bir süreçte beyin daha aktifdir ve hem öğretmen hem de öğrenci bilgi işçileri olarak görev yapmaktadırlar. Öğrenci, yeni bağlantılar oluşturmak için malzemeyi ve bilgiyi etkin olarak kendi amacı doğrultusunda yönlendirirken; öğretmen ise, buna uygun öğrenme tasarımı yapmakla görevlidir (Jensen, 2006; Ansari ve Tokuhama-Espinosa, 2017). Öğretmenler, öğrencilerin günlerinin uzun bir zamanını geçirdikleri sınıfı, beynin yapı ve işleyişine uygun hale getirdiklerinde öğrenme daha etkili olacaktır (Jensen, 2006; Brandt, 2012). Sinirbilim alanına ilişkin bulgular, sınıf içine, öğretim sürecine öğrenme organı olan beyni yerleştirmenin gerekliliğini anlamamızı sağlamıştır (Sousa, 2011).

Eğitimsel sinirbilim açısından, etkili öğrenme oluşturmanın diğer bir yolu, öğrenenleri "kendi beyinlerinin nasıl çalıştığı, öğrenme sürecinin nasıl olduğu" konusunda, eğitim verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında ulaşılan kaynaklar genelinde bu konuya değinilmemiştir. Ancak öğretmenin ve öğrenmenin tek boyutlu bir süreç olmadığı düşünüldüğünde, öğrenenin kendisi hakkında farkındalığı arttırıldığında, etkili öğrenme süreci oluşturulabilir. Bu yolla öğrenen kendi öğrenme stratejilerini keşfedebilir ve hatta hayat boyu öğrenme sürecinde kullanabilir. Bu anlamda okulların ders içeriklerinde ya da farklı boyutta öğrenciye "beynin işleyişi, özellikleri ve öğrenme" arasındaki ilişkiye yönelik somut öğrenme materyalleriyle desteklenerek eğitim verilmesi, sınıf içi öğrenme sürecini geliştirecek ve aynı zamanda öğretmenin sinirbilim verilerine dayalı uygulamalarını destekleyeceği ifade edilebilir.

Yukarıda sinirbilim verilerinin eğitime uyarlanması, araştırmalara dayalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak bu aşamada unutulmaması gereken en önemli noktalardan birinin sinirbilim verilerinin bir dereceye kadar okul ortamına getirebileceğidir. Çünkü sinirbilim bazı verileri belli laboratuar koşullarında ya da özelinde ulaşılmış bulguları içerebilir. Bu nedenle sinirbilim verilerini bütünde okul ortamına getirmenin doğal zorlukları olabilir. Bu durumu Tommerdahl (2010) ve Ferrari (2011) sinirbilimindeki tek bir çalışmanın okul ortamına doğrudan indirgenemeyeceğini; ancak çeşitli çalışmalarla ya da farklı yöntemlerle test edilmesine ve yeniden gözden geçirilmesine ihtiyacı vardır şeklinde açıklamıştır. Samuels (2009), sinirbilim ile eğitim arasında farklı felsefeler, epistemolojiler ve hedefler olabileceğini belirtmektedir. Eğitim ve sinirbilimi birbirine bağlamanın diğer bir zorluğu, iki disiplinin farklı düzeylerde parçalı olarak çalışmasıdır (Ansari ve Coch, 2006). Eğitimciler, öğretim amaçları için sinirbilim bulgularına ulaşabilir, ancak bunu doğrudan uygulamaya aktarmaları mümkün değildir (Bruer, 1997; Byrnes, 2001). Kuram ve uygulama bütünlüğünde çalışan tüm eğitim bilimciler öğretmeyi, öğrenmeyi sinir bilim bulgularına göre yorumlarken, eğitimsel sinirbilimi kendi sınırları içinde düşünmenin önemli olduğu söylenebilir.

Squire (2004: 24-25), eğitim ile sinirbilim arasındaki farkı, sosyal bilim disiplinlerine dayalı olan eğitim araştırmalarının, insan gelişiminin, toplumsal bağlamın ve anlam yorumlamanın önemine vurgu yaparken; sinirbilim ise, hipotezlerin kontrollü deneysel testleri ve genel olarak uygulanabilecek neden-sonuç mekanizmalarının belirlenmesi ile daha fazla ilgilidir demektedir. Her iki disiplinin "öğrenme" kavramını farklı açıkladığını; sinirbilim, öğrenmeyi kişinin bellek işlevleriyle açıklarken; eğitim öğrenme kavramını, toplumsal yapı açısından, yaşama dayalı ilgi çekici etkinlikler, etkileşimli grup çalışması ve öğrenme sürecinin bireyin kendi bağlamı olarak açıklamaktadır. Aynı zamanda eğitim öğrenmeyi anlam, öğrenme isteği, değerler olarak alır demektedir. Buna göre sinirbilim verilerini eğitim, öğrenme açısından yorumlarken, her iki disiplinin temel felsefesi, kuramsal alt yapısı ve metodolojisi bakımından farklılığı göz önüne alarak eğitimsel sinirbilim alanı uygulamaların bunlara göre düzenlenmesi gerekliliğinden söz edilebilir.

Sonuç

Eğitimin farklı disiplinlerin bulgularından yaralanan bir bilim dalı olduğu ifade edilirse, sinirbilim disiplininin verileri, eğitim ve öğrenmeye yönelik kavramları yeniden irdelememiz gereğini ortaya koyabilir. Sinirbilim, bilişsel sinirbilim ve eğitim arasındaki kesişme olan eğitimsel sinirbilim, öğrenme kavramına ve uygulamasına yeni bir boyut getirdiği söylenebilir.

Bu yolla eğitim alanında çalışanlara öğrenmeyle ilgili yeni bir bakış ve uygulama alanı oluşturulması gereğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Sinirbilim disiplini bakımından öğrenme, sadece bir hedef odaklı süreç değil; süreç odaklı bir deneyim olduğu söylenebilir. Bunun için öğrenmenin meydana gelmesi için geçmiş deneyim ve öğrenmelerin bir üst öğrenme için temel oluşturduğu ifade edilebilir. Öğrencilere, öğretmen tarafından verilen pasif bilgi yerine, öğrencinin geçmiş tecrübeleriyle bağlantı kurabileceği, uygun sinir ağlarının oluşumuna yönelik yeni yöntemler sağlanmalıdır (Sheckley ve Bell, 2006). Eğitimsel sinirbilim uygulamada öğretmene, sinir biliminin bulgularını, sınıfta anlamlı bir süreç oluşturmada öğrencinin sinir ağlarını bütünlemek-birleştirmek olduğu konusunda farkındalık yaratması önerilir. Bunun için de öğretmene daha sistemtik bir yol göstermesi açısından eğitimsel sinirbilime uygun eğitim programının oluşturulabilir.

İnsan beynindeki sistematik değişiklikler, nöron sayısı, sinaps ve miyelin bağlantıları bireyin öğrenme sürecinde maruz kaldığı durumlara ve çevresine göre farklılaşır, değişir (Jensen, 2006). Çocuğun motivasyonu, duyguları, konuşması, kelime dağarcığı, kavramsal anlaması, problem çözme becerisi, toplumsal yaşam becerileri geçmişteki deneyimine ve bilgisine bağlı olarak yeni bilgi oluşumları sağlayabilir. Bunun için sinirbilim, bilişsel sinirbilim ve eğitim uzmanları araştırma boyutunda birlikte çalışmalı ve araştırma bulguları, eğitim bilimine katkı sağlayacak bütünlükte olmalıdır (Schunk, 1998; Howard-Jones, 2011; Schrag, 2013; Sigman ve ark., 2014).

Sinirbilime ilişkin araştırmalar halen devam etmektedir. Bu nedenle bilişsel bilim ve eğitimsel sinirbilime ilişkin bilginin sınırlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitimsel sinirbilime ilişkin alan uygulamalarının yaygınlaştırılması, sinirbilim, bilişsel sinirbilim alanda araştırma kapsamına, problem noktalarına yönelik farklı çalışmalar yapma olanağı sağlayabilir. Böylelikle eğitimsel sinirbilim uygulama sonuçları daha iyi ortaya konabilir.

Kaynakça

Ansari, D., De De Smedt, & Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *TRENDS in Cognitive Sciences. 10*(4), 146-151.

Ansari, D., De De Smedt, Coch, D., & De_ De Smedt, B. (2011). Connecting education and cognitive neuroscience: Where will the journey take us. *EducationalPhilosophy and Theory,* 43(1), 37-42.

Ansari, D., De De Smedt, B., & Grabner, R. (2012). Neuroeducation a critical overview of an emerging field. *Neuroethics*, 5, 105-117.

Ansari, D., & Tokuhama-Espinosa, T. (2017). Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge. In S. Guerriero (Ed.), *Educational research and ınnovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession.* Paris: OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en.*

Brandt, R. (2012). *How educational neuroscience will contribute to 21st century education. Creating an appropriate 21st century education*. Information Age Education. Eugene, Oregon, USA.

Bruer, J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher, 26*, 4–16.

Byrnes, J. B. (2001). *Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research*. New York, NY: The Guilford Press.

Campbell, S. R. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory,* 43(1), 7-16.

Carew, J. Thomas, & Susan H. Magamen (2010). "Neuroscience and education: an ıdeal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning". *Neuron Journal.* 67(5), 685-688.

Circk, F. (1996). *Şaşırtan varsayım.* S. Say (Çeviren). Ankara: TUBİTAK.

Erlauer, L. (2003). *Brain compatible classroom.* Alaxandria, VA:Association of Supervision Curriculum Development, USA.

Ferrari, M. (2011). What can neuroscience bring to education. *Educational Philosophy and Theory,* 43(1), 31-36.

Fischer, K. W. (2009). Mind, brain, and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching*. Mind, Brain, and Education,*3(1), 3-16.

Gazzaniga, M. S. (2004). *The cognitive neurosciences*. Cambridge, MA: MIT press.

Geake, J. (2011). Position statement on motivations, educational neuroscience research: FMRI studies of the neural correlates of creative intelligence. *Educational philosophy and theory,* 43(1), 43-47.

Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology,*74(1),1-14.

Gökberk, Macit (1996). *Felsefe tarihi.* İstanbul: Remzi.

Howard-Jones, P. A. (2011). A multiperspective approach to neuroeducational research. *Educational Philosophy and Theory,* 43(1), 24-30.

Jensen, Eric (2006). Enrich the brain. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Koyuncu, B. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.* 16(1), 73-92.

Liben L. S. (1977) Memory from a cognitive-developmental perspective. In Overton .W.F., & Gallagher J.M. (Eds.), *Knowledge and development.* Springer, Boston, MA.

Liu J. C., & Chiang, W. W. (2014). Theory, method and practice of neuroscientific findings in science education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12(3),* 629–646.

Mehta, A. (2009). “Neuroeducation” emerges as ınsights into brain development, learning abilities grow. http://www.dana.org/Publications/Brainwork/Details.aspx?id=43782 adresinden 22.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

OECD (2017). Centre for educational research and ınnovation (CERI). http://www.oecd.org/edu/ceri/centreforeducationalresearchandinnovationceri-brainandlearning.htm adresinden 22.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

Popper, K. R. (1963). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. New York: Routledge and Kegan Paul.

Rose, Steven (2008). *21. yüzyılda beyin.* Levent Can Y. (Çeviren). İstanbul: Evresel Basım Yayın.

Samuels B. M. (2009). Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education? *Mind, Brain, and Education, 3*(1), 45-54.

Schrag, F. (2013). Can this marriage be saved? The future of ‘neuro-education.’ *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 20-30.

Senemoğlu, Nuray (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya.* Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sheckley, B. G. & Bell, S. (2006). Experience, consciousness, and learning: Implications or instruction. In S. Johnson & K. Taylor (Eds.), *The neuroscience of adult learning, new directions for adult and continuing education* (ss 43–52). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sigman, M. et al. (2014), Neuroscience and education: Prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*. 17(4), 497-502.

Sousa, D. (2011). Mind, brain, and education: The impact of educational neuroscience on the science of teaching. *Learning Landscapes, 5*(1), 37-43.

Squire, L. R. (2004) Memory systems of the brain: A brief history and current perspective, *Eurobiology of Learning and Memory*, 82, pp. 171–77.

Standish, Paul (2012). This is produced by a brain-process!’ Wittgenstein, transparency and psychology today. *Journal of Philosophy of Education,* 46(1).

Stein, Z., & Fischer, K. W. (2011). Directions for mind, brain, and education: Methods, models, and morality. *Educational Philosophy and Theor.*43(1), 56-66.

Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator’s guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.

Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom.* New York, NY: Columbia University Teachers College Press.

Tommerdahl, J. (2010). A model for bridging the gap between neuroscience and education. *Oxford Review of Education, 36*(1), 97-109.

Vaninsky, A. (2017). Educational neuroscience, educational psychology, and classroom pedagogy as a system. *American Journal of Educational Research, 5(4),* 384-391. Doi: 10.12691/education-5-4-6.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development*. In Guavian & Cole (Eds.), Readings on the development of childreen. Newyork: Scientific American Books.

Watagodakumbura, C. (2017). Principles of curriculum design and construction based on the concepts of educational neuroscience. *Journal of Education and Learning, 6(3).*

Wittgenstein, L. (1958) *Philosophical investigations* Çeviren (G. E. M. Anscombe). Basil Blackwell Ltd. Oxford: İngiltere. https://static1.squarespace.com/static/54889e73e4b0a2c1f9891289/t/564b61a4e4b04eca59c4d232/1447780772744/Ludwig.Wittgenstein.-Philosophical.Investigations.pdf adresinden 25.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN: 2618-589X

Examining the Opinions of Students and Instructors' Self-Perceptions Related to Pedagogical Competence (Ahi Evran University Sample)

Menderes ÜNAL
Fadime DAĞISTAN

Abstract

In this descriptive study the relational survay model was used, aiming at examining the pedagogical competences of the teaching staff working in vocational college and science literature faculties according to self-perceptions and student opinions. Forty-five teaching staff and 88 students working at Ahi Evran University were identified purposefully through vocational colleges and vocational colleges in the relevant university, and the data were collected quantitatively. In this study, "Teacher Proficiency Perception Scale", which was formed by transforming the items collected in 13 sub-dimensions into five-point Likert type based on the teacher competency study published by the Ministry of National Education in 2006, was used as data collection tool. While analysis the data, percent (%), frequency (f), t-Test and one-way ANOVA were performed and the hypotheses indicated in the sub-objectives were tested at 0.05 level. After examining the self-perceptions of the instructors, there is no significant difference between gender, faculty, year of service, having the educational formation license and opinions about in-service training. But it has been found that there is a significant difference between the opinions of the students on the proficiency of the instructors and the self-evaluations of the instructors. On the other hand, there is no significant difference between the students regarding gender and the faculties they attend, whereas there is a significant difference in favor of those who oppose the in-service training comparing to the students claiming in-service- training courses on education. According to another finding of the study, both the students and the instructors expressed a positive opinion about organizing of in-service pedagogical formation education.

Keywords:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.03
Instructors, students, self-perception, pedagogical competence	Received	:	30 September 2017
	Revised	:	18 October 2017
	Accepted	:	29 November 2017
	Published	:	31 December 2017

Corresponding Author: Menderes ÜNAL,Asst. Prof. Ahi Evran University, Turkey, menderesunal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9439-3308
Fadime DAĞISTAN, Ahi Evran University, Turkey, fadime.grbz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9005-3258

Cite this article as: Ünal, M. & Dağıstan, F. (2017) Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öz algıları ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği), *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 35-54.

Extended Summary

Introduction

In the 21st century, which is called as the age of information and technology, the employment of more equipped human power has come into being with all the professions attached to the standards. Basic qualified human is a type of person who does good work, learns to live with knowledge, constantly develops himself and integrates with democratic values (Okçabol, 2005).

Teaching is one of the oldest professions. Even in primitive societies; it has been aimed at acquiring knowledge, skills, attitudes and values that will enable youngs to continue social, economic and cultural life. The teacher who undertakes such important tasks; using various methods and techniques to arrange the learning experiences of the students and evaluate whether they have attained the desired behaviors (Öncül, 2000).

Qualified training of teachers and instructors according to the contemporary educational principles is one of the priority educational policies of our country. Studies has been carried out to determine the qualifications of teachers in general culture, special field and education training field. The components of the teaching profession are defined in three dimensions in the study of "Determination of Teacher Competencies" conducted by the Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training (2006).

These; general culture, special field and teaching-teaching competencies. It is stated through the efforts to improve existing qualifications depending on the requirements, possibilities and circumstances in the process that some can take off, some can change and new ones can be added. Instructors at universities and teachers at schools are locomotives of this process and who will take an active role at all levels. Teacher training has been carried out by educational faculties located within the universities. In addition, the graduates from the faculty of science literature, who take courses in teaching knowledge or attend to educational program of pedagogical formation could be appointed as teachers with the decisions taken by Ministry of National Education (Taşkaya, 2012). Whether it is through education channels such as training courses at educational faculties or pedagogical formation certificate training programs, it is expected that teachers will be trained according to the competencies listed above before service, and that they will be constantly renewed with in-service training activities during service.

To become a teacher in Turkey, candidates should have pedagogical training in order to be assigned to the profession of teachers serving in all branches of teaching, enter the Public Personnel Selection Examination (KPSS). It is in the questions related to educational sciences must get enough points from the exam. However, in order to be a teaching staff in vocational colleges and science and literature faculties, there is no need for any educational science or pedagogical infrastructure. On the other hand instructors under the roof of higher education fulfill the teaching service as well as scientific research. Teachers' qualifacations needed for the teachers in the National Education Institutions are unfortunately not qustioned in the higher education institutions but the teaching staff in this institution actually perform the teaching profession. So it needs to investigate the competencies of instructors in the vocational schools and faculties of science-literacy regarding educational sciences / pedagocical formation.

Method

The data of this descriptive study were obtained by performing general survey method. Restricted universe of the study was constituted of academicians and students studying at Ahi Evran University vocational schools and science and literature faculty during the research period of 2016-2017 academic year. The sample was composed of forty-five instructors and 88 students in the universe were chosen by means of purposeful sampling taking into consideration of being a member of those faculties or collages. The “Teacher Proficiency Perception Scale”, which was formed by transforming the items collected in 13 sub-dimensions into five-point Likert-type items based on the teacher competency study published by the Ministry of National Education in 2006, was used as data collection tool in the study. Language and appearance of the scale were validated by expert opinions from three faculty members at the Faculty of Education, Ahi Evran University. The reliability coefficient (Alpha) of the data collection tool was calculated to be 0.93

Results

It is observed that the education and experience of the instructors have similar characteristics and therefore the gender difference does not make a meaningful change on self-perception to pedagogical competence. It is understood that there is no meaningful difference between the instructors working in vocational colleges and those working in faculties of science and literature since both started teaching after graduating from faculty or higher education where the pedagogical formation education was not given. There is no statistically significant difference between the teaching staff when the scores of the instructor's teaching proficiency test are examined according to the duration of the service, the level of education, the availability of the pedagogical formation document and the opinions on the regulation of in-service pedagogical training.

When the opinions of the students about the adequacy of the lecturers are analyzed by gender, the male students and the female students gave a similar opinion and agreed that the instructors had "moderate" level in evaluating the pedagogical competencies. When the scores of the students on the pedagogical competences of the instructors are examined according to the school type; there is no statistically significant difference between the scores of the vocational high school students and the students who attend to the science literature faculties. When the scores of the students taken from the scale about the instructors’ competencies are examined according to the appropriateness of the training of in-service pedagogical formation, there is a statistically significant difference in favor of those who have negative opinion on the regulation of in-service pedagogical formation education.

Discussion and Conclusion

It can be said that the instructors are concentrated on the topic of "Self-Improvement" according to the answers received from the perception to pedagogical competence scale but they are missing about "Serving Students with Special Education Needs". On the other hand, the instructors find their proficiencies at the "Good" level.

According to the opinions of the students, it is seen that the instructors are sufficient in terms of “Teaching and Managing”, but they are weak in the "Extracurricular Activities". To Senemoğlu (2013), the teacher should use the drawings, tables and graphs to determine the principles and associations that draw attention to the key concepts so that the students can easily follow and understand the general structure of the contents. With all this, it can also help students gain meaningful information that they can use outside the school.

In general, the students are in the opinion that the pedagogical proficiency of the instructors is at"moderate" level. When the opinions of the students and the instructors are compared, it is seen that they are in full compliance with the sub-dimensions of educational qualification; student recognition, teaching planning, material development, teaching and managing, success measurement and evaluation, guidance, basic skills development, service, educate adults, engage in extracurricular activities, self-development, school development, school-environment relations. While the instructors claim themselves "good" at the level of education and training, students think that they are "moderate". Baş (2015) suggests enrichment and development of learning environments with interactive materials increase the permanence of learning.

Recommedations

It is seen that the profession qualifications of teachers in the work carried out by the General Directorate of Teacher Training and Development in 2017 are gathered in three areas. It is expressed that they consist of 65 demonstrators of 11 qualifications under the heading of professional knowledge, professional skills and attitudes-values. Subsequent research is recommended to consider these areas of competence and to provide coverage for other faculties and colleges.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN:

Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterliklerine İlişkin Öz Algıları ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği)

Menderes ÜNAL
Fadime DAĞISTAN

Özet

Meslek yüksekokulu ve fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öz-algıları ve öğrenci görüşlerine göre pedagojik yeterliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel nitelikteki bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ahi Evran Üniversitesinde görev yapan 45 öğretim elemanı ve 88 öğrenci ilgili üniversitenin meslek yüksekokulları ve Fen edebiyat fakültesine devam etme koşulu aranarak amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş olup veriler nicel yolla toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak MEB'in 2006 yılında yayımladığı öğretmen yeterlikleri çalışması baz alınarak 13 alt boyutta toplanan maddeler beşli likert tipi maddelere dönüştürülerek oluşturulan "Öğretmen Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde (%), frekans (f), t-Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış olup alt amaçlarda belirtilen hipotezler 0.05 düzeyinde teste tabi tutulmuştur. Öğretim elemanlarının öz algılarının incelenmesi sonunda cinsiyet, fakülte, hizmet yılı, formasyon belgesine sahip olma durumu ve hizmet içi formasyon eğitimi düzenlemesine yönelik görüşleri arasında anlamlı fark yoktur ancak öğretim elemanlarının yeterlikleri konusundaki öğrenci görüşleri ile öğretim elemanlarının öz değerlendirmeleri arasında anlamlı derecede farklılığın olduğu bulunmuştur. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetleri ve devam ettikleri fakültelere göre aralarında anlamlı fark yok iken hizmet içi formasyon eğitimi düzenlenmeli diyenlerle karşı çıkanlar arasında karşı çıkanlar lehine anlamlı fark vardır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre hem öğrenciler hem de öğretim elemanları hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.03
Öğretim elemanı, öğrenci, öz-algı, pedagojik yeterlik	Yükleme	:	30 Eylül 2017
	Düzeltme	:	18 Ekim 2017
	Kabul	:	29 Kasım 2017
	Yayınlama	:	31 Aralık 2017

Sorumlu Yazar: Menderes ÜNAL, Yard. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Turkey, menderesunal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9439-3308
Fadime DAĞISTAN, Ahi Evran Üniversitesi, Turkey, fadime.grbz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9005-3258
Atıf için: Ünal, M. ve Dağıstan, F. (2017) Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öz algıları ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği), *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 35-54.

Giriş

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan 21.yüzyılda tüm mesleklerin standartlara bağlanması ile daha donanımlı insan gücü istihdamı gündeme gelmiştir. Nitelikli insan gücünde aranan temel özellikler; işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren ve demokrasi değerleri ile bütünleştiren insan tipidir. Aynı şekilde öğretmenlerin toplumsal sorumluluk alarak öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücüne sahiptirler. Diğer taraftan eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin elindedir (Okçabol, 2005).

Öğretmenlik, en eski mesleklerden biridir. Öğretmenler sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın sürüp gitmesini sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri genç nesillere öğretme amacı gütmüştür. Bu amaçları gerçekleştirme görevlerini üstlenen öğretmen; çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrencilerin öğrenme yaşantılarını düzenleyen ve istendik davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendiren kişidir (Öncül, 2000).

Öğretmenlik, Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yüksekokul mezunu olup, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevi"ni yerine getirme mesleği olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1973). Sosyal ve toplumsal açıdan önemli değerler yüklenen öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin öncelikle öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar beslemesi ve mesleki benlik saygılarının yüksek olması gerekmektedir. Mesleki benlik algısı, mesleki bir tercihe dönüştürülmüş bir bireyin isteyerek veya istemeyerek benliğine mal ettiği hoşnutluğun, gururun, onurun ve saygının derecesidir. Bireyin meslek tercihi kendi isteği dışında olsa bile seçilmiş olan mesleğin, benliğinde anlamlı bir yer alması gerekmektedir (Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017; Sayın,2005).

Öğretim; içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere yönelik öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimi düzenleyen ve uygulayan kişi olarak öğretmenin görevi, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme süreci özelliklerine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama gibi görevleri vardır. İster ders kitaplarından öğrenilsin isterse öğretmenler tarafından öğretilsin bilgiler ve olaylar arasındaki ilişkiler öğrenilir ve düşüncelerin tutarlı olması düzeyinde kalıcı olur (Güven, 2004). Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının çağdaş eğitim ilkelerine göre nitelikli olarak yetiştirilmesi, ülkemizin öncelikli eğitim politikaları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretim alanında yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde komisyonlar, AR-GE birimleri oluşturulmakta ve öğretmenlerin yeterlikleri standart ölçütlere dayandırılmaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde; "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" hükmü yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü (2006) tarafından gerçekleştirilen

"Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi"ne yönelik çalışmada öğretmenlik mesleğinin bileşenleri üç boyutta toplanarak tanımlanmıştır. Bunlar; genel kültür, özel alan ve eğitme-öğretme yeterlikleridir. Süreç içinde koşullara bağlı olarak mevcut yeterliklerin geliştirilebileceği bazılarının ortadan kalkabileceği, bazılarının değişebileceği veya yenilerinin eklenebileceği ifade edilmektedir. Eğitimde yaşanan gelişmeler öğretmenlik mesleğinin de gelişmesini sağlamıştır. Bu durum sonucunda öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir meslek olmaktan çıkmış ve birtakım bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmayı gerektirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin niteliklerinin artması söz konusu olmuştur.

Bu konuyla ilgili olarak MEB'ce yayımlanan "Öğretmen Yeterlikleri" başlıklı kitapta (MEB, 2002) bu yeterlikler listesinde, çeşitli kurumların görüşleri doğrultusunda gerekli bulunan bir takım değişikliklerin yapıldığı belirtilmektedir. 12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan bu yeterliklerin aşağıdaki amaçlarla kullanılacağı ifade edilmektedir.

- Öğretme yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi (MEB, 2002).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme işini üniversiteler bünyesinde yer alan eğitim fakülteleri yürütmektedir. Buna ek olarak öğretmenlik bilgisi derslerini alan fen edebiyat fakülteleri de alınan kararlarla öğretmen olarak atanmaktadırlar (Taşkaya,2012). İster eğitim fakülteleri aracılığı ile isterse pedagojik formasyon sertifika eğitim programları gibi diğer kanallardan olsun öğretmenlerin hizmet öncesinde yukarıda sayılan yeterliklere göre yetiştirilmesi, hizmet sırasında ise hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kendisini sürekli yenilemesi beklenmektedir.

Ülkemizde hizmet içi eğitim; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönetmeliğe göre; "*kuruma intibakını sağlama, Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve uygulamada birlik kazandırma, eksikliklerini tamamlama, yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırma, istekli ve yetenekli personelin mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlama, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapma, eğitme ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlama ve bütün olarak eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olma"* amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim [M.E.B.H.E] Yönetmeliği, 1995). Bu sürecin lokomotifi olan ve her düzeyde aktif rol alacak olanlar ise üniversitelerde öğretim elemanları ve okullarda görevli öğretmenlerdir.

Çelikten, Şanal ve Yeni' ye (2005) göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimleriyle ilgili bütün istek ve ihtiyaçlarını cevap verecek düzeyde olamayıp, karşılaşılan sorunlar da dikkate alınarak çağın şartlarına adapte edilmesi gerekmektedir. Her alanda gelişme ve değişimlerin vazgeçilmez olduğu günümüzde bütün kurumlar kendilerini yenileme ihtiyacındadır. Eğitimle ilgili kurumların da kalitesinin kontrol edilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimin en önemli

öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenin rolleri zaman içinde değişmiş ve değişmeye de devam edecektir. Öğretmenlik mesleği ne tür gelişmeler yaşanırsa yaşansın var olmayı sürdürecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kalitesi eğitim kurumlarının kalitesini de arttıracaktır.

Çalışmanın konusu gereği genel kültür ve özel alan yeterlikleri kapsam dışında tutulmuş ve öğretmen eğitim-öğretim yeterlikleri alt boyutları ile incelenmiştir. Sözü edilen alt boyutlar; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, öğrencilerin temel becerilerini geliştirme, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme ve okul-çevre ilişkilerini geliştirmedir.

Türkiye'de okul öncesi öğretmenliğinden tutun bütün branşlarında görev yapan öğretmenlerin mesleğe atanabilmeleri için pedagojik formasyona sahip olmaları ve Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmeleri, eğitim bilimlerine ilişkin soruların da içinde olduğu sınavdan yeterli puan almaları gerekmektedir. Ancak meslek yüksekokullarında ve fen-edebiyat fakültelerinde öğretim elemanı olabilmek için herhangi bir eğitim bilim yeterliği veya pedagojik alt yapı zorunluluğu yoktur. Buna karşılık olarak yükseköğretim çatısı altında görevli öğretim elemanları bilimsel araştırmanın yanı sıra öğretmenlik hizmetini yerine getirmektedir. Köksoy'un (1998) da belirttiği gibi, öğretim üyesi kavramının içerisinde öğretmen düşüncesi yatar. Öğretmenin hizmet ettiği öğrencinin en etkili şekilde öğrenmesini sağlayacak bilgi ve deneyimi edinmek sorumluluğu olduğunu kabul etmek gerekmektedir.

Milli Eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerde aranan öğretmen yeterliği ne yazık ki yükseköğretim kurumlarında aranmamakta ancak bu kurumdaki öğretim elemanları aslında öğretmenlik mesleğini icra etmektedirler. Bu çalışmada özellikle meslek yüksekokulları ve fen-edebiyat fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterlikleri araştırılmıştır. Çünkü bu kurumlarda görevli öğretim elemanlarının hizmet öncesi aldıkları eğitim süreci pedagojik formasyonu içermemekte ancak öğretim elemanı olarak görev yapmaktadırlar. MEB'e bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarının yanı sıra yükseköğretim kurumu olarak üniversitelerin işlevlerinin başında eğitim-öğretim faaliyeti gelmektedir. Bu faaliyetin en önemli unsurlarından birisi olan öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerini belirlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınması niteliği artıracaktır. Küresel ölçekte üniversitelerin niteliklerini belirlemeye yönelik performans değerlendirmeleri yapılmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim dönemi kapsamında İngiltere'de yükseköğrenimle ilgili yayınlanan Times Higher Education (THE) dergisinin, "Dünyanın En İyi Üniversiteleri" listesinde Türkiye'den sadece beş üniversite ilk 500'de yer alması hatta ilk 300 arasında bir Türk üniversitesinin bulunması nitelik sorununa odaklanmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışma Yükseköğretim Kurumu'nun (YÖK) her fırsatta dile getirdiği toplam kalite sorununa bir bakış açısı getirecektir.

Bu çalışmada yükseköğretim kurumuna bağlı meslek yüksekokulları ve fen-edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliklerinin incelenmesi ve hâlihazırdaki durumun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

a) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?

b) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?

c) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri hizmet süresine göre değişmekte midir?

d) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

e) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri pedagojik formasyona sahip olma durumuna göre değişmekte midir?

f) Öğretim elemanlarının görüşleri hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre değişmekte midir?

g) Öğrencilerin öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?

h) Öğrencilerin görüşleri devam ettikleri okul türüne göre değişmekte midir?

i) Öğrencilerin görüşleri hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre değişmekte midir?

j) Öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin öğretim elemanların ve öğrencilerin görüşleri anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri genel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama modelleridir. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay madde, birey, grup, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan modeller, betimsel model olarak adlandırılmaktadır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmada 2016-2017 eğitim öğretim döneminde, Ahi Evran Üniversitesi meslek yüksekokullarında ve Fen Edebiyat Fakültesi'nde görevli öğretim elemanları ve bu okullarda okuyan öğrenciler sınırlandırılmış evreni oluşturmaktadır. Evren içerisinde örneklem grubunu oluşturan 45 öğretim elemanı ve 88 öğrenci söz konusu fakülteler dikkate alınarak amaçlı örneklem yoluyla seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak MEB'in 2006 yılında yayımladığı öğretmen yeterlikleri çalışması baz alınarak 13 alt boyutta toplanan maddeler beşli likert tipi maddelere dönüştürülerek oluşturulan "Öğretmen Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde görevli 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak kapsam,

dil ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Söz konusu veri toplama aracının güvenirlik katsayısı (alfa) ise 0,93 olarak hesap edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine cevap bulabilmek için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Test kullanılmış olup verilerin analizine bağlı olarak sonuç ve önerilere yer verilmiş olup 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel testler yapılmıştır.

Ölçme aracının grup değer aralığının tespitinde;

a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Bu formüle göre maddelerin değer sınırları Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1. *Ölçekte yer alan maddelerin değer sınırları*

Olumlu maddeler	Olumsuz maddeler	Nitelik durumları	Puan sınırları
5	1	Çok iyi	4.20-5.00
4	2	İyi	3.40-4.19
3	3	Orta	2.60-3.39
2	4	Zayıf	1.80-2.59
1	5	Çok zayıf	1.00-1.79

Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin alt amaçlara göre elde edilen betimsel istatistik sonuçları ve pedagojik yeterlikler konusundaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

a) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin öz değerlendirmeleri cinsiyete göre değişmekte midir?

Tablo 2. Öğretim elemanlarına ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Bay	33	3,85	,50323	43	,693	,492
Bayan	12	3,74	,40082			

p<.05

Tablo 2'ye göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğretim elemanları ile bayan öğretim elemanlarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t(43)= ,693; p>,05).

b) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin öz değerlendirmeleri çalıştıkları okul türüne göre değişmekte midir?

Tablo 3. Öğretim elemanlarına ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

Okul Türü	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
MYO	29	3,79	,41028	43	-,562	,577
FEN EDB.F	16	3,87	,58850			

p<.05

Tablo 3'e göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar çalıştıkları birimlere göre incelendiğinde; meslek yüksekokulunda görev yapanlar ile fen edebiyat fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t(43)= -,562; p>,05).

c) Öğretim elemanlarının öğretmen eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin öz değerlendirmeleri hizmet süresine göre değişmekte midir?

Öğretim elemanlarının hizmet süresine göre eğitim-öğretim yeterlik puanlarının analizinden önce kurumlarda geçirmiş oldukları hizmet sürelerinin dağılımları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretim elemanlarının puanlarının hizmet süresine göre dağılımları*

Öğretim Elemanlarının Hizmet yılı	Frekans(f)	Ortalama($\overline{X}$)	Standart Sapma(SS)
1-5 yıl hizmet	18	3,8590	,37056
6-10 yıl hizmet	4	3,3269	,70606
11-15 yıl hizmet	9	3,7265	,57707
16-20 yıl hizmet	9	3,9060	,39181
21 ve üstü hizmet yılı	5	4,1385	,38996
Toplam	45	3,8256	,47628

Tablo 4'e göre ilk beş yıl mesleğe yeni atanmanın sağladığı motivasyona bağlı olarak puan yüksekliği dikkati çekmektedir. Ancak genel anlamda hizmet yılı arttıkça öğretmenlik yeterliğinin de arttığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının "Öğretmen Yeterlik Algı" puanları hizmet süresine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5. *Öğretim elemanlarına ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının hizmet süresine göre farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	1,651	4	,413	1,982	,116
Gruplar içi	8,330	40	,208		
Toplam	9,981	44			

p<.05

Tablo 5'e göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar hizmet süresine göre incelendiğinde; öğretim elemanlarının puanlarının hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır (F(40)= 1,982; p>,05).

d) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin öz değerlendirmeleri eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre aldıklar puan dağılımları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Öğretim elemanlarının puanlarının eğitim durumu göre dağılımları*

Eğitim Durumları	Frekans(f)	Ortalama($\overline{X}$)	Standart Sapma(SS)
Lisans	5	3,6769	,43310
Yüksek Lisans	17	3,8100	,32649
Doktora	23	3,8696	,57864
Toplam	45	3,8256	,47628

Tablo 6'ya göre öğretim elemanlarının eğitim durumları yükseldikçe eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşlerinin de artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının "Öğretmen Yeterlik Algı" puanları eğitim düzeyine göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 7'da verilmiştir

Tablo 7. *Öğretim elemanlarına ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının eğitim düzeyine göre farkı*

Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Gruplar arası	,159	2	,080	,340	,714
Gruplar içi	9,822	42	,234		
Toplam	9,981	44			

p<.05

Tablo 7'de verilen öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik öz algı puanları eğitim düzeyine göre incelendiğinde; öğretim elemanlarının puanlarının mezun oldukları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır (F(42)= ,340; p>,05).

e) Öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin öz algıları pedagojik formasyona sahip olma durumuna göre değişmekte midir?

Tablo 8. *Öğretim elemanlarına ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının pedagojik formasyona sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları*

Pedagojik Formasyon Belgesine Sahip mi?	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
EVET	25	3,90	,51060	43	1,151	,256
HAYIR	20	3,73	,42462			

p<.05

Tablo 8'e göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar pedagojik formasyon belgesine sahip olma durumuna göre incelendiğinde; pedagojik formasyon belgesine sahip olanlar ile sahip olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t(43)= 1,151; p>,05).

f) Öğretim elemanlarının öz değerlendirmeleri hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre değişmekte midir?

Tablo 9. *Öğretim elemanları eğitim öğretim öz algı puanlarının hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre t-testi sonuçları*

Hizmet İçi Pedag. Form. Eğt. Düzenlenmeli midir?	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Evet	37	3,79	,43160	43	-1,081	,286
Hayır	8	3,99	,65586			

p<.05

Tablo 9'da verilen öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik öz algı puanları hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre incelendiğinde; hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesi konusunda olumlu görüş bildirenler ile olumsuz görüş bildirenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t(43)= -1,081; p>,05).

g) Öğrencilerin öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?

Tablo 10. *Öğrencilere ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları*

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Bay	40	2,62	,65220	86	-1,517	,133
Bayan	48	2,79	,42211			

p<.05

Tablo 10'a göre öğrencilerin eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrenciler ile bayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (t(86)= -1,517; p>,05).

h) Öğrencilerin öğretim elemanlarının eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre değişmekte midir?

Tablo 11. öğrencilere ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının okul türüne göre t-testi sonuçları

Okul Türü	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
MYO	50	2,66	,59207	86	-1,008	,316
FEN EDB.F	38	2,78	,46949			

p<.05

Tablo 11'de yer alan öğrencilerin eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar okul türüne göre incelendiğinde; meslek yüksekokulu öğrencileri ile fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($t_{(86)}$= -1,008; p>,05).

i) Öğrencilerin görüşleri hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre değişmekte midir?

Tablo 12. *Öğrencilere ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre t-testi sonuçları*

Hizmet İçi Pedag. Form. Eğt. Düzenlenmeli midir?	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Evet	78	2,64	,53199	86	-3,699	,000
Hayır	10	3,27	,18912			

p<.01

Tablo 12'ye göre öğrencilerin eğitim öğretim yeterlik testinden almış oldukları puanlar hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre incelendiğinde; hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesi konusunda olumlu görüş bildirenler ile olumsuz görüş bildirenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($t_{(86)}$= -3,699; p<,01).

j) Öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin öz algıları ve öğrenci görüşleri anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Tablo 13. *Öğretim elemanlarının ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların dağılımı*

MADDELER	Oldukça iyi		İyi		Orta		Zayıf		Çok zayıf		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Öğrenciyi Tanıma	9	20,0	22	48,9	12	26,7	2	4,4	-	-	3,84
Öğretimi Plânlama	11	24,4	31	68,9	1	2,2	2	4,4	-	-	4,13
Materyal Geliştirme	9	20,0	21	46,7	14	31,1	1	2,2	-	-	3,84
Öğretim Yapma ve yönetme	13	28,9	28	62,2	3	6,7	1	2,2	-	-	4,17
Başarıyı Ölçeme ve Değerlendirme	10	22,2	31	68,9	4	8,9	-	-	-	-	4,13
Rehberlik Yapma	15	33,3	20	44,4	9	20,0	-	-	1	2,2	4,06
Temel Becerileri Geliştirme	7	15,6	26	57,8	11	24,4	1	2,2	-	-	3,86
Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme	2	4,4	8	17,8	26	57,8	7	15,6	2	4,4	3,02
Yetişkinleri Eğitme	7	15,6	23	51,1	12	26,7	2	4,4	1	2,2	3,73
Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma	10	22,2	15	33,3	12	26,7	7	15,6	1	2,2	3,57
Kendini Geliştirme	19	42,2	22	48,9	4	8,9	-	-	-	-	4,33
Okulu Geliştirme	6	13,3	19	42,2	14	31,1	5	11,1	1	2,2	3,53
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme	7	15,6	14	31,1	18	40,0	5	11,1	1	2,2	3,46
	GENEL ORTALAMA										3,82

Tablo 13 incelendiğinde, öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterlik öz algı ölçeğinde yer alan "Kendini Geliştirme" alt yeterliğie ilişkin verdikleri cevap en yüksek ortalamaya

($\overline{X}$=4,33) sahip ve "Oldukça İyi" seviyesinde iken "Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrencilere Hizmet Etme" durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar en düşük ortalamaya ($\overline{X}$=3,02) sahiptir ve "Orta" düzeydedir. Öğretim elemanlarının öz algı puanların ortalamasına ($\overline{X}$=3,82) göre eğitim öğretim yeterlik algılarının "İyi" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14. *Öğrencilerin ölçekte yer alan maddelere verdikleri cevapların dağılımı*

MADDELER	Oldukça iyi		İyi		Orta		Zayıf		Çok zayıf		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$
Öğrenciyi Tanıma	2	2,3	8	9,1	46	52,3	16	18,2	16	18,2	2,59
Öğretimi Plânlama	4	4,5	16	18,2	52	59,1	14	15,9	2	2,3	3,06
Materyal Geliştirme	2	2,3	18	20,5	28	31,8	26	29,5	14	15,9	2,63
Öğretim Yapma ve yönetme	6	6,8	40	45,5	28	31,8	12	13,6	2	2,3	3,40
Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme	-	-	16	18,2	46	52,3	24	27,3	2	2,3	2,86
Rehberlik Yapma	4	4,5	18	20,5	20	22,7	28	31,8	18	20,5	2,56
Temel Becerileri Geliştirme	2	2,3	14	15,9	42	47,7	24	27,3	6	6,8	2,79
Özel Eğitim Gereksinimli Öğrencilere Hizmet Etme	-	-	12	13,6	30	34,1	30	34,1	16	18,2	2,43
Yetişkinleri Eğitme	2	2,3	22	25,0	36	40,9	16	18,2	12	13,6	2,84
Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma	-	-	12	13,6	12	13,6	26	29,5	38	43,2	1,97
Kendini Geliştirme	10	11,4	26	29,5	36	40,9	10	11,4	6	6,8	3,27
Okulu Geliştirme	2	2,3	16	18,2	26	29,5	30	34,1	14	15,9	2,56
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme	-	-	8	9,1	34	38,6	24	27,3	22	25,0	2,31
	GENEL ORTALAMA										2,71

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliğine alt alt yeterliklerden "Öğretim Yapma ve Yönetme" boyutuna verdikleri cevap ($\overline{X}$=3,40) en yüksek ortalamaya sahip ve "İyi" seviyesindedir. Ancak öğretim elemanlarının "Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma" durumlarına ilişkin verdikleri cevaplar ($\overline{X}$=1,97) en düşük ortalamaya sahiptir ve "Zayıf" düzeyindedir. Öğrencilerin öğretim elemanlarını eğitim-öğretim yeterliği açısından değerlendikleri ölçekten almış oldukları puanların ortalamasına ($\overline{X}$=2,71) göre öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerinin "Orta" düzeyde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 15. *Öğretim elemanları ve öğrencilere ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının kategorilere göre t-testi sonuçları*

Kategoriler	Gruplar	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Öğrenciyi Tanıma	Öğretim elemanı	45	3,84	,79646	131	7,492	,000
	Öğrenci	88	2,59	,96652			
Öğretimi Plânlama	Öğretim elemanı	45	4,13	,66058	131	7,797	,000
	Öğrenci	88	3,06	,78485			
Materyal Geliştirme	Öğretim elemanı	45	3,84	,76739	131	6,823	,000
	Öğrenci	88	2,63	1,05244			
Öğretim Yapma ve yönetme	Öğretim elemanı	45	4,17	,64979	131	5,122	,000
	Öğrenci	88	3,40	,89232			
Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme	Öğretim elemanı	45	4,13	,54772	131	10,275	,000
	Öğrenci	88	2,86	,73001			
Rehberlik Yapma	Öğretim elemanı	45	4,06	,86340	131	7,631	,000
	Öğrenci	88	2,56	1,16259			
Temel Becerileri Geliştirme	Öğretim elemanı	45	3,86	,69413	131	7,151	,000
	Öğrenci	88	2,79	,87309			
Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğren.Hiz. Etme	Öğretim elemanı	45	3,02	,83907	131	3,539	,001
	Öğrenci	88	2,43	,94438			
Yetişkinleri Eğitme	Öğretim elemanı	45	3,73	,86340	131	4,994	,000
	Öğrenci	88	2,84	1,02706			
Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma	Öğretim elemanı	45	3,57	1,07638	131	8,191	,000
	Öğrenci	88	1,97	1,06109			
Kendini Geliştirme	Öğretim elemanı	45	4,33	,63960	131	6,274	,000
	Öğrenci	88	3,27	1,03643			
Okulu Geliştirme	Öğretim elemanı	45	3,53	,94388	131	5,231	,000
	Öğrenci	88	2,56	1,03719			
Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirme	Öğretim elemanı	45	3,46	,96766	131	6,540	,000
	Öğrenci	88	2,31	,95346			

p<.01

Tablo 15'e göre "Öğretmen Yeterlik Algı Ölçeği"nde yer alan maddelerin her birine öğretim elemanları ve öğrencilerin verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında her iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık (p<,01) oluşmaktadır. Her bir madde ele alındığında, öğretim elemanları kendilerini değerlendirirken verdikleri cevaplar göre ortalama puanları yüksek iken ile öğrencilerin aynı maddeye ilişkin öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerine yönelik olarak verdikleri cevaplar düşük düzeydedir.

Tablo 16. Ö*ğretim elemanları ve öğrencilere ait öğretmen eğitim öğretim yeterlik puanlarının farkı*

	n	$\overline{X}$	SD	df	t	p
Öğretim Elemanı	45	3,82	,47628	131	11,586	,000
Öğrenci	88	2,71	,54279			

p<.01

Tablo 16'da yer alan öğretim elemanlarının görüşleri($\overline{X}$=3,82) ile öğrencilerin görüşleri ortalaması($\overline{X}$=2,71) karşılaştırıldığında öğretim elemanları ile öğrencilerin eğitim öğretim yeterliklerine ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (t(131)= 11,586; p<,01).

Sonuç ve Tartışma

Öğretim Elemanlarinin Görüşlerine Göre Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğretim elemanlarının pedagojik öz-algıları cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğretim elemanlarının puanları ile kadın öğretim elemanlarının puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmaması öğretim elemanlarının almış oldukları eğitim ve yaşantılarının benzer özellik taşıdığı, dolayısı ile cinsiyet farklılığının eğitim-öğretim algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliğe ilişkin algıları çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde; meslek yüksekokulunda görev yapanların puanları ile fen edebiyat fakültesinde çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları; fen edebiyat fakültesi öğretim elemanlarının lehine yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Pedagojik formasyon eğitiminin verilmediği benzer fakülte veya yüksekokuldan mezun olduktan sonra üniversitede öğretim elemanlığına başlandığından dolayı anlamlı farklılığın oluşmadığı söylenebilir. Korkut'un (1999) yapmış olduğu çalışmaya göre fen bilimlerindeki öğretim üyelerinin formal bir pedagoji eğitimi veya kursu alma oranlarının düşüklüğü dışında, yüzdelik bakımından sorulara verilen cevaplar homojen bir dağılım göstermektedir. Veriler üniversitelerin öğretim üyesi atamalarında pedagojik formasyon eğitimine önem verdiklerini göstermektedir. Eğitim fakülteleri, işletme ve sosyal bilimlerde pedagojik formasyon alma oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu oran mühendislikte, diğer fakültelere oranla göreli olarak düşüktür. Fen bilimlerinde ise formal bir eğitim almayanların ağırlık kazandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının pedagojik öz-algıları hizmet süresine göre incelendiğinde; öğretim elemanlarının puanlarının hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır. Puan ortalamalarının yeni başlayan öğretim elemanlarında daha yüksek olmasına bağlı olarak ilk atanma ve göreve başlamanın ilk yıllarındaki motivasyonun da eğitim-öğretime ilişkin puanlarda artışa neden olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin algıları eğitim düzeyine göre incelendiğinde; öğretim elemanlarının puanlarının mezun oldukları eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır. Ancak öğretim elemanlarının eğitim

durumları yükseldikçe eğitim-öğretim yeterliğine ilişkin görüşlerinin de artış gösterdiği, eğitim kademesindeki artışın öğretmenlik mesleğine olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının öz-algı yeterlik puanları pedagojik formasyon belgesine sahip olma durumuna göre incelendiğinde; pedagojik formasyon belgesine sahip olanlar ile sahip olmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Ancak pedagojik formasyon belgesine sahip olanların puanlarının pedagojik formasyon belgesine sahip olmayan öğretim elemanlarının puan ortalamalarından yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Yani pedagojik formasyon belgesine sahip olmak için alınan eğitim öğretmenlik yeterliğine olumlu katkı sağlamaktadır.

Öğretim elemanlarının pedagojik öz-algıları hizmet içi formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre incelendiğinde; hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesi konusunda olumlu görüş bildirenler ile olumsuz görüş bildirenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Ancak araştırmaya katılan 45 öğretim elemanından 37'si (% 82,2) hizmet içi pedagojik formasyon eğitiminin düzenlenmesi konusunda olumlu görüş bildirmiştir. Akbaşlı (2010), öğretmenlerin meslekte alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisi yeterliliği bakımından bilgi anlamında yeterli ancak uygulamada eksik yanlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çiltaş ve Akıllı, 2011).

Öğrencilerin Görüşlerine Göre Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Öğrencilerin öğretim elemanlarının pedagojik yeterliğine ilişkin görüşleri cinsiyete göre incelendiğinde; erkek öğrencilerin puanları ile bayan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini değerlendirmede erkek öğrencilerle kadın öğrenciler benzer görüş bildirmişler ve öğretim elemanlarının "Orta" düzeyde yeterliğe sahip oldukları konusunda görüş birlikteliği oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin ölçekten almış oldukları puanlar okul türüne göre incelendiğinde; meslek yüksekokulu öğrencilerin puanları ile fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Buna göre; hem meslek yüksek okulları hem de fen edebiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler öğretim elemanı yeterliğini "Orta" düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygunluğuna göre görüşleri incelendiğinde; hizmet içi pedagojik formasyon eğitimi düzenlenmesi konusunda olumlu görüş bildirenler ile olumsuz görüş bildirenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Öğretim elemanlarını pedagojik açıdan yeterli bulan 10 (%11) öğrenci, hizmet içi eğitime gerek olmadığını düşünmesine karşılık, 78 (%89) öğrenci hizmet içi formasyon eğitimi düzenlenmesinin uygun olacağını ve eğitim niteliğini arttıracağını iddia etmektedir. Özen (2006)'in hizmet içi programlar konusundaki çalışmasında öğretmenler ile görüşmeler yapmış ve katılımcılar, hizmet içi eğitim programlarının yararlı ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim Elemanları Ve Öğrencilerin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim elemanlarının pedagojik öz-algıları alt yeterlik alanlarına göre incelendiğinde, "Kendini Geliştirme" konusuna yoğunlaştıkları ancak "Özel Eğitime Gereksinim Duyan

Öğrencilere Hizmet Etme" konusunda eksiklerinin olduğu söylenebilir. Buna ilave olarak öğretim elemanlarının genel ortalama öz-algılarına göre pedagojik yeterliklerini "İyi" düzeyde görmektedirler. Martin ve Berry'e (1969) göre Öğretim üyesinin değerlendirilmesinde nesnel bir ölçme aracının geliştirilemediği anlaşılmaktadır. Ancak değerlendirmede iki etkinliğin konu edildiği görülmektedir. Bunlardan birincisi öğretme etkinliği, ikincisi ise nitel ve nicel olarak araştırma ve yayınlardır. Bu bağlamda öğretme etkinliğinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu sayede öğretim üyesinin gelecekteki öğretme performansının geliştirilebilmesi için dönüt sağlamak, yöneticilerin yükselme, terfi vb. konularda karar almalarını kolaylaştırmak, öğrenciye ders seçimi konusunda kaynak oluşturmak ve eğitimsel araştırma projeleri için veri sağlanmış olacaktır.

Öğrenciler, öğretim elemanlarının pedagojik yeterlik düzeyine ilişkin alt alanlardan "Öğretim Yapma ve Yönetme" konusunda yeterli oldukları ancak "Ders Dışı Etkinliklerde Bulunma" konusunda zayıf olduklarını iddia etmektedirler. Öğrenciler genel olarak öğretim elemanlarının eğitim öğretim yeterliklerinin "Orta" düzeyde oldukları görüşündedirler. Bu olumsuzluğun üstesinde gelebilmek için Senemoğlu'na (2013) göre öğretmen öğrencilerin içeriğin genel yapısını izleyip kolayca algılayabilmesi için anahtar kavramlara dikkati çeken ilkeler ve ilişkileri belirleyerek bunları somutlaştıracak çizim, tablo ve grafikleri de kullanmalıdır. Bütün bunlarla öğrencilerin bilgiyi okulun dışında da kullanabilecekleri anlamlı bilgiler elde etmelerine de yardımcı olacağı ifade edilmektedir.

Öneriler

Öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri karşılaştırıldığında öğretim elemanları ile öğrenciler eğitim-öğretim yeterlik alt boyutlarının tamamında; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma ve yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere uygun hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme farklı düşünmektedirler. Her bir alt yeterlik alanında öğrenci görüşleri aleyhine anlamlı farklılık vardır. Diğer bir ifade ile öğrenciler öğretim elemanlarını alt yeterlik alanlarının tamamında eksik bulmuşlar ve kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ölçekten alınan puanların genel ortalaması dikkate alındığında ise öğretim elemanları kendilerini "İyi" düzeyde eğitim-öğretim yeterliği olduğunu iddia ederken öğrenciler öğretim elemanlarının "Orta" düzeyde yeterli olduklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda Tay ve Baş (2015), öğrenme ortamlarının etkileşimli materyallerle zenginleştirme ve geliştirme yapılması öğrenmenin kalıcılığını artırdığından öğretmen ve öğretim elemanlarına zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasını önermektedir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yapılan çalışmada öğretmenlik meslek yeterliklerinin üç alanda toplandığı görülmektedir. Mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum-değerler başlığı altında 11 yeterliliğe ilişkin 65 göstergeden oluştuğu ifade edilmektedir. Yapılacak olan sonraki araştırmalarda bu yeterlik alanlarının dikkate alınması ve diğer fakülte/ yüksekokulların da kapsama alınması güncelliği sağlama açısından önerilmektedir.

Kaynakça

Aydın, A. (1998). *Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu*. 22.12.2014 tarihinde http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/645 adresinden erişildi.

Akbaşlı, S. (2010). Öğretmen yeterlikleri hakkında ilköğretim denetçilerin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 10 (9).

Çelikten, M., Şanal, M, ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 19, 207-237.

Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(4), 64-72.

Çocuk, H.E, Yokuş, G. ve Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12, 32, 373-387

Ekici, Baş ve Kızılkaya (2017) Öğretmen adaylarının "öğretmenlik mesleği" kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması, *International Journal Of Eurasia Social Sciences,* 8 (28).

Ergün, M. (2001). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. 11-13 Ocak. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay. 188-192.

Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 134.

Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.* 25-27 Kasım. Ankara: Tekışık yay, 280-293.

Köksoy, M. (1998). *Yükseköğretimde kalit e ve Türk yükseköğretimi için öneriler*. İstanbul: Çınar Matbaası.

Martin, T.W. & Berry, K. J. (1969). The teaching research dilemma: Its sources in the university setting. *Journal of Higher Education*, 40 (9), 691.

Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*, Ankara: Ütopya Yayınları.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.

Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141–160.

Resmi Gazete. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*, 1739 (14574).

Sayın, S. (2002). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 5, 19, 271-282.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya*). Ankara: Yargı Yayınları.

Sunjin, O. (2010). *The sources that influence student teachers' sense of efficacy*. Unpublished PhD Dissertation. Iowa State University Paper 11781.

Taşdemirci, E.(1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar türkiyede öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8,155-180.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı*: 33,2, 283-298.

Tay, B. ve Baş, M. (2015), Çokkültürlü eğitim anlayışı temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. İçinde, G. Ekici (Ed.), Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-III Kitabı. s.61-95. Ankara: PegemA.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com ***e-ISSN:* 2618-589X*:***

Opinions of Third-Grade Primary School Students on the Value of Patriotism*

Fatma AK TEFEK
Bayram TAY

Abstract

Thoughts and values that constitute the content of Life Studies course are handled under the heading of personal qualities or values in Life Studies course curriculum. One of the envisaged values to be acquired with the Life Studies course is patriotism. Patriotism is related to the commitment of an individual to his country with a strong bond, his dedication to preserve, develop, and sustain its eternal existence. The main purpose of this research is to determine how primary third graders express patriotism with written expressions and pictorial depictions. The descriptive research method is used in this study. Data collection was conducted through a form that consists of an open-ended question and a drawing related to that question. The convenience sampling method was used to select participants. 166 third graders from five elementary schools in Kaman district of Kırşehir province participated in this research study. Data was analyzed through content and visual analyses techniques. The results indicated that students described patriotism as "love of the country", "giving one's life for the country", "protecting the country", "love the country the way Atatürk did", and "love of the nation". On the other hand, students pictured patriotism with drawings that represented "protecting the country", "love of our flag and singing our national anthem enthusiastically", "giving one's life for the country", "love the country the way Atatürk did" and celebrating national holidays.

Keywords:	**DOI**	:	10.29329/tayjournal.2017.482.04
Life studies course, value, patriotism	**Received**	:	13 September 2017
	Revised	:	20 October 2017
	Accepted	:	12 November 2017
	Published	:	31 December 2017

* This article is produced from Fatma Ak Tefek's master thesis which was accepted at Ahi Evran University, Institute of Social Sciences in January 2016 and supervised by Assoc. Prof. Dr. Bayram Tay.

Corresponding Author: Bayram TAY, Assoc. Prof. Dr., Ahi Evran University, Kırsehir, bayramtay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2466-1527
Fatma AK TEFEK, Primary School of Vali Recep Yazıcıoglu, Kaman, Kırsehir, fatmaaktefek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3874-5222

Cite this article as: Ak Tefek, F. & Tay, B. (2017) Vatanseverlik değerine yönelik ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), *55-75*

Extended Summary

Introduction

Social sciences, natural sciences, art, thought and values constitute the content of the Life Studies course. With this aforementioned scope, the child will gain knowledge, skills, values and attitudes so that the child will be prepared for life and the life-awareness will be created in the child. The thoughts and values that constitute the content of Life Studies course are handled under the heading of personal qualities or values in Life Studies course curriculum. One of the envisaged values to be acquired with the Life Studies course is patriotism. Patriotism is related to the commitment of an individual to his country with a strong bond, his dedication to preserve, develop, and sustain its eternal existence. Although patriotism as a value has been chosen as the subject of many studies in the field of literature, no research has been found about the sub-values of this aforementioned value in 2009 Life Studies course curriculum.. Nevertheless, no research has been conducted on how the values of patriotism are described by the students both as written and as visually. It is thought that the answers given by the students to the research questions (both written and visually) will show their cognitive structures related to patriotism value in all their dimensions. As a matter of fact, the created categories based on written expressions will be the product of cognitive structures related to this value. However, considering the improvement in the children's picture drawings, the fact that children's tendency to draw "what they know" rather than "what they see" in their pictures (Luquet, 1927) shows that categorization of their visual expressions reflects their cognitive structures. It takes a certain period of time to acquire the personal qualities that are handled in the framework of values education and to make the students become equipped with these qualifications. In this context, it is foreseen that personal qualifications will be gained in three years with the life science program. It is aimed the students will gain the personal qualities that are determined in the program by the end of three years. Considering this situation, the study group was constituted from the third graders of primary school. The main purpose of this research is to determine how primary third graders express patriotism with written expressions and pictorial depictions.

Methods

The descriptive research method is used in this study. Data collection is conducted through a form that consists of an open-ended question and a drawing related to that question. The convenience sampling method is used to select participants. 166 third graders from five primary schools in Kaman district of Kırşehir province participated in this research study. Data were analyzed through content and visual analyses techniques. Content analysis is a scientific research method based on reviewing, categorizing, and summarizing any sort of message-containing data as well as analyzing and interpreting findings in accordance with the aim of the research (Şahin Başfırıncı, 2008). The visual analysis technique was used to interpret the pictures. Visual analysis can be seen as a sub-method of document analysis. It can be defined as explaining and interpreting visual data, symbols, and signs (Sönmez & Alacapınar, 2015).

Results

3rd-grade students answered with 15 different expressions in the response to next question "please write the first thing that comes to your mind related with patriotism". While

love of the country (102), giving one's life for the country (35), protecting the country (23), love the country the way Atatürk did (23) love of the nation (12), love of Turkey (11) are the most commonly used phrases, singing our national anthem enthusiastically (8), independence (5), love of our flag (4), doing military service and helping soldiers (4), doing something for the country (4), preserving our language in Turkish (3), keeping the homeland clean (3), respecting the country (3), loyalty to the country and nation (2) are the least used expressions when describing the patriotic value.

Students have drawn pictures that are interpreted by 6 different expressions in the response to next question "Please draw a picture of your thoughts related to patriotism." While protecting the country (99), love of our flag and singing our national anthem enthusiastically (95), giving one's life for the country (74) are the most used expressions in the student's pictorial depictions, love the country the way Atatürk did (39), celebrating national holidays (3) are the least used expressions in defining the value of patriotism in the student's illustrated depictions.

Discussion and Conclusion

Students have described some common expressions in their written and pictorial depictions. While "protecting the country, love of the flag, giving one's life for the country, love the country the way Atatürk did and love of the country" are visible in pictorial depictions, "celebrating the national holidays" dimension is not seen in the written expressions. This shows that the written and verbal expressions of the students are consistent with each other. For example, "love of the country" was the most frequently used expression in student's written answers, and this expression was also present in the students' illustrated depictions. The expression "giving one's life for the country" has been found both in written answers and in pictorial depictions.

Giving one's life for the country (74) and love of the country (30) in the pictorial depictions of the students are not found in the sub-values of the program. "Recognizing the honorable corner", "seeing the residence and the country as a home", "being aware that Turkey is a united country", "determining the changes in residential unit", "benefiting from museums" and "fulfilling the responsibilities" sub-values, which are included in the program, are not defined in the pictorial depiction by any student. "Enthusiastically participating in national holidays, producing alternatives to celebrate national holidays and bonding with historical events in our national holidays" expressions, which are included in life science education curriculum, are not defined in the written answers of the students. Nevertheless, students described these expressions as "celebrating national holidays" in their pictorial depictions and used figures that are appropriate to the national holidays. This means that although the students cannot identify these expressions in written form they can describe them as pictures and ultimately express these sub-values in the program. Yet, students can express "seeing the residence and the country as a home" sub-expression in written form, but they cannot express it with pictures. The same situation also applies to "being aware that Turkey is a united country", and "fulfilling the responsibilities" sub-expressions. In this case, students could describe these expressions in written form, but they could not describe them with pictures. The fact that the

students identify with any of written statements and pictorial depictions may lead to the result that the students gained these sub-expressions with Life Studies course curriculum.

The students could not define "recognizing the honorable corner", "determining the changes in the residential unit" and "benefiting from museums" sub-values, which are included in the social studies curriculum, in both written expressions and pictorial depictions. This may show that the students cannot gain these sub-acquisitions of patriotism value.

According to student findings patriotic values can be described as follows: "love the country and nation the way Atatürk did, protecting the country, giving one's life willingly for the country, being addicted to the independence, standing by the army, respecting flag and national anthem, using the official language Turkish, respecting the homeland and to keep the country clean ".

Recommedations

The students did not include some sub-values in both written expressions and pictorial illustrations regarding patriotism value. Based on this result, it is understood that although these sub-expressions have taken a place as activities in the lessons, students cannot connect these activities with the sub-dimensions of the patriotism concept. In this context, reviewed the activities suggests that teachers should clearly show the relationship with patriotism by using different methods on these expressions.

The expressions "love of the country" and "giving one's life for the country" that students commonly describe in written expressions and pictorial illustrations are not included in the sub-values of the patriotism value stated in 2009 social Life Studies course curriculum. It may be suggested that these expressions, which are present in student responses but not included in the program, should be considered within the value of patriotism concept and that education should not be ignored.

In this study, student opinions were searched for patriotism value. In the coming studies, student's opinions can be taken on other values included in the Life Studies course curriculum.

Two open-ended questions were used in the research. These questions can be rearranged and improved by practitioners, and in the future studies this value can be reworked through "focus group interview" or a quantitative study can be done by developing questionnaires within the collected data.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN:

Vatanseverlik Değerine Yönelik İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Fatma AK TEFEK
Bayram TAY

Özet

Hayat bilgisi dersi kapsamını oluşturan düşünce ve değerler hayat bilgisi öğretim programlarında kişisel nitelikler ya da değerler başlığı altında ele alınmaktadır. Hayat bilgisi dersi ile kazandırılması öngörülen değerlerden biri de vatanseverliktir. Vatanseverlik bireyin ülkesine kuvvetli bir bağ ile bağlı olmasına, onu koruma, geliştirme ve onun ilelebet varlığını sürdürmesine kendini adamış olma ile ilgilidir. Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve resimli betimlemeler ile vatanseverlik değerini nasıl ifade ettiklerinin tespit edilmesidir. Betimsel yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler bir adet açık uçlu soru ve bu soru ile ilgili bir adet resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile oluşturulan örneklem, Kırşehir ili Kaman ilçesindeki 5 ilkokulun 3. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuş ve araştırma sürecine toplam 166 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi ve görsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Vatanseverlik; "vatanı sevmek", "vatan için canını feda edebilmek", "vatanı korumak", "vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek" ve "milletini sevmek" şeklinde yazılı olarak betimlenmiştir. Vatanseverlik;"vatanı korumak", "bayrağımızı sevmek, istiklal marşımızı coşkuyla söylemek", "vatan için canını feda edebilmek", "vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek", "vatan sevgisi" ve "millî bayramları kutlamak" ile ilgili resimlerle tasvir edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.04
Hayat bilgisi, değer, vatanseverlik	Yükleme	:	13 Eylül 2017
	Düzeltme	:	20 Ekim 2017
	Kabul	:	12 Kasım 2017
	Yayınlama	:	**31 Aralık 2017**

* Bu makale birinci yazarın Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ndeki yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sorumlu Yazar: Bayram TAY, Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, bayramtay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2466-1527
Fatma AK TEFEK, Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu, Kaman, Kırşehir, fatmaaktefek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3874-5222

Atıf için: Ak Tefek, F. & Tay, B. (2017) Vatanseverlik değerine yönelik ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), *55-75*

Giriş

Hayat bilgisi, çocuğun kendini bilmesi ve tanıması amacıyla onun anlayışı dikkate alınarak; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, küreselleşen dünyada öncelikle iyi bir insan, ardından ulusal bir vatandaş ve nihayet bir dünya vatandaşı olma özellikleri kazandıran, toplu öğretim anlayışından hareketle çocuklara hayatın bilgisini kazandırmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersidir (Tay, 2017: 7). Tanıma göre hayat bilgisi dersi çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi kapsamını sosyal bilimler (tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, antropoloji, sosyloji, psikoloji, suç bilimi, dil bilimi, müzikoloji vb.) fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji), sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır. Tay'a göre (2017) bu kapsamdaki sosyal bilimlerin işlevi çocuğun yaşadığı toplumun kültürünü, iletişimini, ekonomisini, geçmişini, yaşadığı coğrafyayı, yönetim şeklini, insan davranışlarını, insanlar arasındaki ilişkileri, hak, özgürlük ve sorumlulukları bilmesini sağlamaktır ve bu yolla çocuk bu bilgileri hayata yansıttığı ölçüde toplumsal yaşama uyumunu üst düzeylere taşıyabilecektir. Hayat bilgisi kapsamını oluşturan bir diğer disiplinler grubu ise fen bilimleridir. Fen bilimlerinin ürettiği bilgilerin çocuklara kazandırılması fen eğitimi olarak ifade edilmektedir (Kıldan ve Pektaş, 2009). Akgün'e göre (2001) fen bilimleri eğitimi alan öğrencilerin; çevreleri ve dünya ile aktif bir biçimde ilgilenen, anlamlı sorular sorup gözlem ve deneylerle veriler toplayan ve bunları analiz edebilen, edindikleri bilgileri söz ve yazıya dökerek başkalarıyla uygarca iletişim kurabilen, sorumlu davranan ve sorumluluklarının bilincinde, bilgili ve yetenekli bireyler olarak yetiştirilmesi ancak onların, yeterli düzeyde "fen alanında okur-yazar" bireyler hâline getirilmesi ile mümkün görülmektedir. Bu boyutu ile hayat bilgisi dersi fen eğitiminin temellerinin altıldığı ilk ders olma özelliğini taşımaktadır.

Sanat, hayat bilgisi dersinin kapsamında yer alan üçüncü bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulutaş ve Ersoy'a göre (2004) sanatın amacı, meydana gelen ürünlerin dış görünüşünü tanımlamak değil, onların içeriğindeki anlamı ortaya çıkarmaktır. Sanatın olduğu yerde girişimcilik ve bağımsızlık duyguları bulunmaktadır ve sanatın hedefi basmakalıp olanı devam ettirmek değil onları bozmaktır. Girişimcilik, bağımsızlık ve çok yönlü düşünebilme; hayat bilgisi dersi ile çocuklara kazandırılmak istenen özelliklerdendir. Sanat bu boyutu ile çocuklara destek olabilecektir (Tay, 2017).

Hayat bilgisi dersinin kapsamını oluşturan son boyut ise düşünce ve değerlerdir. Düşünme; akıl yürütme, problem çözme, bir olayı inceleme, bir olayı irdeleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanmaktadır (Demirkaya, 2015). MEB'e göre (2007) bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de "düşünce" adı verilmektedir. Düşüncenin temelinde insan, dünya ve bilgi bulunmaktadır. Bir başka değişle düşünmenin gerçekleştiği ilişkiler öbeği olarak insan, dünya ve bilgi kabul edilmektedir. Bu üçlü yapıda insan, dünya ve bilgiyi; dünya, insan ve bilgiyi; bilgi de insan ve dünyayı etkileyerek değiştirmektedir. İnsan, dünya ve bilgi arasındaki en güçlü bağ bilme eylemi ile kurulmakta ve bilmek herhangi bir yapıyı kavramsal alan ile ilişkilendirmekle mümkün olabilmektedir. İnsanın dünya ile olan ilişkisini bilmesi, anlaması ve kavraması birtakım düşünme becerileri ile olmaktadır. Bu beceriler seçme, karar verme, alternatif, amaç-araç, benzerlik-farklılık ve ölçüt belirleme, gerekçelendirme, varsayım oluşturma, soru-cevap formüle etme, şartları göz önünde bulundurma ve benzeri

şeklindedir. Diğer yanan insanın sosyal, psikolojik bir varlık olması onun düşünme eylemini ve davranışlarını çoklu neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirmeyi gerekmektedir. İnsan dünya ile bağını yargılama, değerlendirme ve karar verme yetisi ile kurar. Kültürel, tarihsel ve toplumsal bir varlık olan insanın dünya ile bağının kuruluşunda en önemli unsur değerlerdir (MEB, 2007). Tay'a gore (2017) insanoğlunun akla dayanan tüm eylemlerinde düşünme vardır. Kavramlar, davranışlar, beceriler, alışkanlıklar, değerler ve tutumlar düşünme yetisi ile ilişkilidir ve bunların tamamı düşüncenin eserleridir. Bireyin hem kendini gerçekleştirmesinde hem de toplumsal var oluşunu gerçekleştirmesinde düşüncenin eseri olarak ortaya çıkan yerel, ulusal ve küresel; kavram, davranış, beceri, alışkanlık, değer ve tutumlara sahip olması beklenmektedir. Beceriler boyutu ile ele alındığında bireylerin düşünme biçimleri olan eleştirel düşünme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve bilişsel farkındalık becerilerine sahip olması beklenmektedir. Değerler boyutu ile bakıldığında ise adalet, doğruluk, merhamet, bilimsellik, dürüstlük, misafirperverlik, çalışkanlık, estetik, dayanışma, hoşgörü, demokratik duyarlılık, vatanseverlik, saygı ve sevgi gibi değerlerle donanık olmaları istenmektedir. Söz konusu düşünce eserlerinin kazanılması bireyin iyi bir insan ve etkili bir vatandaş olmasına katkı sağlayacaktır.

Yukarıda ifade edilen hayat bilgisi dersi kapsamı ile çocuğun birçok bilgi, beceri, değer ve tutumları kazanması ve böylece çocuğun yaşama hazırlanması ve de çocukta yaşam bilinci oluşturulması amaçlanmaktadır. Hayat bilgisi dersi kapsamını oluşturan düşünce ve değerler hayat bilgisi programlarında kişisel nitelikler ya da değerler başlığı altında ele alınmaktadır. Kişisel nitelikler, öğrenme-öğretme sürecinde becerilerin yanı sıra öğrencilere kazandırılacak olumlu değerler olarak ifade edilmektedir. 2005/2009 hayat bilgisi programında değerler "Kişisel Nitelikler" başlığı altında verilirken 2015 ve 2017 programlarında doğrudan "Değerler/Değerler Eğitimi" başlığının kullanıldığı görülmektedir.

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer terim olarak objeleri, kişileri, düşünceleri, durumları ve hareketleri iyi, kötü, istenen, istenmeyen ve benzeri yargılarımızı oluşturan standartlarımızı ve prensiplerimizi ifade etmektedir (Halstead & Taylor, 2000). Kıncal'a göre (2002) değerler, bir kültüre mensup üyelerin, istenilen veya istenilmeyenin, iyi veya kötünün, güzel veya çirkinin ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak kullandıkları standartlardır. Bununla birlikte Raths'e göre bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için değerin yedi kritere uygun olması gerektiğini söylemiştir. Bunlar: (1) alternatiflerden seçilmesi, (2) sonuçlarının dikkatli bir şekilde düşünülmesinden sonra seçilmesi, (3) özgürce seçilmesi, (4) değerli ve el üstünde tutulan olması, (5) toplum tarafından onaylanmış olması, (6) değere göre davranış sergilenmesi ve (7) değere göre davranışın tekrar tekrar ve tutarlı olmasıdır (Kirschenbaum, 1977: 139).

Değerler sahip oldukları özelliklerle bireyleri ve toplumları birbirinden ayırabilmemizi sağlarlar. Bundan dolayı değerler bireyden bireye ve toplumdan topluma değişiklik gösterirler ve değerler hem bireyleri hem de toplumları tanımlamamıza yardımcı olurlar. Bu nedenle değerlerin bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu da değerler eğitimi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Değer eğitimi; daha fazla kişisel memnuniyet elde etmek için olumlu sosyal yaşantılara katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve değerleri elde etmede insanlara

yardımcı olmayı amaçlayan bilinçli teşebbüstür (Kirschenbaum, 1995). Değer eğitimi, değerler hakkında öğretim yapma çabasıdır. Değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi ailede başlayan çevre ve okulla devam eden bir süreci içine almaktadır (Ulusoy ve Tay, 2011). Değerler öğretilebilir ve öğrenilebilir olgular olmakla beraber, günümüzde değerleri aktarmak geçmişe göre daha zor görünmektedir. Çünkü eskiden toplum tarafından desteklenen birçok değer, yaşantı yoluyla aktarılabilirken, bugün artık sadece yaşantı yeterli olmamaktadır. Hem okulun hem de ailelerin eskiye göre daha çok çaba göstermesi gerekmektedir (Yiğittir ve Er, 2013). Bu bağlamda değerler; kişiler arası etkileşimden, aileden ve diğer toplumsal etkilerden denenerek ve gözlemlenerek öğrenilir. Bu yüzden açık bir şekilde değerlerin metodolojik ve kasıtlı bir biçimde öğretilmesi gerekir (Bishop, 1993). Bu gereklilik okullarda, sınıf ortamında değerler eğitiminin yapılmasını zorunlu kılmıştır (Yazıcı, 2006). Değerlerin kazandırılmasında ve yaşatılmasında eğitim öğretim kurumlarının etkin bir şekilde sorumluluklarını yerine getirmesi gerekir (Nalçacı & Beldağ, 2015). Okullar; eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlı, programlı olarak yapıldığı yerlerdir. Dolayısıyla değer öğretiminin en etkili sahalarından birini oluşturmaktadırlar. Okulların önemli görevi kültür aktarımında belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004). Okullarda, belirtilen değerlerin kazandırılması öğretim programları ile düzenlenmektedir. Özellikle hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe dersleri değerlerin kazandırıldığı öğretim programlarıdır. Hayat bilgisi dersi ilkokulların 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan ve öğrencilerin ilkokul eğitim ve öğretimleri süresince kazandırılması gereken kişisel nitelikleri de barındıran bireyin sonraki yaşantılarında da değerler eğitimi bağlamında önemli rol oynayan bir derstir. Bu derste kazandırılması öngörülen değerlerden biri de vatanseverliktir.

Vatanseverlik kavramının anlayabilmek için kelime yapısında bulunan vatanın ne olduğunun tanımını vermek doğru olacaktır. Vatan kelimesi Osmanlı'ca köken olarak "evtân" kelimesinden gelmektedir. Evtân ise sözlük anlamı olarak, insanın doğup büyüdüğü ve sevdiği memleket, uğrunda ölünen topraklar anlamını taşır (Devellioğlu, 1986: 290). TDK sözlüğünde ise vatan; yurt, ülke, memleket ve sıla olarak tanımlanmaktadır (http1).

Vatan bir milletin sosyal, maddi ihtiyaçlarını karşıladığı ve barındığı yerdir. Bununla birlikte vatan milletin atalarının eserleriyle duygusal manada beslendiği topraklardır. Diğer bir ifadeyle vatan, milleti geçmişin anılarıyla besleyen, maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayan coğrafi mekândır (Öner, 2008). Vatan kelimesi ile ilişkili olan bütün kavramlar, en başta "vatanseverlik" olmak üzere duygu alanından ifade edilir. Vatan, vatandaşlar, hatta vatansever vatandaşlar tarafından fedakârlıkta bulunulacak, savaşılacak ve gerekirse ölünecek olan yerdir. Çünkü vatan, "atalar"ın ülkesidir (Üstel, 2004). Vatanseverlilik insan varlığının sahip olduğu sevgilerden toplumları, kültürleri ve kültür çevrelerini bütünleştirecek kuvvet ve etkiye sahip toplumsal boyutta yer alan sosyolojik veya sosyal sevgi olarak nitelendirilebilir (Ergen, 2006). Vatanseverlik için genel görüş; kişinin ülkesine kuvvetli bir bağlılık hissetmesi, ülke onuruna olan sevgi derecesi olarak görülmektedir (Huddy ve Khatib, 2007).

Vatanseverlik millî eğitimlerin öğrencilere kazandırılacak önde gelen amaçlarındandır. Bu amaçların sistemsel olarak ortaya çıkışı millî devletlerin doğuşuyla yakından ilişkilidir. Çünkü millî devletlerin temel esaslarından biri bireylerin devletle olan vatandaşlık bağıdır.

Vatandaşlık, bu bağın daha çok bilgi düzeyini oluştururken; vatanseverlik, duygusal boyutunu oluşturmaktadır. (Elban, 2015). 2009 hayat bilgisi dersi öğretim programına göre vatanseverlik değeri kapsamında öğrencilere aşağıda belirtilen niteliklerin kazandırılması beklenmektedir.

- Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme,
- Şeref Köşesi'ni tanıma,
- Millî bayramlara coşkuyla katılma,
- Millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme,
- Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme,
- Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma,
- Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme,
- Millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma,
- Cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme,
- Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme,
- Müzelerden yararlanma ve
- Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme.

Birey hayata geldiği ilk andan itibaren vatandaşlık bağı ile bağlı olacağı bir vatana sahip olmaktadır. Vatanseverlik, sevgi değeri ile ilgili bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Güzel Candan ve Ergen (2014) "sevgi" değerinin diğer tüm değerleri kapsayan bir değer olduğunu belirtmiştir ve sevgi değerinin yardımseverliği ve vatanseverliği de kapsadığını öne sürmüşlerdir. Şen (2008), 6. Sınıf Türkçe kitaplarında metinlerin içerdiği değerleri incelediğinde "sevgi" ve "vatanseverlik" değerlerinin ilk sıralarda olduğunu "yardımseverlik" değerinin de bunları takip ettiğini belirtmiştir. Yine aynı şekilde Aral'ın (2008) yapmış olduğu benzer çalışmada da sırasıyla "vatanseverlik" ve "sevgi" değerleri ilk sıralardadır. Taşdemir (2012); Türkiye, Irak ve Suudi Arabistan'da bulunan Türk okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ifadelerine göre "yardımseverlik", "vatanseverlik" ve "sorumluluk" değerlerinin en fazla ifade edilen değerler olduğunu tespit etmiştir. Aslan (2007) öğretmen görüşlerine göre "ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel değerleri kazanma düzeyleri" hakkında yapmış olduğu çalışmada "sevgi", "yardımseverlik" ve "vatanseverliğin" de içinde olduğu değerlerin "yeterli" düzeyde kazandırıldığını göstermiştir.

Vatanseverlik değerinin alan yazında birçok çalışmaya konu olarak seçilmesine karşın söz konusu değerin 2009 hayat bilgisi ders programında bulunan alt değerleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu boyutları ile çalışmanın alan yazındaki boşluğu doldurması ve bundan sonraki çalışmalara kaynak teşkil etmesi umulmaktadır.

Bu araştırma, vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından hem yazılı hem de görsel olarak nasıl betimlendiğini ortaya çıkaracağından önemli görülmektedir. Öğrencilerin araştırma sorularına verdikleri cevapların (hem yazılı hem de görsel), onların vatanseverlik değeri ile ilgili bilişsel yapılarını tüm boyutları ile gözler önüne sereceği düşünülmektedir. Nitekim yazılı

ifadelerinden hareketle oluşturulan kategoriler öğrencilerin bu değer ile ilgili bilişsel yapılarının ürünü olacaktır. Bununla birlikte çocukların resim çizimlerindeki gelişime bakıldığında çocukların resimlerinde "gördüğü şeyden" daha çok "bildiği şeyi" çizme eğiliminde olmaları (Luquet, 1927) görsel ifadelerinden elde edilen kategorilerin de onların bilişsel yapılarını yansıttığını göstermektedir.

Değer eğitimi çerçevesinde ele alınan kişisel niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin bu özelliklerle donanmış hale gelmesi belirli bir süreci gerektirmektedir. Bu bağlamda kişisel nitelikler, hayat bilgisi programı ile üç yılda kazandırılması ön görülmektedir. Üç yıllık süre sonunda öğrencilerin programda belirlenen kişisel niteliklere sahip olması amaçlanmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak çalışma grubu ilkokul 3. sınıflar olarak belirlenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hayat bilgisi dersinde kazandırılan kişisel niteliklerden vatanseverlik hakkında öğrencilerin sözel ifadeleri nasıldır?

2. Hayat bilgisi dersinde kazandırılan kişisel niteliklerden vatanseverlik hakkında öğrencilerin görsel ifadeleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel yöntemde verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde betimleme söz konusudur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). Araştırma konusuyla ilgili mevcut durumun saptandığı, olayı tasvir ederek problemi anlamayı amaçlayan betimsel araştırmalarda (Arıkan, 2011) ele alınan durumu herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007; Wiersma & Jurs, 2005). Araştırmada veriler bir adet açık uçlu soru ve bu soru ile ilgili bir adet resim çiziminden oluşan veri toplama formu ile toplandığından içerik analizi ve görsel analiz tekniği işe koşulmuştur.

İçerik analizi, mesaj değeri taşıyan her türlü verinin bir amaç doğrultusunda taranması, kategorilere ayrılması, özetlenmesi ve bulguların araştırma amacı doğrultusunda analiz edilmesi ve yorumlanması işlemlerini içeren bilimsel bir araştırma yöntemidir (Şahin Başfırıncı, 2008). Resimlerin çözümlenmesinde görsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Doküman analizinin bir alt başlığı olarak ele alınabilen görsel analizde görsel verilerin analizi yapılmaktadır. Görsel analiz, görsel verilerin, simgelerin, sembollerin, işaretlerin açıklanıp yorumlanması şeklinde tanımlanabilmektedir (Sönmez & Alacapınar, 2015). VanLeeuwen'e göre (2001'den akt. Sönmez & Alacapınar, 2015) görsel analizde simgenin analizi, sözlük ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlarına göre yapılmalıdır. Çalışmada öğrencilerin resimleri analiz edilirken önce kullandıkları semboller sonra da bizim kültürümüzdeki anlamları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kırşehir ili Kaman ilçesindeki 5 ilkokulun 3. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırma sürecine toplam 166 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde amaç, uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Bu doğrultuda çalışma, araştırmacıların yaşam ve iş alanı ile izin alma ve uygulama yapmada sorun

yaşanılmayacak beş okulun öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin kaynağını oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma verilerinin kaynağını ilişkin demografik veriler*

Okul Adı	Okul Kodu	Şube Kodu	Cinsiyet		Toplam
			E	K	
A İlkokulu (Merkez)	A	3A	12	7	19
		3B	5	14	19
		3C	9	14	23
B İlkokulu (Merkez)	B	3A	12	14	26
		3B	7	17	24
C İlkokulu (Merkez)	C	3A	5	5	10
D İlkokulu (Merkez)	D	3A	10	7	17
		3B	10	4	14
E İlkokulu (Merkez-Taşımalı)	E	3A	8	6	14
Toplam			78	88	166

Araştırmada Süreç

Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersi kapsamındaki vatanseverlik değerini nasıl ifade ettikleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin vatanseverlik değeri ile ilgili görüşleri içerik analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden söz konusu kişisel nitelik ile ilgili resim çizmeleri istenmiş ve bu resimler görsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, içerik analizi ve görsel analiz yapılırken bu analiz türlerinin aşamaları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için ilk aşamada araştırmanın hedefleri belirlenmiştir. Yine araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için ikinci aşamada veri toplama aracı geliştirilmiş, çalışma grubu oluşturulmuş ve veriler toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı iki açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Veri toplama aracında yer alan sorular Ahi Evran (2), Atatürk, Kırıkkale ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversite'lerinden toplam 5 öğretim üyesine "uygun", "düzeltilip kullanılabilir", "uygun değil" şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek soruların güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte uzman görüşleri doğrultusunda sorular ifade bakımından da düzeltilerek son hali verilmiştir. Bu yolla oluşturulan veri toplama aracı, araştırmanın veri kaynağına gerekli izinler alındıktan sonra uygulanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, uygulama yaptığı sınıflarda öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi vermiş, toplanan verilerin kişisel olarak onları değerlendirme amacında olmadığını belirtmiş ve böylece öğrencilerin güdülenmesini ve sorulara samimi cevaplar vermelerini sağlamışlardır.

Araştırmanın hem içerik hem de görsel analiz kısmı için üçüncü aşamada kategoriler belirlenmiştir. Kategorileri belirlemede, kategoriler önceden saptanmamıştır. Mesaj öğeleri ele alınıp gözden geçirildikçe kategoriler belirlenmiş yani açık yaklaşım tercih edilmiştir (Bilgin, 2014). Bu bağlamda analiz birimlerinin hangi özellikleri içerdiği, öğrenci ifadeleri ve resimleri

tekrar tekrar taranarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacılar ayrı ayrı kategori oluşturmuşlar ve her birim üzerinde araştırmacıların oluşturduğu analiz birimlerine ait kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek kategorilerin güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir kategoriye ait işlemler aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Her bir kategoriye ait işlemler*

	1. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	2. Araştırmacı tarafından oluşturulan kategori sayısı	Yapılan işlem	Kategorilerin güvenirlik katsayısı
1. Vatanseverlik denilince aklınıza gelenleri yazınız.	14	14	2 kategoride isimlendirme düzenlendi	1
2. Vatanseverlik denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz.	6	9	3 kategori eklendi 2 kategoride isimlendirme düzenlendi	0,67
Kategorilerin güvenirlik katsayı ortalaması				0,84

Tablodan elde edilen uyum katsayıları (1; 0,67) kategorilerin yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Genel ortalamaya (0,84) bakıldığında uyum katsayılarına göre kategorilerin yüksek güvenirlikte kullanılabileceği görülmektedir. Oluşturulan bu kategoriler yoluyla veri toplama aracındaki verileri anlama ve veriyi analiz etme aşamasına geçilmiş yani bu aşamayı verilerin frekanslarının nicel olarak belirlenmesi oluşturmuştur. Bu aşamada ilk olarak her bir veri toplama aracı soru bazında tek tek incelenmiştir.

İçerik analizine tabi tutulan birinci soruda öğrencilerin ifadeleri ait oldukları vatanseverlik değerinde hangi boyutu ifade ettiği belirlenmiştir. Görsel analize tabi tutulan ikinci soruda öğrencilerin resimli ifadeleri ait oldukları vatanseverlik değerinde hangi boyutu ifade ettiği belirlenmiş ve bu soruda tablolar iki sütundan oluşturulmuştur. Birinci sütunda "kullanılan simge" ikinci sütunda "çıkarılan anlam" verilmiştir. Böylece VanLeeuwen'nin (2001'den akt. Sönmez & Alacapınar, 2015) ifade ettiği görsel analizdeki simgenin analizinin, sözlük ve o kültürdeki çağrıştırdığı anlamlarına göre yapılması sağlanmıştır. Bu yollarla elde edilen veriler tablolar ve grafikler yoluyla sunulmuş ve araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve öğrencilerin ifadelerini yansıtmak amacıyla veri toplama araçlarından örnek alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar B-3A-E-75 ve C-3A-K-608 şeklinde veri toplama aracına verilen kodlarla sunulmuştur. Buradaki kodlamada ilk ifade veri toplama aracının ait olduğu okulu, ikinci ifade veri toplama aracının ait olduğu sınıf ve şubesini, üçüncü ifade öğrencinin cinsiyetini ve dördüncü ifade veri toplama aracının incelenme sırasını göstermektedir. İçerik analizinde son aşamayı değerlendirme, çıkarsama ve yorumlama oluşturmaktadır (Bilgin, 2014). Araştırmada bu eylemler sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan değer ifadelerinden biri "vatanseverlik" ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için iki ayrı soru kullanılmıştır. Bu sorulardan birisi

öğrencinin ilgili değeri yazılı olarak ifade etmesi ve diğeri de ilgili değeri resimler ile betimlemesidir. Bu şekilde vatanseverlik değeri ile ilgili öğrenci bulguları elde edilmiştir.

"Vatanseverlik denilince aklınıza gelenleri yazınız." sorusuna ilişkin öğrencilerin yazılı ifadeleri ile ilgili bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin yazdıkları ifadeler ile ilgili bulgular*

Sıra	Vatanseverlik denilince aklınıza gelenleri yazınız	f
1	Vatanı sevmek	102
2	Vatan için canını feda edebilmek	35
3	Vatanı korumak	23
4	Vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek	23
5	Milletini sevmek	12
6	Türkiye'yi sevmek	11
7	İstiklal marşımızı coşkuyla söylemek	8
8	Bağımsızlık	5
9	Bayrağımızı sevmek	4
10	Askerlik yapmak ve Askere yardım etmek	4
11	Vatan için bir şeyler yapmak	4
12	Dilimizin Türkçe olması	3
13	Vatanı temiz tutmak	3
14	Vatana saygı göstermek	3
15	Vatana ve millete bağlılık	2

Araştırmanın "vatanseverlik denilince aklınıza gelenleri yazınız" sorusuna 3. sınıf öğrencileri, 15 farklı ifade ile cevap vermişlerdir. Vatanı sevmek (102), vatan için canını feda edebilmek (35), vatanı korumak (23), vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek (23), milletini sevmek (12), Türkiye'yi sevmek (11) en çok kullanılan ifadeler olurken, İstiklal Marşımızı coşkuyla söylemek (8), bağımsızlık (5), bayrağımızı sevmek (4), askerlik yapmak ve askere yardım etmek (4), vatan için bir şeyler yapmak (4), dilimizin Türkçe olması (3), vatan toprağını temiz tutmak (3), vatana saygı göstermek (3), vatana ve millete bağlılık (2) ifadeleri vatanseverlik değerini tanımlamada en az kullanılan ifadeler olmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerin "vatanseverlik denilince aklınıza gelenleri yazınız" sorusuna vermiş oldukları ifadeden örnekler aşağıda verilmiştir:

Vatanı sevmek: A-3A-E-492: " Vatanı sevmektir.", A-3A-E-494: "Sevdiğim topraklardır.", A-3A-E-495: "Ben vatanımı o kadar çok seviyorum ki: Dünya gibi…", A-3A-K-502: "Yurdunu, vatanını sevmektir.", A-3B-K-515: " Vatanımı severim. Benim vatanım güzel vatanım." .

Vatan için canını feda edebilmek: A-3B-K-521: "Vatan için ölmeye hazır olan insanların olmasıdır.", A-3B-E-525: "Ben vatanımı çok severim. Çünkü benim için savaştılar, kurtuluş savaşına katıldılar.", A-3C-E-550: "Vatan sevmek, vatan sevmektir. Mesela; Atatürk vatanı için kurtuluş savaşını başlattı.".

Vatanı korumak: A-3A-K-505: " Vatanını korumaktır.", A-3C-K-528: "Vatanını sevmek ve onu korumaktır.", B-3A-K-552: " Vatanseverlik herkesi sevmektir, korumaktır. Kendimizi nasıl koruyorsak, vatanımızı da korumalıyız. Vatanseverlik herkesi korumaktır, sevmektir.".

Vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek: A-3B-K-512: "Vatanseverlik, Atatürk'ün vatanını sevdiği için kurtarmasıdır.", A-3B-K-517: " Atatürk vatanını ve yurdunu o kadar çok seviyordu ki bütün gücüyle yurdunu kurtardı.", A-3B-K-523: " Atatürk. Canım Atatürk. Alfabeyi değiştirdiği için, krallığı yok ettiğin için …"..

Milletini sevmek: A-3C-E-549: "Vatanseverlik, insanın bir milleti sevmesi denektir.", B-3A-K-553: "Vatanseverlik, milleti yani herkesi sevmek gibidir. Bu herkesi sevmek annemizi ve babamızı sevmek gibidir.", B-3A-E-575: "Vatansever demek vatan ve milleti bilmek, vatanı ve milleti sevip saymaktır.".

Türkiye'yi sevmek: A-3B-K-513: "Ben Türkiye'de yaşadığım için çok mutluyum.", A-3B-E-526: "Ülkemi yani Türkiye'yi seviyorum.", A-3C-K-535: "Vatanı ve Türk Milleti'ni sevmek demektir.".

İstiklal Marşımızı coşkuyla söylemek: B-3B-K-580: "İstiklal Marşını coşkuyla söylemektir.", B-3B-K-581: "Benim vatanım Türkiye'dir. Bizim marşımız İstiklal Marşı'dır.", B-3B-K-590: "Vatanseverlik aklıma İstiklal Marşı, Atatürk ve bayrağımız geliyor.".

Bağımsızlık: A-3B-K-513: "Başka bir ülkede yaşamayı hayal edemezdim. Çünkü yabancı bir ülkenin işgali altında yaşamak istemezdim. Türk olup da başka bir ülkede yaşayamazdım, ama Türkiye'de olduğum için çok mutluyum.", A-3B-K-514: "Vatanımdan ayrılmak istemiyorum. Yabancıların olmasını istemiyorum.".

Bayrağımızı sevmek: A-3C-E-542: "Bayrak sevgisidir.", B-3A-E-569: "Vatan sevgisi bence bayrağa saygı göstermektir.", B-3B-K-590: "Vatanseverlik aklıma İstiklal Marşı, Atatürk ve bayrağımız geliyor.".

Askerlik yapmak ve Askere yardım etmek: A-3A-E-497: "Askerlik yapmak ve askerlerimize dua etmektir.", A-3A-E-499: "Bir askere yardım etmektir.", E-3A-E-655: "Askerler bizim için savaştı. Birçok asker bizim için şehit oldu.".

Vatan için bir şeyler yapmak: A-3C-K-528: " Vatanımızı sevmek ve onun için bir şeyler yapmaktır.", B-3B-K-579: "Vatanını seven her şeyi yapar. İsterse canından vaz geçer.", D-3A-E-615: "Vatanımı sevdiğim için ona yardım ediyorum.".

Dilimizin Türkçe olması: A-3B-E-524: "Ben vatanımı çok severim. Çünkü kendimize ait bir Türkçe dilimiz var.", A-3B-E-526: "Ben Almanya gibi yabancı ülkede olsaydım arkadaş edinemezdim, çünkü hepsi yabancı dilde konuşuyor ve ne dediklerini anlayamazdım.".

Vatanı temiz tutmak: B-3A-E-573: "Yurdumuzu severiz. Yurdumuzu kirletmemeliyiz. Yurdumuzu temiz ve özenli kullanmalıyız.".

Vatana saygı göstermek: B-3A-E-566: "Vatanseverlik, ülkemizi sevmektir. Vatanımıza saygı göstermektir.", D-3B-E-635: "Vatanımıza ve milletimize saygılı olmaktır.", D-3B-E-636: "Vatana saygıdır.".

Vatana ve millete bağlılık: B-3A-E-575: "Vatana ve millete bağlılıktır, vatandan ve milletten ayrılmamaktır.", D-3B-E-638: "Milletine bağlı olan kişidir.".

"Vatanseverlik denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." ifadesine ilişkin bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin bu soruya ilişkin çizdikleri resimlerle ilgili bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

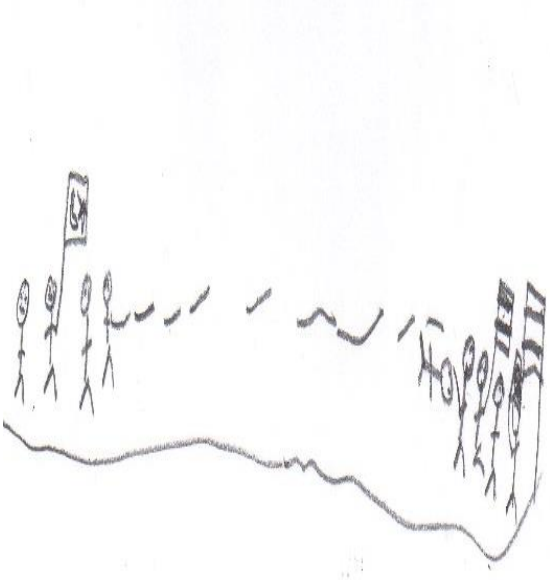
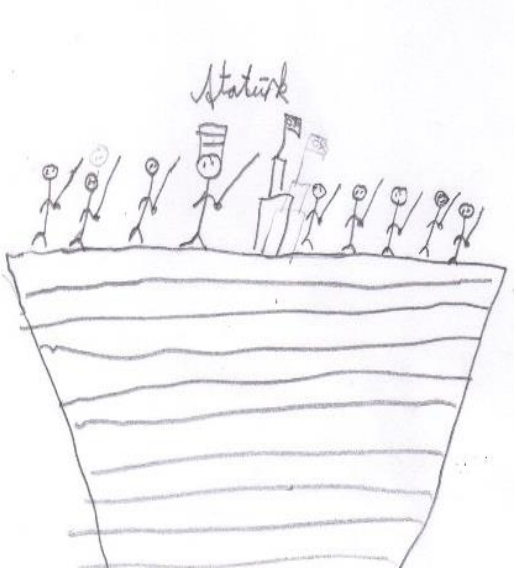
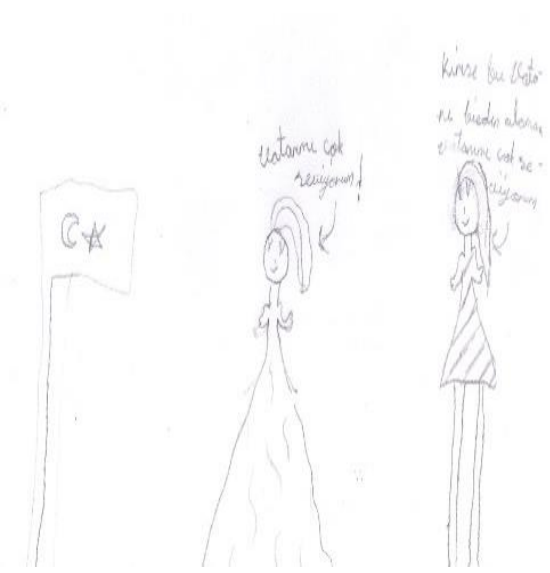
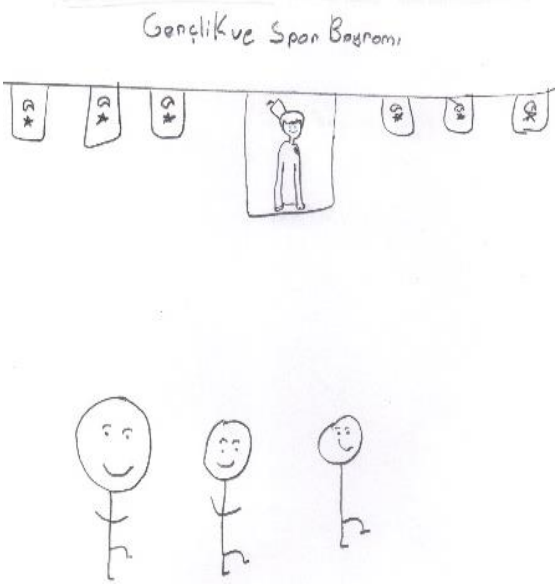
Tablo 4. *İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin "vatanseverlik denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin resimli ifadeler ile ilgili bulgular*

Sıra	Kullanılan simge	Çıkarılan Anlam	f
1	Asker, ordu, silah, atlı askerler, karargah, Kurtuluş Savaşı'ndan bir enstantane, figürleri	Vatanı korumak	99
2	Türk bayrağı, saygı duruşu, İstiklal marşı, Atatürk figürleri	Bayrağımızı sevmek, İstiklal marşımızı coşkuyla söylemek	95
3	Savaş meydanı, düşmanla mücadele eden asker figürleri	Vatan için canını feda edebilmek	74
4	Atatürk resimleri	Vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek	39
5	Vatanını sevdiğini ifade eden insan figürleri	Vatan sevgisi	30
6	Milli bayramları anlatan resimler	Millî bayramları kutlamak	3

Araştırmanın, "Vatanseverlik denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna öğrenciler, 6 farklı ifade ile anlamlandırılan resimler çizmişlerdir. Vatanı korumak (99), bayrağımızı sevmek, İstiklal marşımızı coşkuyla söylemek (95), vatan için canını feda edebilmek (74) öğrencilerin resimli tasvirlerinde en çok kullanılan ifadeler olurken, vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek (39), vatanı sevmek (30), millî bayramları kutlamak (3) ifadeleri öğrencilerin resimli tasvirlerinde vatanseverlik değerini tanımlamada en az kullanılan ifadeler olmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerin "Vatanseverlik denilince aklınıza gelenlerin resmini çiziniz." sorusuna vermiş oldukları resimli ifadelerden bazı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Vatanı korumak	**Bayrağımızı sevmek, İstiklal marşımızı coşkuyla söylemek**
A-3A-E-491	**A-3A-E-495**

Vatan için canını feda edebilmek	Vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek
A-3C-E-545	C-3A-E-602
	
Vatan sevgisi	**Millî bayramları kutlamak**
A-3A-K-504	**A-3C-K-540**
	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi edinimlerinden biri olması beklenen vatanseverlik değeri ile ilgili olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin hem yazılı hem de resimle betimlemeleri incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı ifadelerinden vatanseverliği; "vatanı sevmek, vatan için canını feda edebilmek, vatanı korumak, vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek, Milletini sevmek, Türkiye'yi sevmek, İstiklal marşımızı coşkuyla söylemek, bağımsızlık, bayrağımızı sevmek, askerlik yapmak ve askere yardım etmek, vatan için

bir şeyler yapmak, dilimizin Türkçe olması, vatanı temiz tutmak, vatana saygı göstermek ve vatana ve millete bağlılık" şekilde betimledikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin resimlerinde ise vatanseverliği "vatanı korumak, bayrağımızı sevmek, istiklal marşımızı coşkuyla söylemek, vatan için canını feda edebilmek, vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek, vatan sevgisi ve millî bayramları kutlamak" anlamına gelen resimlerle betimlemişlerdir.

Öğrencilerin yazılı ifadeleri ve resimli betimlemelerinde ortak olarak tanımladıkları ifadeler bulunmaktadır. Resimli betimlemelerde yer alan "vatanı korumak, bayrağımızı sevmek, vatan için canını feda edebilmek, vatanı Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek ve vatan sevgisi" boyutları yazılı ifadelerde de yer almakta "milli bayramları kutlamak" boyutu yazılı ifadelerde görülmemektedir. Bu durum öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinin birbiri ile tutarlı olduğunu da göstermektedir. Bunula birlikte örneğin "vatanı sevmek" ifadesi öğrencilerin yazılı cevaplarında en çok kullanılan ifade olmuş ve bu ifade öğrencilerin resimli betimlemelerinde de yer almıştır. "Vatan için canını feda edebilmek" ifadesi de hem yazılı cevaplarında ve hem de resimli betimlemelerde yer bulmuştur.

2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda vatanseverlik değerinin alt değerleri boyutu ile öğrencilerin cevapları ve betimlemeleri karşılaştırıldığında; "Türk Bayrağı'na ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterme, yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme, Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma, Atatürk'ün ulusal bir lider olduğunu kabul etme ve saygı gösterme, millî bayramlara coşkuyla katılma, millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma, cumhuriyetimizi korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için yapılması gerekenleri belirleme ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme (MEB, 2009)" boyutlarının öğrenciler tarafından kazanıldığı ya da öğrencilere kazandırılabildiği söylenebilir:

Araştırma elde edilen sonuçlara gore öğrencilerin resimli betimlemelerindeki, vatan için canını feda edebilmek (74) ve vatanı sevmek (30) ifadeleri programın alt değerlerinde bulunmamaktadır. Programda bulunan, Şeref Köşesi'ni tanıma, yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme, Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma, yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme, müzelerden yararlanma ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme alt ifadeleri hiç bir öğrenci tarafından resimli betimlemelerinde tanımlanmamıştır. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bulunan, "millî bayramlara coşkuyla katılma, millî bayramları kutlamak için alternatifler üretme ve millî bayram günlerimizle geçmişte yaşanan tarihi olaylar arasında bağ kurma" ifadeleri öğrencilerin yazılı cevaplarında tanımlanmamıştır. Buna rağmen öğrenciler bu ifadeleri resimli betimlemelerinde "milli bayramları kutlamak" şeklinde tanımlamışlar ve milli bayramlara uygun figürler kullanmışlardır. Bu da öğrencilerin bu ifadeleri yazılı olarak tanımlayamasa da resim olarak betimlemesi ve sonuç olarak programda bulunan bu alt değerleri ifade edebildikleri çıkarılabilir. Yine programda bulunan "Yaşadığı yerleşim birimini ve vatanını yuva olarak görme" alt ifadesini öğrenciler yazılı ifade edebilmişler fakat resimlerle betimleyememişlerdir. Aynı durum "Türkiye'mizin bir bütün olduğunun farkında olma", ve "Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirme" alt ifadeleri için de geçerlidir. Bu durumda öğrenciler bu ifadeleri yazılı olarak tanımlayabilmişler fakat resimler ile betimleyememişlerdir. Öğrencilerin gerek yazılı ifadeler ve

gerekse de resimli betimlemelerden her hangi biri ile tanımlamanın yapılmış olması Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın bu alt ifadeleri öğrencilere kazandırdığı sonucuna ulaştırabilir.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bulunan "Şeref Köşesi'ni tanıma", "Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme" ve "Müzelerden yararlanma" alt değerlerini öğrenciler hem yazılı ifadelerde ve hem de resimli betimlemelerde tanımlayamamışlardır. Bu durum öğrencilerin vatanseverlik değerinin bu alt edinimleri kazanamadıklarını gösterebilir.

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi kapsamındaki vatanseverlik değerine yönelik ifadelendirmelerinin birçok boyutuyla alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir. Yıldırım (2006), vatan sevgisini; bir insanın kendisinden başlayarak ailesinin, çevresinin, mesleğinin, çalıştığı kurumun, ülkesinin, vatandaşlarının farkında olması ve onları anlamlı, değerli bulması olarak belirtmiş, vatana fayda gösterebilecek tüm varlıklar ile ilişkilendirmiştir. Araştırmada öğrenci yazılı bulgularında bulunan örneklere bakıldığında bu tanımı destekler nitelikte olduğu görülebilir. Bu bağlamda bazı öğrenci bulguları şu şekildedir: B-3A-K-561 kodlu öğrencinin, "Bence vatanseverlik vatanını seven kişilere denir. Anne, babasını seven bir kişi eğer aynı şekilde vatanını da seviyorsa bu kişiye vatansever denilebilir." ifadesi, B-3A-K-552 kodlu öğrencinin, "Vatanseverlik herkesi sevmektir, korumaktır. Kendimizi nasıl koruyorsak, vatanımızı da korumalıyız. Vatanseverlik herkesi korumaktır, sevmektir.".

Coşkun (2011), 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde, vatanseverlik değeri ile birlikte ve bu değer adı altında bayrağa ve İstiklal Marşına saygı alt ifadelerine göre öğrenci görüşlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Buna göre; öğrencilerin % 70'i Türkiye gibi bir ülkede yaşamaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri arasında doğal ve tarihi güzellikler, iklim şartları ve geçmişte ülke için verilmiş olan mücadeleler gösterilmektedir. Öğrencilere göre Türk bayrağı ve İstiklal Marşı yapılan savaşları, kahramanlıkları hatırlatırken, aynı zamanda da onları duygulandırmaktadır. Bu araştırmadaki öğrenci bulguları, Coşkun'un (2011) araştırmasındaki vatanseverlik değeriyle benzeşmektedir. Bu bağlamda bazı öğrenci bulguları şu şekildedir: A-3B-K-513: "Ben Türkiye'de yaşadığım için çok mutluyum.", B-3A-E-575: " Vatansever demek vatanı ve milleti bilmek, vatanını sayıp sevmek, milletini sayıp sevmektir. Vatana ve millete bağlıyızdır, vatandan ve milletten ayrılamayız.", B-3B-K-585: " Vatanımızı çok severiz. Bu vatanı kazanmak için o kadar çok kan döküldü ki anlatamam. Her zaman bu vatanın arkasındayız.", B-3B-K-590: "Vatanseverlik aklıma İstiklal Marşı, Atatürk ve bayrağımız geliyor.", B-3A-E-569: "Vatan sevgisi bence bayrağa saygı göstermektir."

Gömleksiz ve Cüro'nun (2011) yapmış oldukları çalışmadaki, öğrencilerin vatanseverlik değerine karşı yüksek olumlu tutum sergiledikleri sonucu ile öğrencilerin en çok benimsedikleri değer yargılarının vatanı her şeyden çok sevmek, vatan için ölümü göze almak, Türk inanç ve değerlerine bağlı olmak şeklindeki sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin yazılı ve görsel ifadelerindeki "vatan için canını feda edebilmek, vatanı korumak" gibi ifadelerinin öğrencilerin ebeveynlerinin etkisi ile açıklamak mümkün olabilir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eski ders kitaplarındaki, devlet-millet odaklı ve tehdit-tehlike üzerine kurulu vatanseverlik kavramı ile yetişmiş olmalarının çocuklarının vatanseverlik

anlayışında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim değerler eğitimin önce ailede başladığı düşünüldüğünde bu durumun var olma olasığı mümkün görülebilir.

Öğrenci bulgularına göre vatanseverlik değeri: "Vatanını, milletini ve ülkesini Atatürk'ün sevdiği gibi sevmek, vatanını korumak, vatan için canını seve seve feda etmek, bağımsızlığına düşkün olmak, ordusunun yanında olmak, bayrağına ve milli marşına saygılı olmak, resmi dili olan Türkçeyi kullanmak, milli bayramları kutlamak, yaşadığı topraklara saygılı olmak ve vatanını temiz tutmak" şeklinde tanımlanabilir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak aşağıdaki aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada vatanseverlik değeri için, 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bulunan "Şeref Köşesi'ni tanıma", "Yaşadığı yerleşim birimindeki değişiklikleri belirleme" ve "Müzelerden yararlanma" alt değerlerini öğrenciler hem yazılı ifadelerinde ve hem de resimli betimlemelerinde yer vermemişlerdir. Bu sonuca bağlı olarak bu alt ifadeler ders içerisinde etkinliklerle verilmeye çalışılsa da öğrencilerin bu etkinlikler ile vatanseverlik kavramının söz konusu alt boyutları arasında bir bağ kuramadıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda etkinliklerin gözden geçirilmesi, öğretmenlerin bu ifadelerin üzerinde farklı yöntemler kullanarak durmaları ve vatanseverlik ile ilişkileri daha açık bir şekilde gözler önenüne sermeleri önerilebilir.

Öğrencilerin yazılı ifadeleri ve resimli betimlemelerinde ortak olarak tanımladıkları "vatanı sevmek" ve "vatan için canını feda edebilmek" ifadeleri 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki vatanseverlik değerinin alt değerlerinde bulunmamaktadır. Öğrenci cevaplarında bulunan fakat programda bulunmayan bu ifadelerin vatanseverlik değeri kapsamında ele alınması ve öğretminin göz ardı edilmemesi önerilebilir.

Bu çalışmada vatanseverlik değeri için öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda bulunan diğer değerler üzerinde öğrenci görüşleri alınabilir.

Kaynaklar

Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akimlarina genel bir bakiş. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 6(16), 9-27.

Akgün, Ş. (2004). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Ankara: NASA Yayınları.

Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığının hazirladiği 6. sinif türkçe ders kitabinda yer alan değerler üzerine bir araştirma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Arıkan, R. (2011). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalişmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi/teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bishop, C. D. (1993). *Report of the task force on values in education for the State of Arizona*. 12.10.2017 tarihinde https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386270.pdf adresinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, D. (2011). *İlköğretim birinci kademe 5. sinif sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi (Denizli ili örneği).* Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Demirkaya, H. (2015). Sosyal bilgilerde düşünme ve soru sorma becerisi. İçinde Tay B & Öcal A. (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 400-431). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Devellioğlu, F. (1986). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.

Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazi düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 4(3), 1302-1319.

Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8(12), 144-152.

Ertürk, E. (2006). *Ders kitaplarinda toplum, yurttaşlik, vatanseverlik ve ekonomi anlayişinin dönüşümü: 1997 ve 2004 ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplari üzerine bir içerik analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.

Güzel Candan, D., ve Ergen, G. (2014). 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarinin temel evrensel değerleri içermesi bakimindan incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 134-161.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education,* 30(2), 169-202. http://dx.doi.org/10.1080/713657146

Huddy, L., & Khatib, N. (2007). American patriotism, national identity and political involvement. *American Journal of Political Science,* 51(1), 63-77.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınevi: Ankara.

Kıldan, O., ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konularin öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 10(1), 113-127.

Kıncal, R. Y. (2002). *Vatandaşlık bilgisi.* Ankara: Mikro Yayınevi.

Kirschenbaum, H. (1977). Advanced values clarification. La Jolla, CA: University Associates.

Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.

Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Libraire Felix Alcan.

MEB (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programi ve kilavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Nalçacı, A., & Beldağ, A. (2015). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazandirilmasi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 6(21), 67-81.

Öner, N. (2008). Millî Zihniyet ve Millî Birlik. İçinde A. Köklügiller. (Ed.), *Milliyetçilik Nedir, Ne Değildir?* (ss. 261-271). İstanbul: IQ Kültür Sanat.

Shafer, S. (1987). Human rights education in schools. İçinde N. Tarrow. (Ed.), *Human rights and education*. New York: Pergamon.

Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Şahin Başfırıncı, Ç. (2008). Bir pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi/İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi,* 19(61), 52-71.

Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi,* 1(5), 763-779.

Taşdemir, A. (2012). Değerlere İlişkin Türkiye, Irak ve Suudi Arabistan örneklemindeki Türk öğrencilerin görüşlerinin icelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3(12), 1707-1728.

Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. İçinde Tay B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* (ss. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

TDK. (2017). *Vatan*. 02.11.2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=VATAN adresinden erişilmiştir.

Tillman, D. (2000). *Living values activities for young adults.* Deerfield Beach-Florida: Health Communications.

Ulusoy, K., ve Tay, B. (2011). Sosyal bilgilerde değer eğitimi. İçinde Turan R, Sünbül A. M., ve Akdağ H. (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* (ss. 59-73). Ankara: Pegem Akademi.

Ulutaş, İ., ve Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 12(1), 1-12.

Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaş'ın Peşinde*. İstanbul: İletişim.

Wiersma, W., & Jurs, S. (2005). *Research methods in education*. New Jersey, USA: Pearson.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR),* 19, 499-522.

Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yiğittir, S., Er, H. (2013). Sosyal bilgilerde değer eğitiminde biyografi kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi,* 42(200), 200-219.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

***e-ISSN:* 2618-589X**

Comprasion of 2009 and 2017 Life Science Course Curricula

Şükran UÇUŞ GÜLDALI

Abstract

As the main source of life science is the life itself, life science courses are the main dynamics of socialization in primary school education. Life science's curriculum, which was updated in 2017, was started to be implemented gradually from the 1st grade in 2017-2018. In that context, the main objective of this study is to make a comparison between the life science curricula of years 2009 and 2017. The case study method was used in the qualitatıve design for the current study. Data was gathered via critical sampling and the life science curriculum guide of 2009 and 2017 that were approved by the Ministry of Education. Objectives, content, teaching-learning process, evaluation of life science curricula were compared according to their vision, objectives, skills, values and approaches. Both curricula have similarities in terms of vision, objectives and evaluation methods. However, it can be argued that 2017 curriculum lacks concepts like values, skills and acquisitions about Kemalism. Moreover, it adopts a unit-based approach and it lacks adequate level of explanation especially for how to implement objectives, special weeks and days. We believe that our study will provide valuable contributions to the forthcoming researches on life sciences and will support the understanding on life science studies curriculum in Turkey.

Keywords:	**DOI**	:	10.29329/tayjournal.2017.482.05
Life science curriculum curriculum evaluation	**Received**	:	15 September 2017
	Revised	:	26 October 2017
	Accepted	:	10 December 2017
	Published	:	31 December 2017

Corresponding Author: Şükran Uçuş Güldalı, Assoc. Prof. Ahi Evran University, Turkey, sukranucusmail.com, ORCID ID:0000-0002-7992-9802

Cite this article as: Uçuş Güldalı, Ş. (2017). Comprasion of 2009 and 2017 Life Science Course Curricula, Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1(1), 76-98.

Extended Summary

Introduction

Life science is a course which contributes to make the child adapted to the social environment by taking considered child's spirit, gets together different disciplinaries. Life science is also a daily experience for children which prepares the life with knowledge related to the nature life, individual-centered, learning by doing, enriches individuals with useful knowledge and prepares the next grade (Tay & Yıldırım, 2013), in that case, it is a mandatory course of curriculum which is employed from 1st grade to 3rd grade to attain the objectives of compulsory education. Life science include social constructs such as including membership in a family, peer group, and nationality, as well as individuality. The first years of elementary education is based on establishing each individual's future and ability to survive in the society in terms of life science course. It is a preliminary course for social studies which cover individual development, social and civic competence, knowledge-based concept of social reality, appreciation and respect for human diversity, global citizenship (MEB, 2009). According to Bektaş (2009), life science course is a discipline which provides an opportunity to establish a relationship between daily life knowledge and skills in a family environment, and the school fulfills formal learning outcomes. Children also expand their social learning when they meet and interact with others from community. Social learning and life science obviously pervade the life in any classroom community (Sönmez, 2010; Tay, 2017). The life science is its multi-faceted nature with stemming from the realms of social sciences, humanities, and natural sciences, life science mirrors all the aspects of human endeavor (Kabapınar, 2007). Characteristics of an effective Life Science Curriculum essentially, is an effective and appropriate for early elementary grades which is meaningful, integrated, challenging, based on knowledge skills, and attitudes, active. Various kinds of knowledge are considered by when building life science curricula: knowledge about the social studies, knowledge from the different subject areas, knowledge about child how children develop and learn, knowledge about children and their families, knowedge about the community and neighbourhood, knowledge about daily classroom, school, and life experiences.

Overviewing of previous studies regarding exploring of teachers' views about goals, methods and techniques in the life science curriculum (Özçetin,2000; Şahin, 2009), regulations and updates in the life science curriculum and gaining values to children in the life science curriculum (Uzunkol, 2014; Yaşaroğlu, 2013; Yıldırım & Turan 2015) are highlighted. However, these studies address evaluation of curricula of 1998, 2005, relatively 2009 by only underneath one dimension. Besides that, there is a study which based on comparison between curriculum from 2009 and curriculum from 2015 all dimensions considered (Tay & Baş, 2015). As, Tay and Baş's (2015) research, the current study was based on an evaluation of curricula Bloom's curriculum components in the evaluations of curricula, in parallel with curricula compared in including objectives, units, learning-teaching process (Sönmez & Alacapınar, 2015), including vision and approach of the curriculum. There is a research gap on the evaluation of two curricula in the literature by a comprehensive approach. Within this context, the current study is expected to have a great contribution and be a source for future curriculum evaluation studies. In the

current study, researchers aimed at comparing life science curricula issued in 2009, 2017 (currently used) in a comprehensive construct.

Methods

The case study method was used in the qualitative design for the current study. Data was gathered via critical via critical sampling and the life science curriculum guide of 2009 and 2017 that were approved by the Ministry of Education. Data source was comprised of curriculum guidelines from 2009 and 2017 curriculum. Document analysis was used in the current study (Yıldırım & Şimşek, 2006). Curricula of 2009 and 2017 were compared regarding vision, approach, objectives, content, leaning-teaching process, assessment. The 2009 and the 2017 life science curricula have been investigated with dimensions of vision, curriculum approach, objectives, content, educational status, and evaluation.

Results

Both the 2009 and the 2017 life science curricula have clear visions. While the curriculum issued in 2017 constructed with unit based approach, the curriculum in 2009 is based on student characteristics, collective instruction, thematic, spiral and participatory principle has a dynamic approach. The objectives of the curriculum in 2009 only restricted by "basic objectives of the Ministry of Education." Beside main objectives, in 2017, 14 specific items were added. In the 2017 curriculum, the numbers of acquisitions, skills and course hours were reduced for all grades, and some of the concepts, such as learning fields, semi-discipline (entrepreneurship, special education, health culture, etc.), sample activities and Kemalism subjects have been fully removed. The number of units were doubled from 3 to 6 in the 2017 curriculum. While in the 2009 curriculum the concepts were defined for each unit, in the 2017 curriculum concepts were stated in only four acquisitions. Both of them were addressed values, special occasions and weeks, explanation of educational status and evaluation themes.

Discussion and Conclusion

However, it can be argued that 2017 curriculum lacks concepts like values, skills and acquisitions about Kemalism. Moreover, it adopts a unit-based approach and it lacks adequate level of explanation especially for special weeks and days. We believe that our study will provide valuable contributions to the forthcoming researches on life science and will support the understanding on Life Science Curriculum in Turkey (MEB, 2009, 2017).

Recommedations

Just as the curriculum of life science in year 2017, it can be suggested that the forthcoming Social Studies curricula should incorporate the main objectives of the Ministry of Education during both general and particular standpoints. It can be suggested that a comprehensive evaluation of acquisitions in the Curriculum of 2017 should be made clearly. In that vein, it can be useful to determine the number of acquisitions at the first step. Evaluation of skills that are expected to be acquired should be made in order to decide about the teaching architecture of the coming period. A through consideration of the literature on values' education is useful while selecting the values to be taught. The examples of activities should be included to the Curriculum from

2017 just as the one of 2009. Evaluation phase of the Social Studies' Curriculum should be taken into consideration just as it was done in 2009.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com ***e-ISSN:***

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Şükran UÇUŞ GÜLDALI
Murat BAŞ

Özet

Kaynağını yaşamdan alan Hayat bilgisi dersi temel eğitimde bireyin toplumsallaşması için önemli dinamiklerdendir. 2017 yılında güncellenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 2017-2018 yılından itibaren ilkokul 1. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya geçirilmiştir. Bu bağlamda; bu araştırmanın amacı, 2009 ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracını ölçüt örnekleme ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 2009 ve 2017 hayat bilgisi öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretim programları doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Hayat bilgisi öğretim programları; hedefler, içerik, eğitim durumu, değerlendirme gibi program ögeleri, beceriler, değerler, yaklaşımlar açısından karşılaştırılmıştır. Her iki program vizyon, Türk Milli Eğitim Amaçları, değerlendirme gibi boyutlar açısından benzerlikler taşımaktadır. 2017 programında kazanım, değer, beceri ve Atatürkçülükle ilgili kazanım sayılarının azaldığı, ünite temelli yaklaşıma geçildiği, etkinliklerle, belirli gün ve haftalarla ilgili yeterince açıklama olmadığı tespit edilen bazı farklılıklardır. Araştırmada elde edilen sonuçların, Türkiye'de Hayat Bilgisi Öğretim Programının anlaşılırlığını destekleyeceği ve hayat bilgisi ile ilgili gelecek araştırmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler:	**DOI**	:	10.29329/tayjournal.2017.482.03
Hayat bilgisi program program değerlendirme	**Yükleme**	:	15 Eylül 2017
	Düzeltme	:	26 Ekim 2017
	Kabul	:	10 Aralık 2017
	Yayınlama	:	31 Aralık 2017

Sorumlu Yazar: Şükran Uçuş Güldalı, Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, sukranucusmail.com, ORCID ID:0000-0002-7992-9802

Atıf için: Uçuş Güldalı, Ş. (2017). 2009 ve 2017 Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi* (*TAY Journal*), *1(1), 76-98*.

Giriş

İnsanların içinde bulunduğu toplumlarda sahip oldukları rolleri koruması, sosyal kültürel ve ekonomik anlamda sürdürülebilir pozitif yönde bir değişime sahip olmalarının yolu iyi bir eğitim sistemine sahip olmalarından geçmektedir. Örgün eğitimin ilk basamağı olan temel eğitimde, yaşamdan öğrenmeler sunarak 'hayatın bilgisinin' sunulduğu Hayat Bilgisi dersi bu bağlamda bireyi sosyalleştiren ve geliştiren önemli dinamiklerden biridir. Bireylerin biyolojik, sosyal ve zihinsel gelişimlerini birbirleriyle ilişkili ve paralel olacak şekilde bütüncül bir anlayışla destekleyen hayat bilgisi dersinde birey toplumsal, sanatsal ve düşünsel değerlerle harmanlanır. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersinin amacı öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, toplumsal çevresiyle, doğa ile barışık,kendisini, vatanını, çevresini, doğasını koruyan ve geliştiren, günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu temel bilgi ve yaşam becerilerine sahip, değişikliklere uyum sağlayabilecek kadar esnek mutlu birey yetiştirmektir (Sönmez, 1997). Bununla beraber, Hayat Bilgisi dersinin bir diğer amacı öğrencilere sosyal beceriler kazandırarak çevresindekilerle daha kaliteli ilişkiler kurması ve toplumsallaşmalarını sağlamaktır (Şahin, 2009). Türk Eğitim Sistemi'nde ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde yer alan hayat bilgisi dersinin; birey, toplum ve doğa ekseninde çocukların bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını amaçladığı ve bu amaç doğrultusunda içeriğinde ve öğrenme-öğretme süreçlerinde okul dışı öğretim etkinliklerinin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Sönmez, 2010). Hayat Bilgisi dersi benimsediği bütüncül yaklaşım ile bireyi hayata hazırlayan ve yaşamı boyunca elde edeceği bilgilere temel oluşturacak; sosyal, sanatsal ve kültürel değerler ile donatan (Acat, Anılan, Girmen ve Anagün, 2005; Tay ve Baş, 2015), öğrencilerin birbirlerine paralel olacak şekilde bir bütün olarak gelişmelerini hedefleyen (Tay ve Yıldırım, 2013; Karabağ, 2006) bir ders olarak tanımlanabilir. Bireyin yaşadığı doğal çevreyi ve toplumsal olgu ve durumları bilmesi, kavramasını, açıklamasını, olay ve olguları önceden tahmin edebilmesini, varsayımlarda bulunabilmesi ve yeni bulgulara dayalı bir analiz yaparak ve sonucunda da yeni çözümler üreterek değerlendirmesini yapabilmesini amaçlamaktadır (Özçetin, 2000).

Tarih boyunca devletler tarafından eğitim ve öğretim faaliyetlerine büyük görevler yüklenmiştir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri bu görevleri çeşitli dersler aracığıyla yerine getirmiştir. Derslerin içeriği ve belirlediği hedefe ulaşmak için en önemli etken ise eğitim programlarıdır (Akyürek Tay ve Baş, 2017). Cumhuriyet tarihimiz boyunca sosyal, kültürel ve ekonomik alanlar başta olmak üzere farklı alanlardaki gelişmelerin etkisi ile eğitim yıllar boyunca uluslararası bir değişim döngüsü içerisinde yer almıştır ve almaya devam etmektedir. Bu yaşanan gelişmelere bağlı olarak da bireylerin bireysel başarıları ile paralel olan üstbilişsel düşünme becerilerini (Ünal, 2010; Ünal, 2015), etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaları için güçlü bir eğitim programına ihtiyaç vardır. Bu değişim içerisinde hazırlanan her müfredat programı farklı boyutlara sahip olmalarına rağmen, değişen dünyada etkisini kaybederek öğretim programlarının yenilenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Alak ve Nalçacı, 2013). Uluslararası ve ulusal perspektiften bakıldığında günümüze kadar yapılmış programların ve uygulanmakta olan programlarda yapılan değişikliklerin, değişim sürecinin kusursuz ve süreklilik göstermesi hiçbir zaman mümkün görünmemektedir. 1926'dan başlayarak 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulmaya başlanan Hayat Bilgisi dersi için daha sonra 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 ve 2017 olmak üzere Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze programlar hazırlanmıştır (Gözütok ve diğerleri, 2015; Bektaş, 2009; Tay ve Baş, 2015). İlk olarak 1924

öğretim programı ve son olarak yürürlükte 2017 öğretim programı bu değişim ve yapılandırmalara örnek olarak gösterilebilir. Bu yüzden uygulamada olan eğitim programlarının, süreçteki etkinliği ve yetkinliği ile ilgili kesintisiz bir değerlendirme ve araştırma sürecinde tutulması gerekmektedir.

Bu bağlamda, bu çalışmada; Tay ve Baş (2015) tarafından daha önce de değerlendirildiği gibi, Bloom'un programın öğelerine dayalı yetişek değerlendirmesi temele alınmış ve buna bağlı olarak hedefler, üniteler, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları (Sönmez ve Alacapınar, 2015) ile programın vizyonu ve program yaklaşımı da değerlendirmeye dâhil edilerek 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve hayat bilgisi öğretimi ile ilgili gelecekte yapılacak başta program değerlendirme çalışmaları olmak üzere, diğer öğretimsel çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Genel olarak 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi amaçlanan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında vizyona yer verilmiş midir?

2. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında program yaklaşımına yer verilmiş midir?

3. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında hedefler boyutu belirtilmiş midir?

3.1. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında hedefler belirtilmiş midir?

3.2. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında kazanımlara nasıl yer verilmiştir?

4. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında içerik boyutu nasıl belirtilmiştir?

4.1. 2009 ve 2017 hayat bilgisi programlarında öğrenme alanlarına, ünitelere, becerilere, değerlere, kavramlara, aradisiplinlere, belirli gün ve haftalara ve Atatürkçülük konularına yer verilmiş midir?

5. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında eğitim durumları boyutu belirtilmiş midir?

5.1. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalara, etkinlik örneklerine, kazanımlar ve etkinlikler için açıklamalara yer verilmiş midir?

5.2. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında ders saatleri açısından değişiklik göstermekte midir?

6. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında değerlendirme boyutu belirtilmiş midir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması niteliğinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, araştırılacak konunun ya da konuların kendi ortamındaki koşullarını veya durumlarını tespit etmek amacı ile yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışmasında yapılmak istenen ise, ele alınan örneğin kapsamlı bir şekilde betimlenmesinin amaçlanmasıdır (Bloor ve Wood, 2006). Bu çalışmada 2009 ve 2017 yılı hayat

bilgisi dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Fraenkel & Wallen' e göre (1996) nitel araştırmalar belirli bir birey, grup veya koşul hakkında detaylı bir çerçeve ortaya koyar. Nitel araştırmalar yapılırken veri toplama yöntemi olarak yaygın olarak görüşme, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada, araştırma verilerinin kaynağını ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı kitapları oluşturduğundan, veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi benimsenmiştir. Çalışmada amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt olarak; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan program kılavuz kitapları esas alınmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e göre (2012) araştırmada gözlem birimlerini belirgin niteliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumları oluşturabilir. Bu bağlamda seçilecek örneklem için belirlenen ölçüte karşılık gelebilen nesne, olay, belge vb. örnekleme alınır. Bu amaçla araştırmada veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış 2009 ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim program kitabı ve 2017 hayat bilgisi dersi öğretim program kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılarak bulgular ortaya çıkarılmıştır. Verilerin analizi yapılırken dört adım takip edilmiştir. Bunlar sırasıyla şu şekildedir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorileri geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırmadır. Analiz birimini 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının; vizyon, program yaklaşımı, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları, programın vizyonu oluşturmuştur (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Tay ve Baş, 2015). Karşılaştırılmalı olarak değerlendirilen iki program tablolaştırılarak açıklanmıştır. Üç araştırmacı bireysel olarak kategoriler oluşturmuş, kategorilrin tümü için Miles & Huberman (1994)'ın formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) uygulanmıştır. Görüş birliğinin ve ayrılığının olduğu kategoriler tespit edilmiştir. Kategorilerin güvenirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda; kategorilerin yüksek güvenirlikte olduğu söylenebilir.

Bulgular

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Vizyon

Tablo 1. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi öğretim programlarında vizyon*

2009	2017
➢ Öğrenmekten keyif alan, ➢ Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık, ➢ Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,	➢ ➢ Öğrencilerin içinde yaşadığı mekâna ve topluma uyumlarını sağlayabilmeleri ve kültürel aktarımı gerçekleştirebilmeleri amacıyla toplumsal değerlerin kazandırılmasın
➢ Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip ➢ Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek	➢ Öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarını ➢ Bilimsel süreç becerilerini geliştirerek keşfeden, soran, sorgulayan, üreten ve sorun çözebilen ➢

Tablo 1'de, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında vizyonların değerlendirmesi yapılmıştır. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarının birer vizyona sahip olduğu görülmektedir. 2017 programda doğrudan vizyon ifadesinin olmadığı bunun yerine öğretim programının temel felsefesi başlığın altında vizyonun yer aldığı söylenebilir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Program Yaklaşımları

Tablo 2. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi öğretim programlarında program yaklaşımları*

2009	2017
➢ Çocuğu merkeze alan	➢ Öğrenci merkezli
➢ Toplu öğretim yaklaşımı	➢
➢ Tematik yaklaşım	➢
➢ Spiral yaklaşım	➢
➢ Katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım	➢
➢ --	➢ Ünite temelli yaklaşım
➢	➢ Beceri temelli yaklaşım

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarının, program kılavuz kitapları incelendiğinde, 2009 program yaklaşımında "çocuğu merkeze alan", "toplu öğretim yaklaşımı", "tematik yaklaşım", "spiral yaklaşım" ve "katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım" şeklinde beş ifade ile yer bulduğu görülmektedir. 2017 programında ise "ünite temelli yaklaşım" sürdürülürken bunun yanında "beceri temelli" ve "öğrenci merkezli" yaklaşımların eklendiği tespit edilmiştir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında Hedefler

Tablo 3. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında hedefler*

Programlar	Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri	Amaç Sayısı	Benzerlik	
			2009	2017
2009	Var	4	-	Yok
2017	Var	14	Yok	-

Tablo 3, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında hedeflerin karşılaştırılmalı olarak değerlendirmesini göstermiştir. 2009 programında 4, 2017 programlarında 14'er hedefin yer almaktadır. 2009 programında yer alan 4 hedefin 2017 programlarında yer almadığı görülmektedir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında Kazanımlar

Tablo 4. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında kazanım sayıları*

Sınıf	2009	2017
1. Sınıf	86	50
2. Sınıf	95	51
3. Sınıf	111	42
Toplam	292	143

Tablo 4, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında kazanımlara yer veriliş durumunu göstermektedir. 2009 ve 2017 programları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde kazanımların 2009 programına göre azaltıldığı görülmektedir. 2009 yılında 292 olan kazanım sayısının 2017'de 143'e düştüğü görülmektedir. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında; 1. sınıflarda 2009 yılında 86 olan kazanım sayısının, 2017'de 50, 2. sınıflarda 2009 yılında 95 olan kazanım sayısının, 2017'de 51, 3. sınıflarda 2009 yılında 111 olan kazanım sayısının, 2017'de 42 olduğu tespit edilmiştir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarının Öğrenme Alanları

Tablo 5. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarının öğrenme alanları*

2009	2017
➢ Birey	➢ --
➢ Toplum	➢ --
➢ Doğa	➢ --
➢ Değişim	➢ --

Tablo 5'te 2009'da mevcut olan dört öğrenme alanı yaklaşımının 2017'de terk edildiği görülmüştür.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında Tema ve Üniteler

Tablo 6. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında üniteler*

2009	2017
➢ Okul Heyecanım	➢
➢ Benim Eşsiz Yuvam	➢
➢ Dün, Bugün, Yarın	➢
➢ --	➢ Okulumuzda Hayat
➢ --	➢ Evimizde Hayat
➢ --	➢ Sağlıklı Hayat
➢ --	➢ Güvenli Hayat
➢ --	➢ Ülkemizde Hayat
➢ --	➢ Doğada Hayat

Tablo 6 'da 2009'da mevcut olan tematik yaklaşımından 2017'de vazgeçildiği görülmüştür. 2009 ve 2017 programları incelendiğinde 2009 yılı programında 3 temanın belirlendiği, 2017 yılında ise ünitelerin belirlendiği ve ünite sayısının 6 olduğu tespit edilmiştir. Ünite isimlerinin 2009 programında olduğu gibi yakından uzağa ilkesine göre düzenlendiği tespit edilmiştir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında Beceriler

Tablo 7. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında beceriler*

➢ 2009	➢ 2017
➢ Araştırma	➢ Araştırma
➢ Bilgi Teknolojilerini Kullanma	➢ Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma
➢ 13.1. Değişim	➢ Değişim ve Sürekliliği Algılama
➢ 13.6. Süreklilik	➢ ---
➢ ---	➢ Dengeli Beslenme

➢ 10.3. Çevre Bilinci Geliştirme ve Çevredeki Kaynakları Etkin Kullanma	➢ Doğayı Koruma
➢ Girişimcilik	➢ Girişimcilik
➢ ---	➢ Gözlem
➢ İletişim	➢ İletişim
➢ 12.10. Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma	➢ İş birliği
➢ Karar Verme	➢ Karar Verme
➢ Kaynaktan Etkili Kullanma	➢ Kaynakların Kullanımı
➢ ---	➢ Kendini Koruma
➢ 12.5. Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimi İzleme	➢ Kendini Tanıma
➢ ---	➢ Kişisel Bakım
➢ ---	➢ Kurallara Uyma
➢ 12.9. Zamanı ve Mekânı Doğru Algılama	➢ Mekânı Algılama
➢ Kültürel Değerleri Koruma Ve Geliştirme (2009'da Değer Olarak Yer Almış)	➢ Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
➢ Öz Yönetim	➢ Öz Yönetim
➢ 11.5. Sağlığını Koruma	➢ Sağlığını Koruma
➢ Problem Çözme	➢ Sorun Çözme
➢ 12.10. Katılım, paylaşım, iş birliği ve takım çalışması yapma	➢ Sosyal Katılım
➢ 10.1. Zaman, Para ve Materyal Kullanma	➢ Zaman Yönetimi
➢ 12.7. Kariyer Planlama	➢ Kariyer Bilinci Geliştirme
➢ 1. Eleştirel Düşünme	➢ ---
➢ 2. Yaratıcı Düşünme	➢ ---
➢ 8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	➢ ---
➢ 10. Kaynakları Etkili Kullanma	➢ ---
➢ 10.2. Bilinçli Tüketici Olma	➢ ---
➢ 10.4. Planlama ve Üretim	➢ ---
➢ 11. Güvenlik ve Korunmayı Sağlama	➢ ---
➢ 11.1. Sağlık ve Güvenlik Kurallarına/Prosedürlerine Uyma	➢ ---
➢ 11.2. Doğal Afetlerden Korunma	➢ ---
➢ 11.3. Trafikte Güvenliğini Sağlama	➢ ---
➢ 11.4. Hayır Diyebilme	➢ ---
➢ 12.1 Etik Davranma	➢ ---
➢ 12.2. Eğlenme	➢ ---
➢ 12.3. Öğrenmeyi Öğrenme	➢ ---
➢ 12.4. Amaç Belirleme	➢ ---
➢ 12.6. Duygu Yönetimi	➢ ---
➢ 12.8. Sorumluluk	➢ ---
➢ 12.11. Liderlik	➢ ---

➢ 12.12. Farklılıklara Saygı Duyma	➢ ---
➢ 13. Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma	➢ ---
➢ 13.2. Etkileşim	➢ ---
➢ 13.3. Neden-Sonuç İlişkisi	➢ ---
➢ 13.4. Değişkenlik- Benzerlik	➢ ---
➢ 13.5. Karşılıklı Bağımlılık	➢ ---
➢ 13. Bilimin Temel Kavramlarını Tanıma	➢ ---
➢ 13.2. Etkileşim	➢ ---
➢ 13.3. Neden- Sonuç İlişkisi	➢ ---
➢ 13.4. Değişkenlik/Benzerlik	➢ ---
➢ 13.5. Karşılıklı Bağımlılık	➢ ---
➢ 13.7. Korunum	➢ ---
➢ 14. Temalarla İlgili Temel Kavramları Tanıma	➢ ---
➢ 45	➢ 23

Her iki program beceriler açısından değerlendirildiğinde beceri sayılarında azalış olduğu görülmektedir. 2009 yılında 45 olan beceri sayısının, 2017'de 23 olduğu tespit edilmiştir. 2009 yılı programında yer alan 18 beceri 2017 yıllarındaki programlarda 17 beceri ile karşılığını bulurken 2009 yılındaki "kariyer planlama" becerisi 2017 yılında "kariyer bilinci geliştirme" adı ile yer aldığı tespit edilmiştir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarında Değerler

Tablo 8. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında değerler*

2009	2017
➢ Adalet	➢ Adalet
➢ --	➢ Bilimsellik
➢ --	➢ Çalışkanlık
➢ --	➢ Dayanışma
➢ --	➢ Doğal çevreye duyarlılık
➢ Doğruluk	➢ Doğruluk
➢ Dürüstlük	➢ Dürüstlük
➢ --	➢ Estetik
➢ --	➢ Güven
➢ Hoşgörü	➢ Hoşgörü
➢ --	➢ Merhamet
➢ --	➢ Misafirperverlik
➢ Öz Güven	➢ Öz Güven
➢ --	➢ Paylaşma
➢ Sabır	➢ Sabır
➢ Saygı	➢ Saygı
➢ Sevgi	➢ Sevgi

➢ --	➢ Sorumluluk
➢ Vatanseverlik	➢ Vatanseverlik
➢ Yardımseverlik	➢ Yardımseverlik
➢ Öz Saygı	➢
➢ Toplumsallık	➢
➢ Barış	➢
➢ Yeniliğe Açıklık	➢
➢ Kültürel Değerleri Koruma Ve Geliştirme	➢ Kültürel Mirasa Duyarlılık
➢	➢ Aile birliğine önem verme
➢	➢ Bağımsızlık
➢	➢ Vefalı olma
➢	➢ Vicdanlı olma
➢	➢ Dostluk

Tablo 8 ise, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında değerleri karşılaştırmalı olarak göstermektedir. Programlara bakıldığında; "adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, öz güven, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sabır" değerlerine iki programda yer verildiği görülmektedir. 2009 programında değerler "Kişisel Nitelikler" başlığı altında verilirken, 2017 programında doğrudan "Değerler" başlığının kullanıldığı görülmektedir. 2009 programındaki "kültürel değerleri koruma ve geliştirme" değeri 2017 programında "kültürel mirasa duyarlılık" adıyla yer almıştır. "Öz saygı, toplumsallık, barış, yeniliğe açıklık" değerlerine 2009 programında yer verilirken 2017 programlarında kaldırılmıştır. Ayrıca 2017 programında "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, vefalı olma, vicdanlı olma ve dostluk ve sorumluluk" yeni değerleri eklenmiştir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğretme-Öğrenme Süreci

Tablo 9. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi öğretim programlarında öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin açıklamalar*

2009	2017
➢ 1.4. Öğrenme-Öğretme Süreci ➢ 1.4.1. Öğrenme Stilleri ➢ 1.4.2. Zekâ Alanlar. ➢ 1.4.3. Kavramlar ➢ 1.4.4. Öğrenme-Öğretme Etkinliğini Uygulama ➢ 1.4.5. Öğretmenin Rolü ➢ 1.4.6. Programın Süresi	➢ 1. 1, 2 ve 3. Sınıflar öğretim programı uygulanırken öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapmaları gerekmektedir. ➢ 2. Sınıf içi uygulamalarda öğretmenler; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimleri ile bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır. ➢ 3. Öğretmen, sınıfta dersi işlerken öğrencilerin önceki yaşantılarından hareket ederek konular arasında bağlantı kurmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin arkadaşları ve diğer öğretmenleri ile etkileşimine fırsat vermelidir. ➢ 4. Öğretmen, sınıf ortamında kazanımlara uygun öğretim yapmalı, ürün odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmanın yanı sıra süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmaya da önem vermelidir.

	➢ 1.4.7. Belirli Gün ve Haftalar ➢ 1.4.8. Okul ve Aile İlişkisi	➢ 5. Öğretmen, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye geziler düzenlemeli ve bu gezilerde önceden planlanan etkinlikleri yaptırmalıdır. Bu bağlamda öğretmen okul ve yaşam arasındaki bağlantıyı sağlamaya özen göstermelidir. ➢ 6. Öğretmen, öğretim programında yer alan bazı kazanımları belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlemelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada öğretmen, Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemi Seviyorum" ünitesi 1.5.5. kazanımı (Millî bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.) ile ilgili konuları işlemelidir. ➢ 7. Üçüncü sınıfa kadar millî bayramlar vb. Konular işlenirken öğrenciler henüz 1000'den büyük sayıları okumayı ve yazmayı öğrenmedikleri için ders kitabında tarihler rakam veya yazı ile verilmemelidir. Dersin işlenişinde öğretmen, bu tarihleri sözel olarak belirtebilir.

2009 programında öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalar maddeler halinde ve her bir madde kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. 2017 programında ise program kitabının "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar" başlığı altında 7 madde olarak verilmiştir. Bununla beraber, 2009 programında her kazanım için ayrı ayrı etkinlik örnekleri verilirken, 2017 Programlarında hiçbir etkinlik örneği yer almamıştır.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında etkinlik örnekleri

2009 programında her kazanım ve etkinlik örneği için açıklamalar ayrı ayrı oluşturulmuştur. Bu açıklamalarda her kazanım ve etkinlik örneğinin ilişkilendirileceği kişisel nitelikler, beceriler, ara disiplinler, ders içi, diğer derslerle, Atatürkçülük konuları, uyarılar ve değerlendirme yer almaktadır.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında ders saatleri

Tablo 10. *2009 ve 2017 Hayat bilgisi programlarında ders saatleri*

	2009		2017	
1. Sınıf	➢ Okul Heyecanım	86	➢ Okulumuzda Hayat	40
			➢ Evimizde Hayat	20
	➢ Benim Eşsiz Yuvam	60	➢ Sağlıklı Hayat	23
			➢ Güvenli Hayat	20
	➢ Dün Bugün Yarın	34	➢ Ülkemizde Hayat	18
			➢ Doğada Hayat	23
	Toplam	180	Toplam	144
2. Sınıf	➢ Okul Heyecanım	65	➢ Okulumuzda Hayat	30
			➢ Evimizde Hayat	28

	➢ Benim Eşsiz Yuvam	70	➢ Sağlıklı Hayat ➢ Güvenli Hayat	22 20
	➢ Dün Bugün Yarın	45	➢ Ülkemizde Hayat ➢ Doğada Hayat	22 22
	Toplam	180	Toplam	144
3. Sınıf	➢ Okul Heyecanım	55	➢ Okulumuzda Hayat ➢ Evimizde Hayat	24 20
	➢ Benim Eşsiz Yuvam	73	➢ Sağlıklı Hayat ➢ Güvenli Hayat	13 15
	➢ Dün Bugün Yarın	52	➢ Ülkemizde Hayat ➢ Doğada Hayat	22 14
	Toplam	180	Toplam	108
	Genel Toplam	540	**Genel Toplam**	396

Tablo 10 İncelendiğinde, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında tüm sınıf düzeylerinde ders saatlerinin 2017 yılında azaltıldığı görülmektedir. Bu bağlamda genel toplamlara bakıldığında 2017 programında ders saatlerinin %27 oranında azaltıldığı görülmektedir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Kavramlar, Aradisiplinler, Belirli Gün ve Haftalar ve Atatürkçülük Konuları Açısından Değerlendirilmesi

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları incelendiğinde 2009 yılı programında her ünite düzeyinde kazandırılması beklenilen kavramların belirlendiği fakat 2017 yılında ise 15 kavramdan söz edildiği tespit edilmiştir. Kavram sayısı 2009'da 197 iken, 2017'de toplamda 15'e indirildiği tespit edilmiştir. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları ara disiplinler açısından incelendiğinde 2009 yılı programında 8 ara disiplinin belirlendiği fakat 2017 öğretim programnda bu anlayışın terk edildiği tespit edilmiştir.

Belirli gün ve haftalar açısından 2009, öğretim programında 20 belirli gün ve hafta belirlendiği, 2017 programında ise belirli gün ve haftalarla açıklamalara ilişkin "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında yer alan 9. maddede açıklama yapıldığı görülmüştür. Öğretim programında yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemizde Hayat" ünitesi 1.5.5. kazanımı (Millî bayram kutlamalarına katılmaya istekli olur.) ile ilişkilendirilerek işlenebilir. 2009 Hayat Bilgisi Programı'nda Atatürkçülük konuları "Atatürkçülükle İlgili Konular ve Açıklamalar" başlığı altında 18 maddede açıklanmıştır. 2017 Hayat Bilgisi Programı'nda Atatürkçülük konularına ayrıca bir başlık altında yer verilmemiştir. Bunun yerine Atatürkçülük ile ilgili olarak her sınıf düzeyinde birer kazanıma ve bu kazanımlara ait açıklamalara yer verildiği görülmektedir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarında Ölçme ve Değerlendirme

2009 programında değerlendirme ile ilgili olarak program kitabında kapsamlı bir değerlendirme (23 sayfa) yer alırken, 2017 programında ise program kitapçığının 6. sayfasında "Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında yaklaşık bir sayfalık bir değerlendirme yapılmıştır. Her iki programda değerlendirme anlayışlarının hem ürünü hem de süreci ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, 2009 programında ölçme-değerlendirmeyle ilgili ayrıntılı açıklamaların olduğu hemen hemen tüm kazanımlar için kullanılacak olan değerlendirme yöntemlerinin de belirlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2009 programında farklı türde değerledirme yaklaşımlarının (ürün dosyası, tartışma, araştırma kâğıdı, sözlü sunum, gözlem formu, öz değerlendirme, yazılı sunum, kısa cevaplı sorular, uzun cevaplı, görüşme, akran değerlendirme, çoktan seçmeli resimli testler, gösteri, proje, resimli eşleştirme testleri, , dereceleme ölçeği, performans değerlendirme, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarı, doğru yanlış testi, kısa cevaplı resimli test, kontrol listeleri vb.) kullanımının tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Sonuç itibariyle 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programları program ögeleri açısından belli ögeler açısından benzer özelliklere sahip olsa da, program içeriğinin yoğunluğu azaltıldığı için nispeten farklılıklar göstermektedir. Tablo 11 her iki programın tüm ögeleriyle karşılaştırmalı olarak değerlendirmesinin genel bir özeti niteliğini taşımaktadır.

Tablo 11. *2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Programlarının Karşılaştırması*

Hayat Bilgisi Programı	Vizyon	Yaklaşım	Hedefler/Amaçlar	Kazanımlar	Öğrenme Alanı	Belirli Gün Ve Haftalar	Etkinlikler	Üniteler	Değerlendirme
2009	*	*	*	*	*	*	*		*
2017	*	*	*	*		*		*	*

Sonuç ve Tartışma

Yapılan incelemeler sonucunda, 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarına bakıldığında her iki programda da vizyonun yer aldığı görülmektedir. Buna karşın 2017 programda doğrudan vizyon ifadesinin olmadığı bunun yerine öğretim programının temel felsefesi başlığın altında vizyonun yer aldığı söylenebilir. 2017 programı 2009 programına benzer özellikle etkin vatandaşı yetiştirmeye odaklandığı söylenebilir (MEB, 2009, 2017). Öğrencilerin içinde yaşadığı mekâna ve topluma uyumlarını sağlayabilmeleri ve kültürel aktarımı gerçekleştirebilmeleri amacıyla toplumsal değerlerin kazandırılmasın, temel yaşam becerilerini kazanmalarını, bilimsel süreç becerilerini geliştirerek keşfeden, soran, sorgulayan, üreten ve sorun çözebilen kişiler yetiştirmeye odaklanılmıştır (MEB, 2017).

2009 hayat bilgisi dersi öğretim programında 4 amacın yer aldığı görülürken 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında 14 amacın yer aldığı görülmektedir. 2017 programı ile ilkokul

çağındaki öğrencilere, birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2017: 5). Ayrıca 2009 programında yer alan 4 hedefin 2017 programlarında yer almadığı da görülmektedir. Bununla birlikte 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programın temel felsefesi, "kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde, sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş öz güven sahibi bireyler yetiştirmektir" olarak ifade edilmiştir. 2017 programında yine etkin vatandaş yetiştirme hedefi üzerinde durulmuş, bireyin toplumsal ve yaşamsal beceriler edinmesi

2009 program yaklaşımında "çocuğu merkeze alan", "toplu öğretim yaklaşımı", "tematik yaklaşım", "spiral yaklaşım" ve "katılımcılık ilkesine dayalı dinamik bir yaklaşım" şeklinde beş ifade ile yer bulduğu görülmektedir. 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programının yaklaşımı ise, çocuğu merkeze alan, spiral, katılımcı ve toplu öğretim anlayışlarına sahiptir. Bununla birlikte ünite temelli yaklaşıma sahip olan programda, "beceri temelli" yaklaşım da benimsenmiştir. 2009'da mevcut olan öğrenme alanı yaklaşımının 2017'de vazgeçildiği görülmüştür. Her iki programın yaklaşımları; çocuğu merkeze alan, spiral, katılımcı ve toplu öğretim anlayışlarına sahiptir. 2009'da mevcut olan tematik yaklaşımından vazgeçilmesiyle birlikte 2009 ve 2017 programları incelendiğinde 2009 yılı programında var olan 3 temanın, 2017 yılında üniteler olarak belirlendiği görülmektedir. Ünite isimlerinin 2009 programında olduğu gibi yakından uzağa ilkesine göre düzenlendiği söylenebilir. 2017 Hayat bilgisi programında üç sınıf düzeyinde aynı adlarla 6 ünitenin yer aldığı ve bu boyutuyla programın sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. 2015 Hayat Bilgisi Öğretim programında da benzer bir durumun olduğu görülmektedir (Tay ve Baş, 2015).

2009 programında kazanımların sarmal bir yapıda oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda kazanımlar oluşturulurken her kazanımın bir sonraki kazanım için hazırbulunuşluğu yani ön öğrenmeleri oluşturmasına dikkat edilmiştir. 2017 Hayat Bilgisi programında yer alan kazanımların da benzer bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. 2009 ve 2017 programları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde kazanımların 2009 programına göre azaltıldığı görülmektedir. 2009 yılında 292 olan kazanım sayısının 2017'de 143'e düştüğü görülmektedir. Sınıf düzeyleri açısından bakıldığında; 1. sınıflarda 2009 yılında 86 olan kazanım sayısının, 2017'de 50, 2. sınıflarda 2009 yılında 95 olan kazanım sayısının, 2017'de 51, 3. sınıflarda 2009 yılında 111 olan kazanım sayısının, 2017'de 42 olduğu tespit edilmiştir. Tay ve Baş (2015) kazanım sayılarının azaltılmasının sebebi 2015 yılında Hayat Bilgisi ders saatlerinin azaltılması olarak yorumlamıştır (Tay ve Baş, 2015, ss. 364). Aynı durum 2017 Hayat Bilgisi Öğretim Programı için de geçerli olabilir. Ayrıca 2017 programının 2015 Hayat Bilgisi programında olduğu gibi farklı sınıf düzeylerinde bazı kazanımların tekrar verildiği görülmektedir (MEB, 2015, 2017). Sarmal bir yapının korunduğu kazanımların gelişerek, tekrarlanması, farklı zaman dilimerinde ve sınıf düzeylerinde yeniden işlenmesi (Sönmez, 2010) 2017 Hayat Bilgisi öğretim programında da tespit edilerek, 2009 programındaki sarmal yapının sürdürüldüğü kanısına varılmıştır.

Her iki program beceriler açısından değerlendirildiğinde beceri sayılarında azalış olduğu görülmektedir. 2009 yılında 45 olan beceri sayısının, 2017'de 24 olduğu tespit edilmiştir. 2009 yılı programında yer alan 18 beceri 2017 yıllarındaki programlarda 17 beceri ile karşılığını

bulurken 2009 yılındaki "kariyer planlama" becerisi 2017 yılında "kariyer bilinci geliştirme" adı ile yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber yaratıcı düşünme becerisisin 2017 programında yer almadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerisi Öztürk (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre yaratıcı düşünme öğrencilerin en az kazanmış oldukları beceri olarak ifade edilmiştir. Oysaki 21.yy becerileri arasında yer alan yaratıcı düşünce çocukların yeni fikirler oluşturmalarına ve bunları özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlar. Bu bağlamda bu becerinin tekrar programa eklenmesi, buna göre kazanımların oluşturulması önemli bir adım oabilir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programlarına bakıldığında; "adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, öz güven, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik ve sabır" değerlerine her iki programda yer verildiği görülmektedir. 2009 programında değerler "Kişisel Nitelikler" başlığı altında verilirken, 2017 programında doğrudan "Değerler" başlığının kullanıldığı görülmektedir. 2009 programındaki "kültürel değerleri koruma ve geliştirme" değeri 2017 programında "kültürel mirasa duyarlılık" adıyla yer almıştır. "Öz saygı, toplumsallık, barış, yeniliğe açıklık" değerlerine 2009 programında yer verilirken 2017 programlarında kaldırılmıştır. Ayrıca 2017 programında "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, vefalı olma, vicdanlı olma ve dostluk ve sorumluluk" yeni değerleri eklenmiştir. 2017 programında "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğa sevgisi, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, vefalı olma, vicdanlı olma ve dostluk ve sorumluluk" değerlerinin eklenmesiyle, karakter gelişimine daha kapsamlı olarak yer verilmek istendiği ve 21. yy. vatandaşı yetiştirme konusunda değerlerin eklendiği şeklinde yorumlanabilir. 2009 Hayat Bilgisi programında yer almayan, veli görüşüne göre "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma" (Tay ve Yıldırım, 2009) ve öğrenci görüşüne göre "bilimsellik, çalışkanlık, estetik, güven ve merhamet" (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013) değerleri 2017 Hayat Bilgisi öğretim programında yer verilmesi önemli gelişmeler arasında sayılabilir.

2009 programında öğrenme öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalar maddeler halinde ve her bir madde kapsamlı bir şekilde açıklanırken. 2017 programında ise 2015 programında olduğu gibi bu anlayıştan vazgeçildiği görülmektedir (Tay ve Baş, 2015). Buna karşın program kitabının "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar" başlığı altında 7 madde olarak verilmiştir. Bununla beraber, 2009 programında her kazanım için ayrı ayrı etkinlik örnekleri verilirken, 2017 Programlarında hiçbir etkinlik örneği yer almamıştır. 2009 programındaki bazı kazanımlar programın yapısı gereği becerilerle, kişisel niteliklerle (değerler), Atatürkçülük konuları ve de belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilmiştir. Fakat 2009 programında görülen doğrudan ilişkilendirme yerine 2017 programında 2015 programında olduğu gibi beceri ve değerler ile ilişkilendirmeye yer verilmemiştir (MEB, 2015, 2017; Tay ve Baş, 2015). 2017 programında ise ilişkilendirmelerin (beceri, değer, ders içi ve diğer derslerle) açıkça belirtilmediği sadece bir kazanımda (HB.3.1.3. Arkadaş seçiminde nelere dikkat etmesi gerektiğini kavrar. "Arkadaş seçiminde doğruluk, dürüstlük, merhamet, saygı, sevgi, hoşgörü, vefa, vicdanlı olma, yardımseverlik ve başkalarının haklarını gözetme gibi değerlerin ön plana alınması üzerinde durulur") değer ile ilişkilendirmenin verildiği anlaşılmaktadır.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde ders saatlerinin 2017 yılında azaltıldığı görülmektedir. Bu bağlamda genel toplamlara bakıldığında 2017 programında ders saatlerinin 2015 programındaki hali ile korunduğu tespit edilmiştir. Toplam ders saatinin azalması kazanım, beceri ve değer sayılarını azaltmada önemli bir etken olarak olarak yer almış olabilir.

2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları incelendiğinde 2009 yılı programında her ünite düzeyinde kazandırılması beklenilen kavramların belirlendiği fakat 2017 yılında ise 15 kavramdan söz edildiği tespit edilmiştir. Kavram sayısı 2009'da 197 iken, 2015 yılı programında benimsenen anlayışın (Tay ve Baş, 2015) 2017 programında da korunarak 2017'de toplamda 15'e indirildiği tespit edilmiştir. Kavramların ne düzeyde öğretileceği, etkinlikler içindeki yeri ve kullanımıyla ilgili yeterince bilginin olmaması öğretmenin kavramı öğrencilerde yapılandırırken güçlük yaşamasına sebep olabilir. 2009 ve 2017 Hayat Bilgisi programları ara disiplinler açısından incelendiğinde 2009 yılı programında 8 ara disiplinin belirlendiği fakat 2017 öğretim prograında bu anlayışın terk edildiği tespit edilmiştir. Ara disiplin, bireyin toplumsal yaşamda sahip olması gereken temel bilgi ve becerilerden oluşan bir yapıya sahiptir (MEB, 2009). Tüm öğretmenlerin her derste işlemesi gereken konular olarak bilinen aradisiplinlerin kaldırılması, temel ve toplumsal becerileri kapsayan ara disiplnlerin düzenli bir şekilde kazandırımasında güçlükler oluşturuabilir. Belirli gün ve haftalar açısından 2009, öğretim programında 20 belirli gün ve hafta belirlendiği, 2017 programında ise belirli gün ve haftalarla açıklamalara ilişkin "Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında yer alan 9. maddede açıklama yapıldığı görülmüştür. Öğretim programında yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlenmelidir. Örneğin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı "Ülkemizde Hayat" ünitesi 1.5.5. kazanımı (Millî bayram kutlamalarına katılmaya istekli olur.) ile ilişkilendirilerek işlenebilir. 2009 Hayat Bilgisi Programı'nda Atatürkçülük konuları "Atatürkçülükle İlgili Konular ve Açıklamalar" başlığı altında 18 maddede açıklanmıştır. 2017 Hayat Bilgisi Programı'nda Atatürkçülük konularına ayrıca bir başlık altında yer verilmemiştir. Bunun yerine Atatürkçülük ile ilgili olarak her sınıf düzeyinde birer kazanıma ve bu kazanımlara ait açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Belirli gün ve haftalar ve Atatürkçülük konularıyla ilgili daha fazla açıklamaların yer alması ve etkinlik örneklerinin artırılması anlaşılırlığı ve açıklığı artıran önemli adımlardan biri olabilir.

2009 ve 2017 hayat bilgisi programları ölçme ve değerlendirme boyutu ile ele alındığında 2009 ve 2017 programlarına benzer şekilde ürün ve süreç değerlendirmenin merkeze alındığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 2017 hayat bilgisi dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin "tanıma, izleme-biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı" olmak üzere üç aşamada gerçekleşmesi gerektiği belirtilmiş ve öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri tespit etmek ve gidermek için öğrencilerin gelişiminin süreç içerisinde izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2017, ss. 9). Ancak 2009 programı incelendiğinde ölçme-değerlendirmeyle ilgili ayrıntılı açıklamaların olduğu hemen hemen tüm kazanımlar için kullanılacak olan değerlendirme yöntemlerinin de belirlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca 2009 programında farklı türde değerledirme yaklaşımlarının (ürün dosyası, tartışma, araştırma kâğıdı, sözlü sunum, gözlem formu, öz değerlendirme, yazılı sunum, kısa cevaplı sorular, uzun cevaplı, görüşme, akran değerlendirme, çoktan seçmeli resimli testler, gösteri, proje, resimli eşleştirme testleri, ,

dereceleme ölçeği, performans değerlendirme, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarı, doğru yanlış testi, kısa cevaplı resimli test, kontrol listeleri vb.) kullanımının tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Buna karşın 2017 programında değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin açıklayıcı bilginin olmaması 2017 programının zayıf yönü olarak nitelendirilebilir. 2009 programında değerlendirme ile ilgili olarak program kitabında kapsamlı bir değerlendirme (23 sayfa) yer alırken, 2017 programında ise "Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında yaklaşık bir sayfalık bir değerlendirme yapılmıştır. Bu durum, öğretmenin kazanıma ilişkin ölçme ve değerlendirme tipini seçerken güçlük yaşamasına sebep olabilir.

Öneriler

2017 Hayat Bilgisi programının işlerliğini ve işlevselliğini anlayabilmek için mevcut çalışmaya destek olarak programa ait görüşler, öğrencilerin öğrenme çıktıları ve program hedeflerinin öğrenciler tarafından ne düzeyde kazandıklarına ilişkin gelecek araştırmalar düzenlenebilir. 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı için Gömleksiz ve Bulut (2007) ve Alak ve Nalçacı (2013) tarafından yapılan araştırmalar bu konudaki örneklerden bazılarıdır. Daha alt boyutta Öztürk (2015) tarafından becerilerle ilgili olarak yapılan araştırma da buna örnek olabilir. Araştırma sonuçlarından hareketle, araştırmacı ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde sunulabilir:

1. Gelecek programlarda kazanım sayısı belirlenirken uygulamada olan 2015 ve uygulanacak olan 2017 programlarında yer alan kazanımların ne kadarının ne düzeyde kazandırıldığının tespit edilmesi önerilebilir. Kazanımların öğrenciler tarafından kazanılma/kazanılamama sebepleri için sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik değişkenler vb. farklı değişkenler işe koşularak da ayrı ayrı araştırmalar düzenlenebilir. Gelecek araştırmalarda, öğretmen, öğrenci ve ailelerinin görüşlerinin değerlendirmeye alındığı, farklı değişkenlerin işe koşulduğu nitel, nicel ve boylamsal çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Programdaki becerilerin sayıları azaltılmış ve becerilerde değişiklikler yapılmıştır. Benzer bir durum değerler için de söz konsudur. Söz konusu belirlenen becerilerin ve değerlerin ne kadarının kazandırıldığına dair araştırmaların ve gelecek programların buna göre tasarlanması önerilebilir.Gelecek program değişikliklerinde ilgili alan yazının taranarak, hangi becerilerin ve değerlerin yer alacağının tespit edilmesi önerilebilir.

3. Gelecekte yapılacak programlarda, 2009 programındaki gibi kazanım ve etkinlik ilişkisi, beceri ve değer ilişkilendirmesinin olduğu ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi, etkinlik örneklerine desteklenmesi uygulamada oluşabilecek belirsizlikler için dikkate alınması önerilebilir.

Kaynakça

Acat, B., Anılan, H., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). *Öğretmen adaylarının ilköğretim hayat bilgisi programında yer alan becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri, eğitimde yansımalar* VIII: Yeni İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi Sempozyumu,14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri. 394-405, Tekışık Eğitim Araştırma Vakfı Yayınları, Ankara.

Akyürek Tay, B. ve Baş, M. (2017). Cumhuriyetten günümüze hayat bilgisi öğretim programlarina karşilaştirmali bir bakiş,. İçinde Tay, B., Uçuş Güldalı, Ş ve Baş, M. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi.

Alak, G. ve Nalçacı, A. (2013). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (33), 36-51.

Bektaş, M. (2009). Hayat bilgisi dersinin dünü bugünü. İçinde; Öğülmüş, S. (Ed*.). İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (s. 13-29). Ankara: Pegem A Akademi.

Bloor, M. and Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts.* London: Sage Publications.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,* 9 (2) , 27-40. DOI 10.3316/QRJ0902027.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem A Akademi.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim,* 173, 67-88.

Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. ve Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online,* 14 (3), 825-844.

Kabapınar, Y. (2007). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: Maya Akademi.

Karabağ, G. S. (2006). Hayat bilgisi öğretim programı. İçinde Öztürk, C. (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 51-69). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karabağ, G. S. (2009). Hayat Bilgisi öğretim programına göre içerik. İçinde Öğülmüş, S. (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem A Akademi.

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu.* http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30 adresinden 25.10.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı.* http:// ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=244 adresinden 25.10.2015 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2017). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=144 adresinden 25.10.2017 tarihinde alınmıştır.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* California: SAGE Publications.

Özçetin, A. (2000). *1998 İlköğretim hayat bilgisi 3. sınıf programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 40(181), 1-22.* DOI: 10.15390/EB.2015.4363

Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. İçinde; Gültekin, M. (Ed.). *Hayat bilgisi öğretimi* (s. 1-14), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sönmez, V. (1997). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu (6. baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kurulusundan günümüze Türkiye'de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi (Evolution of the social studies curriculum from republic to present). *The Journal of International Social Research,* 2(8).

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.

Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 341-374.

Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 9(3), 1499–1542.

Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönteme ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (12) 84-110.

Tay, B., Durmaz, F. Z., ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1).

Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal of Educational Sciences,* 2 (3), 840-864.

Ünal, M. (2015). An investigation on revealing the learning modalities of undergraduate students. *Educational Research and Reviews.* 10(15), 2076-2083.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (7). 849-858.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde kuram ve uygulama,* 11(2), 420-437.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN: 2618-589X

Examination of Epistemological Beliefs of Pre-Service Primary Class Teachers in terms of Some Variables and Attitudes toward Science

Adem Taşdemir
Muhemmet Emin Boysak

Abstract

Today the changing needs necessitates some changes in education systems. When the 21st century skills are analyzed, the students are expected to graduate with many skills such as knowledge generation, problem solving, critical thinking, effective use of technology and creativity. Particularly the beliefs about definition, construction, evaluation, position and formation of the knowledge are becoming more and more influential. The individuals' beliefs about the nature of knowledge are called epistemological beliefs. The aim of this study is to describe the epistemological beliefs of pre-service primary teachers and to analyze them according to some variables (attitude towards the science lesson, gender, class level etc.) thought to be influential on these beliefs. Survey, one of the quantitative research methods, was be used and the epistemological beliefs of pre-service teachers were be described. The sample of the research was composed of 188 pre-service class teachers who were studying at Department of Primary School Education and were randomly selected. The Epistemological Beliefs Scale developed by Deryakulu and Büyüköztürk (2002), the Attitude Scale towards Science Course developed by Taşdemir (2008) and the personal information form developed by the researchers were used to obtain the data. The results showed that while the epistemolgy belief which learning depends on the effort of pre-service primary class teachers were novice level, belief that only one thing is true and learning depends on talent were less developed. Another result of the study was that the epistemological beliefs of the pre-service primary class teachers showed a significant difference according to the gender characteristics and class levels. Also, there was a positively meaningful relationship between the epistemological beliefs of the pre-service primary class teachers and the attitudes towards science.

Keywords:
Epistemological beliefs,
Pre-service primary class teachers,
attitude toward science.

DOI : 10.29329/tayjournal.2017.482.06

Received : 07 October 2017

Revised : 12 Novermber 2017

Accepted : 30 November 2017

Published : 31 December 2017

This study was presented as an oral presentation at the 1th International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS), 6-8 April 2017, Antalya/Turkey.
Corresponding Author: Adem Taşdemir, Assist. Prof., AEU, School of Education, Turkey, ademtasdemir@ahievran.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-3027-3256
Muhammet Emin Boysak, MS student, AEU, Social Sciences Institute, Turkey, muhammedboysak@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-7376-0487

Cite this article as: Taşdemir, A. & Boysak, M. E. (2017). Sınıf öğretmen adaylarinin epistemolojik inançlarinin bazi değişkenler ve fene yönelik tutumlari açisindan incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 99-116.

Extended Summary

Introduction

Today the changing needs necessitates some changes in education systems. When the 21st century skills are analyzed, the students are expected to graduate with many skills such as knowledge generation, problem solving, critical thinking, effective use of technology and creative ideas, etc. Particularly the beliefs about the definition of the knowledge, the construction of the knowledge, evaluation of the knowledge, position of the knowledge and formation of the knowledge are becoming more and more influential. The individuals' beliefs about the nature of knowledge are called epistemological beliefs. Epistemological understanding determines the viewpoint of what information is, how it is learned, taught and produced, based on the individual's reality (Tezci and Uysal, 2004). Epistemological belief reflects the viewpoint of knowledge, learning and teaching methods of knowing the worldview given by the influence of the individual from the time of the birth of the individual (Deryakulu and Büyüköztürk, 2005). According to Schommer (1990), the epistemological beliefs including five dimensions: Stability (tentative to unchanging), structure (isolated to integrated), source (authority to observation and reason), speed of acquisition (quick or gradual), and control of acquisition (fixed at birth or lifelong improvement). Epistemology is a phenomenon questioning how knowledge is obtains, how much it could be known, what its theories are and how it could be constructed (Önen, 2011). So, it is important to determine the epistemological beliefs of today's pre-service teachers who contribute to children in the process of preparing for real life and to examine the factors that may be effective on the epistemological beliefs.

The aim of this study is to describe the epistemological beliefs of pre-service primary teachers and to analyze them according to some variables (attitude towards the science lesson, gender, class level etc.) thought to be influential on these beliefs. In this context, the following questions were asked in the research:

Pre-service primary class teachers,

(1) What is the level of epistemological beliefs?

(2) Do they vary according to gender, grade level, and high school?

(3) Are they related to the attitudes towards scince?

Methods

Survey, one of the quantitative research methods, was be used to describe the epistemological beliefs of pre-service teachers and to compare in terms of some variables. The sample of the research was composed of 188 pre-service class teachers who were studying at Department of Primary School Education and were randomly selected. The Epistemological Beliefs Scale developed by Deryakulu and Büyüköztürk (2002), the Attitude Scale towards Science Course developed by Taşdemir (2008) and the personal information form developed by the researchers were used to obtain the data in this research. In this research, using quantitative analysis methods, frequency (f), percent (%) and mean ($\bar{x}$), were used to describe the epistemological beliefs of pre-service teachers. Also, independent t test was used in analyzing the epistemological beliefs of the pre-service primary class teacher in terms of gender, one way

variance analysis (ANOVA) with three variable (level of grade and kind of high school). The Scheffe test was used to find the significant difference in the results of the one-way analysis of variance. The Pearson Moments Correlation Coefficient technique is used to reveal the relationship between pre-service teachers' epistemological beliefs and their attitudes towards science.

Discussion and Conclusion

The results showed that while the epistemology belief which learning depends on the effort of pre-service primary class teachers were novice level, belief that only one thing is true and learning depends on talent were less developed. In the literature, Chan (2003) concluded that students' talent to identify epistemological beliefs of pre-service teacher was not specific and innate. Also, knowledge is not absolute and permanent. It can be said that the different results in the field literature are caused by some variables that may be effective especially in the epistemological beliefs. According to Hofer (2001), the family environment and the socio-cultural environment of a person affects the personality. Because of these interactions, each individual's perspective on the world can vary in the most basic cases.

Another result of the study was that the epistemological beliefs of the pre-service primary class teachers showed a significant difference according to the gender characteristics and class levels. Eroglu and Güven (2006) also found that female students were more likely to have more belief that learning depends on the effort to male students, while male students were more likely to belief that learning depends on talent to female students. Similarly, Schommer (1993) found that female did not believed that learning depends on talent, but they believed that learning depends on the effort. These results are in line with the results of this research. The epistemological beliefs of pre-service primary class teachers were varied to class levels in their schools. Especially, levels of beliefs that learning depend on talent and there is only one truth were decreasing to the last class. In general, the epistemological beliefs of pre-service primary class teacher in 1st grade had higher than 4th grade in each dimension of epistemological beliefs. This could be due mainly to the fact that pre-service teachers have less experience in the first years. In addition, the more personal experience of the profession, the more numerous and applied lessons may be important reasons in the formation of epistemological beliefs.

When the relationship between the epistemological beliefs of the pre-service teachers and their attitudes towards science is examined, there was found a positively meaningful relationship between the belief that learning depend on effort and attitudes towards science. On this situation, classroom practices such as laboratory activities are being carried out within the context of science education and the use of out of school activities especially can be effective on the development of the belief that the learning depend on effort.

Recommendations

Instead of providing direct theoretical information to pre-service teachers, the course contents can be enriched with hands on activities that can put their own efforts and skills into the foreground by transforming theory into practice. In other words, the academic achievement of students is a positive relationship between high beliefs that learning depend on effort. So, the enriched environment to be provided to pre-service teachers and the belief that their learning

depends on the effort can be improved. In order to investigate more in detail the epistemological beliefs, qualitative research could be done in the following periods. In this process; cultural differences, economic, psychological, geographical and sociological situations can also be included in the research process.

Türk Akademik Yayınlar Dergisi
TAY Journal
(Uluslararası Hakemli Dergi/International Peer-Reviewed Journal)

http://www.tayjournal.com

e-ISSN:

Sınıf Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler ve Fene Yönelik Tutumları Açısından İncelenmesi*

Adem Taşdemir
Muhemmet Emin Boysak

Özet

Günümüzde değişen ihtiyaçlar eğitim sistemlerinde bazı değişimleri zorunlu kılmaktadır. 21.yy becerileri incelendiğinde okullardan mezun olan öğrencilerin bilgiyi üretme, problem çözme, eleştirel düşünme, teknolojiyi etkin kullanma gibi birçok beceri ile donanımlı mezun olmaları hedeflenmektedir. Özellikle bilginin tanımı, yapılanması, değerlendirilmesi, pozisyonu ve oluşumu hakkındaki inançlar önemini hissettirmektedir. Bireylerin bilginin doğasına ilişkin inançları epistemolojik inançlar olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını betimlemek ve bu inançlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (fen dersine yönelik tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) göre incelemektir. Bu kapsamda, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan ve rastgele yolla seçilen 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin elde edebilmesinde; Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeği, Taşdemir (2008) tarafından geliştirilen Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı gelişmemiş iken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna inançları az gelişmiştir. Çalışmadaki diğer bir sonuç ise sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet özelliklerine, sınıf seviyelerine göre de anlamlı farklılık göstermiş olmasıdır. Bunun yanında öğretmen adaylarının çabaya bağlı epistemolojik inançları ile fene yönelik tutumları arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler:	DOI	:	10.29329/tayjournal.2017.482.06
Epistemolojik inançlar, sınıf öğretmeni adayları, fene yönelik tutum.	Yükleme	:	07 Ekim 2017
	Düzeltme	:	12 Kasım 2017
	Kabul	:	30 Kasım 2017
	Yayınlama	:	31 Aralık 2017

*Bu çalışma 1.Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Adem Taşdemir, Yrd.Doç.Dr., AEU,Eğitim Fakültesi, Türkiye, ademtasdemir@ahievran.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-3027-3256
Muhammet Emin Boysak, Yüksek Lisans Öğrencisi, AEU, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, muhammedboysak@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-7376-0487

Atıf için: Taşdemir, A. ve Boysak, M. E. (2017). Sınıf öğretmen adaylarinin epistemolojik inançlarinin bazi değişkenler ve fene yönelik tutumlari açisindan incelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 99-116.

Giriş

Günümüzde değişen ihtiyaçlar, eğitim sistemlerinde bazı değişimleri zorunlu kılmaktadır. Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde, toplumların gelişiminde en önemli unsur şüphesiz ki eğitimli insanlar ve eğitimli iş gücüdür. Çünkü bilgi, nitelikli ve eğitimli kişiler tarafından üretilmekte, ancak bu üretim kapasitesine sahip olan toplumlar ayakta kalabilmektedir (Eroğlu ve Güven, 2006). Nitekim 21.yy becerileri olarak nitelendirilen ve MEB (2017)'in de yenilenen ilk ve ortaokul programlarında kazandırılması hedeflenen bu beceriler, bilgi çağının gereklilikleri olarak yansımaktadır. Genel olarak, 21.yüzyıl becerileri incelendiğinde okullardan mezun olan öğrencilerin bilgiyi üreten, problem çözen, eleştirel düşünebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen gibi birçok beceri ile donanımlı mezun olmaları hedeflenmektedir. Özellikle bilginin tanımı, yapılanması, değerlendirilmesi, pozisyonu ve oluşumu hakkındaki inançlar önemini hissettirmektedir.

Bireylerin, bilginin doğasına ilişkin inançları epistemolojik inançlar olarak adlandırılmaktadır. Genel olarak bakıldığında epistemoloji, bilginin tanımını, ona ulaşılma sürecini ve bilginin gerçekliğini değerlendirmeye çalışan bir akımdır. Epistemolojik anlayış, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir (Tezci ve Uysal, 2004). Epistemolojik inanç, bireyin doğduğu andan itibaren çevresininde etkisiyle edindiği dünya görüşünün bilime, bilgiyi öğrenme ve öğretme yöntemine bakış açısını yansıtır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Schommer (1990)'e göre epistemolojik inançlar beş inançtan oluşan bir sistemi dir. Bunlar; biginin yapısı, bilginin kaynağı, öğrenmenin hızı, edinim kontrolü, kararlılık. Kişinin yetiştiği aile ortamı ve sosyokültürel çevresi kişinin karakteri ve düşünce dünyasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etkileşimler sebebiyle her bir bireyin dünyaya bakış açısı en temel konularda bile büyük farklılıklar gösterebilir. Karşılaşılan olaylara bakış açısı, yorumlaması, çözüm üretmesi ve bu çözümün başkaları üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurması epistomolojik araştırmanın bir parçasıdır (Hofer, 2001; Eroğlu, 2004).

Günümüzde toplumlarında hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Eğitimin amacı ise toplumlarda meydana gelen değişimlere ayak uydurabilen, değişim ve gelişimlere katkı sunan, bilgiyi üreten, problem çözen, eleştirel düşünebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen, yaratıcı fikirler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için iyi bir eğitimle birlikte nitelikli bir öğretmen kadrosu oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarını betimlemek ve bu inançlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (fen dersine yönelik tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi vb.) göre incelemektir. Eğitimde insan davranışlarını yönlendiren duyuşsal etmenlerden bir tanesi inançlardır. İnançların değiştirilebileceğinden yola çıkarak öğrencilerin daha iyi öğrenen olmaları daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir. Bu sayede akademik başarıları ve kendilerine olan güvenleri artan öğrenciler hayatının sonraki dönemlerinde de başarılı olmaları sağlanmış olabilir (Karhan, 2007). Steinbring (1998)'e göre, sınıfta uygulanacak etkinliklerin seçiminin sadece öğretmenin bilgisi değil, onun epistemolojik kavramlamalarına da büyük ölçüde önemlidir. Epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin, öğrencinin alternatif kavramları konusundaki farkındalığının daha yüksek olduğunu, daha etkili öğretim stratejileri kullandıklarını ve öğrencilerinin öğrenmesini zenginleştirmek için daha nitelikli öğrenme

çevresi oluşturduklarını ifade etmiştir (Hashweh,1996'den akt. Aydın, Selçuk, Çakmak ve Ilğan, 2017). Bununla birlikte alanyazında, özellikle öğretmenlerin inançlarının, öğrencilerinin akademik başarısıyla pozitif yönde ilişkisi olduğunu ortaya koyan birçok çalışma vardır (Arslantaş, 2016; Pamuk, Sungur ve Oztekin, 2016). Olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olan öğretmenlerin öğrenciyi etkin kılan ve anlama, keşfetme, düşünme gibi becerilerin geliştirilmesine ortam sağlayan öğrenme ve öğretme anlayışına yönelmektedir (Ekinci ve Tican, 2017). Bu kapsamda, geleceğin nesillerini yetiştiren ve onları gerçek hayata hazırlama noktasında önemli bir yeri olan bugünün öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu inançlar üzerindeetkili olabilecek etkenleri incelemek önemlidir. Araştırmada aşağıdaki problemlere bu doğrultuda cevaplar aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının,

(1) Epistemolojik inançları ne düzeydedir?
(2) Cinsiyet, sınıf seviyesi ve lise türüne göre değişmekte midir?
(3) Fene yönelik tutumaları ile ilişkili var mıdır?

Yöntem

Nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada amaç, sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını bazı değişkenler açısından betimlemeye çalışmaktır. Tarama yöntemi bir durum hakkında o anki şartlara bağlı olarak araştırmacılara genel bilgiler verir. Fraankel ve Wallen (2006)'a göre özellikle kısa zamanda bir olgu hakkında çok sayıda kişiye ulaşılarak, katılımcıların ilgisi, yeteneği, olaylar karşısındaki tutumu büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalarla betimlenme yapılabilir. Bu bağlamda, araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri bir olgu olarak ele alınmış ve bu olgu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, fene yönelik tutum) göre öğrencilerin epistemolojik inançları incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini, tüm Türkiye'de Eğitim Faküllerinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmacıların hedef evrene ulaşmada zaman, ekonomik vb zorluklarından dolayı bu evren soyuttur. Ulaşılabilen evren ise araştırmacının ulaşabildiği somut evrendir (Karasar, 2009). Bu araştırmanın ulaşılabilen evreni, Ahi Evran Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören yaklaşık 480 öğretmen adaydır. Araştırmacılar öncelikle öğretmen adaylarını sınıf seviyesi açısından dört tabakaya ayırmış ve bu tabakalardan rastgele yolla 188 kişilik örneklem gurubunu oluşturmuştur. %95 güven aralığında, .05 hata ile 480 kişilik bir evrene genelleme yapabilmek için en az 214 kişiye ulaşması yeterlidir (URL 1). Araştırmacılar, veri toplama sürecinde 220 kişiye ulaşmış ancak gelen ölçme araçlarından çalışmanın dış güvenirliğini etkileyebileceği düşünülen 32 veri değerlendirmeye alınmamıştır. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-80 üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, vd, 2016). Bu araştırmaya dâhil edilen ölçme aracının veri analizi sürecine katılma oranı %85,5'dir. Bu haliyle verilerin sağlıklı yorum yapabilmek için yeterli olduğu söylenebilir. En son haliyle araştırma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo1. *Çalışma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ait bulgular*

		f	%
Cinsiyet	Bayan	142	75,5
	Erkek	46	24,5
Sınıf seviyesi	1.sınıf	48	25,5
	2. sınıf	50	26,6
	3. sınıf	47	25,0
	4. sınıf	43	22,9
Lise türü	Anadolu Öğretmen	17	9,0
	Anadolu Lisesi	84	44,7
	Genel lise	72	38,3
	Meslek lisesi	15	8,0

Çalışma örnekleminde yer alan öğretmenlerin yaklaşık %75'i bayan iken, %24'ü erkektir. Örneklemdeki öğretmen adalarının büyük bir kısmı ise (%44,7) Anadolu lisesi mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, üç farklı nitelikte ölçme aracı kullanılmıştır.

(1) ***Epistemolojik İnanç Ölçeği***

Öğrencilerin epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek toplam üç boyut altında 35 maddeden oluşmaktadır. Schommer'ın orijinal ölçeği, 63 madde ve 4 boyuttan oluşurken, Türkiye'de ilk defa yapılan uyarlamasında (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) üç faktörlü bir yapı (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) olarak uyarlamışlardır. Birinci boyutta 18 madde "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç", ikinci boyutta 8 madde "öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç" ve üçüncü boyutta 9 madde "Tek bir doğrunun var olduğuna inanç" vardır. Ölçme aracının Cronbach Alfa değerleri Faktör 1 için .83, Faktör 2 için .62, Faktör 3 için .59 ve ölçeğin bütünü için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçeği yanıtlayan bireyler her bir ifadeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği niteliğindedirler. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlara sahip olduğunu gösterirken, düşük puan ise olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir.

(2) ***Fene Yönelik Tutum Ölçeği***

Taşdemir (2008) tarafından geliştirilen ölçek, öğrencilerin fene yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin en son haliyle Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .81olarak hesaplanmıştır.

(3) ***Kişisel Bilgi Formu***

Sınıf öğretmeni adaylarının demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form, sınıflama düzeyinde sorular içermekte olup, öğretmen adaylarının epistemolojik inanları üzerinde etkili olabileceği düşünülen bağımsız değişkenleri (cinsiyet, lise türü, sınıf seviyesi, akademik başarı vb.) içermektedir.

Verilerin Analizi

Nicel desenlerin kullanıldığı bu araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını betimlemek için frekans (f), yüzde (%) ve ortalama ($\bar{x}$) değerleri kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Kolmogorov-Smirnov Testi ile ilgili bulgular*

	Epistemolojik İnanç Ölçeği
N	188
Kolmogorov-Smirnov Z	1,110
p	,170

Tablo 2 incelendiğinde, epistomolojik inanç ölçeği için Kolmogorov-Smirnov Z testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı değildir (p>.05). Bu sonuç, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında ilişkisel veri analizinde, cinsiyet açısından öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını incelerken bağımsız t testi, üç değişkenden fazla değişkene sahip sınıf seviyesi ve lise türüne göre ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarında anlamlı farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Bunun yanından öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve fene yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konmasında pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Epistemolojik inanç ölçeğinin her bir maddesi ve boyutu ile ilgili yorumlama sürecinde kullanılan puan aralığına Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. *Epistemolojik inanç ölçeği alt boyları puan aralıkları*

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyutları Puan Aralıkları	Düşük Düzey (Gelişmiş)	Orta Düzey (Az Gelişmiş)	Yüksek Düzey (Gelişmemiş)
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu (18 ≤ X ≤ 90)	18 ≤ X < 41.5	41.5 ≤ X < 65.5	65.5≤ X ≤ 90
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu (8≤ X ≤ 40)	8 ≤ X < 18.66	18.66 ≤ X < 29.33	29.33 ≤ X ≤ 40
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu (9 ≤ X ≤ 45)	9 ≤ X < 20.5	20.5 ≤ X < 32.5	32.5 ≤ X ≤ 45

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç ölçeğinde yer alan maddeler için verdikleri cevapların değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; *a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı* formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir;

Tablo 4. *Ölçeklerin puanlandırılması verilen ağırlık nitelik grupları*

Verilen Ağırlık	Düzey	Sınırı
5	Kesinlikle katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Fikrim yok	2.60-3.39
2	Kararsızım	1.80-2.59
1	Kesinlikle kararsızım	1-1.79

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları birinci bölümde genel olarak incelenirken, ikinci bölümde cinsiyet, sınıf seviyesi, lise türü ve fene yönelik tutumları ile ilişkisel veriler ele alınmıştır.

Betimsel Bulgular

Tablo 5. *Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutuna ilişkin bulgular*

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	SD	Düzey
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç	1 Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.	4,14	,986	Katılıyorum
	2 Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.	4,20	,849	Kesinlikle katılıyorum
	3 En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.	4,28	,948	Kesinlikle katılıyorum
	4 Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil, ana düşünceleri öğrenmek demektir.	3,98	1,125	Katılıyorum
	5 Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.	4,16	,907	Katılıyorum
	6 Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.	3,88	1,004	Katılıyorum
	7 Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.	3,70	1,107	Katılıyorum
	8 Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.	3,81	1,025	Katılıyorum
	9 Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.	4,23	,894	Kesinlikle katılıyorum
	10 İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir	3,97	1,069	Katılıyorum
	11 Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.	4,18	,912	Katılıyorum
	12 Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlayamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.	4,17	1,062	Katılıyorum
	13 Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.	3,79	1,019	Katılıyorum
	14 Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.	3,82	1,062	Katılıyorum
	15 Çevredeki dikkat dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.	3,90	1,027	Katılıyorum
	16 Bir ders kitabını anlamanın gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.	3,77	1,134	Katılıyorum
	17 Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesiyle gerçeklesir.	3,96	1,004	Katılıyorum
	18 Bugün doğru olan, yarın yanlış olabilir.	4,08	1,009	Katılıyorum
	Toplam	72,02		Gelişmemiş

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutuna toplam puanlarının gelişmemiş düzeyde ($\bar{x}$=72,02) inanca sahip olduklarını göstermektedir. En yüksek ortalamalar; çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak etme ($\bar{x}$=4,20), en başarılı insanların, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlar olduğu ($\bar{x}$=4,28) ve herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyması ($\bar{x}$=4,23) ifadelerinde oluşmuştur.

Tablo 6. *Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutuna ilişkin bulgular*

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	SD	Düzey
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	19 Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınızdır.	2,17	1,247	Katılmıyorum
	20 Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yasam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.	2,56	1,372	Katılmıyorum
	21 Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.	2,51	1,243	Katılmıyorum
	22 Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.	2,28	1,166	Katılmıyorum
	23 Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.	2,56	1,170	Katılmıyorum
	24 Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.	2,87	1,188	Fikrim yok
	25 Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.	2,67	1,187	Fikrim yok
	26 Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduğumda bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.	2,65	1,128	Fikrim yok
	Toplam	20,27		Az gelişmiş

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç toplam puanları ($\bar{x}$=20,27) az gelişmiş inanca sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adayları; Bir ders kitabından öğrenebilecek bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyumada öğrenebilmelerini ($\bar{x}$=2,87), okulda orta düzeyde başarılı olan öğrencilerin, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı oldukları inancı ($\bar{x}$=2,67) ve ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenilmiş bilgilerle bütünleştirmeyi denemede kafalarının karışmasını ($\bar{x}$=2,65) firim yok düzeyinde cevaplamışlardır.

Tablo 7. *Tek bir doğrunun var olduğuna inanç inanç boyutuna ilişkin bulgular*

Boyut	Maddeler	$\bar{x}$	SD	Düzey
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	27 İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri "tek bir doğru düşünceye" sevk etmektir.	2,23	1,367	Katılmıyorum
	28 Bilim insanları yeterince çaba harcarlarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.	3,12	1,230	Fikrim yok
	29 Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.	2,87	1,230	Fikrim yok
	30 Doğru (gerçek) değişmezdir.	2,41	1,323	Katılmıyorum
	31 Yasamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.	3,34	1,180	Fikrim yok
	32 Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.	3,41	1,307	Katılıyorum
	33 Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.	2,81	1,196	Fikrim yok
	34 Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.	4,01	1,082	Katılıyorum
	35 Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.	3,30	1,103	Fikrim yok
	Toplam	27,5		Az gelişmiş

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmen adaylarının tek bir doğrunun var olduğuna inançları ($\bar{x}$=27,5) az gelişmiş düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları; bilim insanları yeterince çaba harcarlarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilmeleri ($\bar{x}$=3,12), çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı olduğu ($\bar{x}$=2,87), yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsa annesi ve babasına danıştığı ($\bar{x}$=3,34), açık-seçik ve kesin bir yanıtının

bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşündüğü ($\bar{x}$=2,81) ve Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olması ($\bar{x}$=3,30) ifadelerinde fikrim yok düzeyinde cevap vermişlerdir.

İlişkisel Bulgular

Tablo 8. *Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre epistemolojik inançları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	t	p	Cohen's d
Genel	Bayan	142	119,51	13,292	-,817	,415	-
	Erkek	46	121,41	14,863			
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Bayan	142	72,81	9,360	1,527	,128	-
	Erkek	46	70,06	13,802			
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Bayan	142	19,72	5,545	-2,377	,018	0.18
	Erkek	46	22,10	6,928			
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	Bayan	142	27,00	5,338	-2,438	,016	0.19
	Erkek	46	29,23	5,626			

Tablo 8'de öğretmen adaylarının epistemolojik inançları incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında ortalamalarının bayanlara göre daha yüksek olduğu ve gruplar arası ortalama farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t_{yetenek}$=-2,377; p<,05; $t_{tek\ bir\ doğru}$=-2,438; p<,05). Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise düşük düzeylidir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğu boyutunda ise bayan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{çaba}$=1,527; p<,05). Bu bulgular cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının bayanlara göre öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu inançlarının daha az gelişmiş olduklarını göstermektedir. Buna rağmen erkek öğretmen adayları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeyleri daha gelişmiş olmasına rağmen ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 9. *Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançları*

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ort.	F	p.	*Farkın kaynağı*
GENEL	Gruplar arası	1,010	3	,337	2,250	,084	
	Grup içi	27,543	184	,150			-
	Toplam	28,553	187				
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Gruplar arası	4,758	3	1,586	2,923	,035	1.sınıf<2.sınıf 1.sınıf<4.snıf
	Grup içi	99,838	184	,543			
	Toplam	104,595	187				
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Gruplar arası	5,682	3	1,894	5,474	,001	1.sınıf<2.sınıf 1.sınıf<3.sınıf 1.sınıf<4.snıf
	Grup içi	63,667	184	,346			
	Toplam	69,349	187				
Tek bir	Gruplar	5,967	3	1,989	4,985	,002	1.sınıf<2.sınıf

doğrunun var olduğuna inanç	arası					1.sınıf<4.snıf
	Grup içi	73,414	184	,399		
	Toplam	79,380	187			

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançları incelendiğinde çabaya bağlı, yeteneğe bağlı ve tek bir doğrunun var olduğuna bağlı alt boyutlarda anlamlı farklılığın oluştuğu görülmektedir. (F(3,184)= 2.923, p<.05; F(3,184)= 5.474, p<.05; F(3,184)= 4.985, p<.05). Özellikle bu farkların kaynağı her bir alt boyutunda Scheffe testi ile incelendiğinde; her bir inanç boyutunda sınıf seviyesi arttıkça öğretmen adaylarının ortalamalarının da arttığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin onların inanç sistemi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Genel olarak, son sınıf öğrencilerinin her bir boyut için inanç seviyeleri diğer sınıf seviyelerine göre daha düşük düzeyde kalmış ve sınıf seviyesi arttıkça inanç düzeyinin azaldığı belirlenmiştir.

Tablo 10. *Öğretmen adaylarının lise türlerine göre epistemolojik inançları*

		Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p.
GENEL	Gruplar arası	,198	3	,066	,439	,725
	Grup içi	27,565	183	,151		
	Toplam	27,764	186			
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Gruplar arası	1,432	3	,477	,862	,462
	Grup içi	101,367	183	,554		
	Toplam	102,800	186			
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Gruplar arası	,740	3	,247	,677	,567
	Grup içi	66,685	183	,364		
	Toplam	67,425	186			
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	Gruplar arası	,545	3	,182	,430	,732
	Grup içi	77,349	183	,423		
	Toplam	77,895	186			

Tablo 10 da öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançları incelendiğinde, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (F=,439; p>.05). Benzer olarak, inanç ölçeğini oluşturan her bir alt boyut içinde ortalamalar anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerinin onların epistemolojik inançları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki*

		Genel	Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	Tek bir doğrunun var olduğuna inanç
Fene yönelik tutum	r	-,109	,257(*)	,110	,122
	p	,135	,000	,134	,095
	N	188	188	188	188

Tablo 11'de göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde; özellikle çabaya bağlı inanç alt boyutu açısından öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile Fene yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı

zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bunun aksine yeteneğe bağlı ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının betimlemesini ve bu inançların bazı değişkenler ve fene yönelik tutumlar açısından incelenmesini kapsamaktadır. Sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançlarının gelişmemiş düzeyinde olduğunu gösterirken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna inançlarını az gelişmiş olduğunu göstermiştir. Genel olarak bu durum, özellikle öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna, zeki öğrencilerin çaba harcamadan kolayca kavrayabildiklerine, diğer öğrencilerin ise çabalasalar dahi problemleri çözmeyeceklerine ve dolayısıyla çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına inançlarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ilerideki öğretmenlik uygulamalarına etkisi düşünüldüğünde, onların sınıf içi etkinlik ve öğretme süreçlerini olumsuz yönde etkileyeceğine ve öğretmen adaylarının bu anlayış ve inancı benimseyip bu doğrultuda bir öğretim izleyecekleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ile alan yazında farklı sonuçlar yer almaktadır. Örneğin, Chan (2003) öğretmen adaylarının epistemolojik kavramalarını belirlemek üzere yaptığı çalışmasında öğrencilerin yeteneğin belirli ve doğuştan olmadığını; bilginin kesin ve kalıcı olmadığını ve herhangi bir otoritenin bilgiyi nesilden nesile geçirmediğine yönelik inançlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine, Ekinci ve Tican (2017)'nın sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı çalımada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme süreci ve öğrenenin çabasının etkisi açısından gelişmiş bir epistemolojik inanca daha yakın iken, bilginin değişmezliğine ilişkin kısmen, öğrenmenin doğuştan var olan bir yetenek olduğuyla ilgili düşük düzeyde de olsa geleneksel bir anlayışa sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca alan yazında bu sonuçlarla benzer sonuçlar ile karşılaşılmaktadır (Bacanlı-Kurt, 2010; İçen, 2012; Özbaş, 2013; Ekici ve Kaya, 2016). Alan yazında farklı sonuçların olması özellikle epistemolojik inançların oluşmasında etkili olabilecek bazı değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim, Hofer (2001)'e göre kişinin yetiştiği aile ortamı ve sosyokültürel çevresi kişinin karakteri ve düşünce dünyasını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu etkileşimler sebebiyle her bir bireyin dünyaya bakış açısı en temel konularda bile büyük farklılıklar gösterebilir.

Çalışmadaki diğer bir sonuç ise sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet özelliklerine göre de anlamlı farklılık göstermiş olmasıdır. Erkek öğretmen adaylarının bayanlara göre öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ve tek bir doğrunun var olduğu inançlarının daha az gelişmiş olduklarını göstermektedir. Buna rağmen erkek öğretmen adayları öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç düzeyleri daha gelişmiş olmasına rağmen ortalamalar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Eroğlu ve Güven (2006) yaptıkları çalışmada ise üniversite öğrencilerinin tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutlarına kıyasla daha yüksek olduğunu gelirlemişlerdir. Her iki araştırma bulgusunun farklı inanç boyutlarında üniversite öğrencilerinin düzeylerinin farklılaşmasının sosyo kültürel çevre ile etkileşimden kayaklı olduğu

söylenebilir. Eroğlu ve Güven (2006) aynı zamanda bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanca daha fazla sahip olduklarını saptanmışken, erkek öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inancı daha fazla taşıdıkları belirlenmiştir. Benzer olarak, Schommer (1993) bayanların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna olan inançta daha az basit düşündükleri ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanmayıp çabaya bağlı olduğuna inandıklarını belirlemiştir. Yine, alanyazında bayan öğrenciler lehine anlamlı farklılığı gösteren çalışma bulguları yer almaktadır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Bacanlı-Kurt, 2010). Bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer yandan, sınıf öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini gösteren araştırma sonuçları da yer almaktadır (İzgar ve Dilmaç, 2008; Çetin, 2010; Ekici ve Kaya, 2016; Karhan, 2007; Yenice, 2015; Ekinci ve Tican, 2017).

Sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf seviyelerine göre epistemolojik inançları değişmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine yönelik epistemolojik inançlarında öğrenmenin çabaya, yeteneğe ve tek bir doğrunun olduğu inançlarında anlamlı farklık vardır. Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları üzerinde sınıf düzeylerinin etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte inanç düzeyleri de değişmekte ve özellikle öğrenmenin yeteneğe ve tek bir doğrunun olduğuna inanç boyutlarında inanç düzeyleri azalmaktadır. Genel olarak, her bir boyutta birinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inanç yüksek düzeydedir (gelişmemiş). Eroğlu ve Güven (2006) nin yaptıkları çalışmada 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin Epistemolojik inanç düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda gruplar arasında anlamlı fark bulunamazken, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve 1.sınıf öğrencilerinin inanç düzeyleri daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine, Işiksal, Kurt, Doğan ve Çakiroğlu (2007) son sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Sapancı (2012) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışma ise sınıf seviyesi açısından fark tespit edememiştir. Bu durum özellikle öğretmen adaylarının ilk yıllarda daha az birikim ve tecrübeye sahip olmalarından ve üniversite yaşantılarından kaynaklanabilir. Bunlara ek olarak, meslekle ile ilgili kişisel deneyimlerinin daha fazla olması, daha çok sayıda ve uygulamalı ders almış olmaları bu duruma yol açan önemli nedenlerden olabilir. Ayrıca son sınıf öğrencilerinin iş bulma kaygısı, ders çalışma yöntemleri, ailesel faktörler ve öğretmenlik atama sürecindeki sınav sistemleri temel etkenler arasında sıralanabilir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının lise düzeylerine göre kıyaslandığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile Fene yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, özellikle öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bunun aksine, yeteneğe bağlı ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutlarında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu durum üzerinde özellikle laboratuvar aktiveteleri gibi sınıf içi uygulamlarının fen eğitimleri kapsamında yapılıyor olması ve okul dışı öğrenme ortamlarının aktif kullanılması etkili olabilir. Öğretmen

adaylarının bilgiye ulaşma sürecinde yaparak yaşayarak öğrenmeleri, süreç boyunca aktif olmaları onların çabaya bağlı inanç düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstemektedir.

Öneriler

Öğretmen adaylarına doğrudan teorik bilgi verilmesi yerine teoriyi uygulamaya dönüştürerek kendi çabalarını, yeteneklerini ön plana çıkartabilecekleri öğrenme öğretme süreci etkinlikleri ile sınıf öğretmenliği programı ders içerikleri zenginleştirilebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarına bilgi, kavrama düzeyi etkinlikleri yerine uygulama analiz, sentez, değerlendirme bilişsel becerilerinin gelişmini sağlayacak düzeyinde aktiviteler ile bireylerin etkin bir şekilde uygulamalara katıldıkları öğrenme ortamları oluşturulabilir. Çünkü, Deryakulu (2002) yaptığı çalışmada öğrenmenin yeteneğe değil, öğrencinin gösterdiği çabaya bağlı olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin öğretim materyalinin metin yapısına dayalı denetim türünü istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha sık kullandıkları görülmüştür. Başka bir ifade ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da olumlu yönde gelişmektedir (Arslantaş, 2016; Pamuk, Sungur ve Oztekin, 2016). Bu kapsamda, öğretmen adaylarına sağlanacak zenginleştirilmiş çevre ile onların öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inançları geliştirilebilir.

Bu çalışma ile yapılan diğer çalışmalar arasında epistemolojik inançlar açısından farklılıkların nedenleri derinlemesine daha detaylı araştırmak için ilerleyen dönemler için nitel çalışmalara da yer verilebilir. Bu süreçte; kültürel farklılıklar, içinde bulunulan ekonomik, psikolojik, coğrafi ve sosyolojik durumlar da birer olgu olarak araştırma sürecine katılabilir ve epistemolojik inançları etkileyen unsurlar çok yönlü ele alınabilir.

Kaynakça

Arslantaş, H. A. (2016). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies,* 4(1), 215-220.

Aydın, S., Selçuk, G., Çakmak, A. ve Ilğan, A. (2017). Epistemolojik inançlar ölçeği türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1166 – 1188.

Bacanlı-Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (20.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education stundents' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education. 69*, 36-50.

Çetin, T. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakter özelliklerinin bilimsel epistemolojik inançlarını yordama gücü*. Yükseklisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Deryakulu, D. (2002). Denetim odagi ve epistemolojik inançlarin ögretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 55-61.

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 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.

Ekici, M. ve Kaya, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarıyla öğretim stilleri arasındaki ilişki. *Route Educational and Social Science Journal, 3*(1), 195-218.

Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf öğretmenlerin epistemolojik inançları ve düşünme becerilerinin öğretimine yönelik sınıf içi uygulamaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1747-1773.

Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi(Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*,(6th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Hofer, B. (2001). Personel epistemology research: Implications for learning and teaching, *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.

Işıksal, M., Kurt, G., Doğan, O. ve Çakıroğlu, E. (2007). Epistemological conceptions of pre-service elementary mathematics teachers: effects of university and grade level. *Elementary Education Online*, 6(2), 313-321.

İçen, M. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Erzincan.

İzgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yaynlar*.

Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul*.

MEB (2017). *Öğretim programları.* http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 11.12.2017 tarihinde indirilmştir.

Önen, A.S. (2011). Investigation of students' epistemological beliefs and attitudes towards studying. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*,40: 300-309.

Özbaş, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin kullandıkları yöntemler ve epistemolojik inançları açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Pamuk, S., Sungur, S. ve Öztekin, C. (2016). A multilevel analysis of students' science achievements in relation to their self-regulation, epistemological beliefs, learning environment perceptions, and teachers' personal characteristics. *International Journal of Science and Mathematic Education,* 15(8), 1423-1440.

Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1).

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, *82*(3), 498.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology,* 85(3), 406-411.

Steinberg, H. (1998). Elements of epistemological knowledge for mathematics teacher. *Journal of Mathematics Teacher Education. 1,* 157-189.

Taşdemir, A. (2008). Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarıları, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme: program, öğretim, yönetim ve değerlendirme.* Ocak Yayınları.

Tezci, E., ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2), Article 22.

URL 1. *Sample Size Calculator*. http://www.surveysystem.com/sscalc.htm adresinden 02.04.2017 tarihinde elde edilmiştir.

Yenice, N. (2015). An analysis of science student teachers' epistemological beliefs and metacognitive perceptions about the nature of science. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *15*(6), 1623-1636.