AKDENİZ Üniversitesi

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

AKDENIZ UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION



ISSN	Yıl	Cilt	Sayı
1304-5105	2018	1	2
ISSN	Year	Volume	Issue

Akdeniz Üniversitesi Basımevi

Akdeniz Üniversitesi Kampüsü, Dumlupınar Bulvarı Kampüs – ANTALYA

0 242 3106649

http://basimevi.akdeniz.edu.tr/

Kapak Tasarım

Arş. Gör. Dr. Oğuzhan Atabek

Güz, 2018

ISSN: 1304-5105

Erişim Bilgileri

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dumlupınar Bulvarı Kampüs Antalya

ajedergi@gmail.com

+90 0 (242) 310 1527

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
AKDENIZ JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 1

Sayı 2

2018

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AKÜNED)

Akdeniz Journal of Education (AJE)

İmtiyaz Sahibi
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Editör
Doç. Dr. Bayram BIÇAK

Dil Editörü
Doç. Dr. Bekir DİREKCİ

Yabancı Dil Editörü
Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER

Alan Editörleri
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI
Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ
Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR
Doç. Dr. Sabahat BURAK
Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
Doç. Dr. Sait BULUT
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Yrd. Doç. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT
Yrd. Doç. Dr. Hıfzı TOZ
Yrd. Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Özlem SAKA

Sekretarya
Merve AYVALLI

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Gabil ADİLOV
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Doç. Dr. Bekir DİREKCİ
Doç. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Doç. Dr. Fatma ÜNAL

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Necati DEMİR
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Doğan GÜNAY
Prof. Dr. Faik KANATLI
Prof. Dr. Zeki KAYA
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Güçlü Şekercioğlu, Ömay Çokluk Bökeoğlu, Şener Büyüköztürk
Öğretmen Adaylarında Araştırma Özyeterliliğinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Yordayıcılarının Belirlenmesi / Examination of Pre-Service Teachers' Research Self-Efficacy According to Different Variables and Determination of Predictors 6-16

Sait Bulut, Öznur Caner
Bilim Festivalinde Görevli Lise Öğrencileri Üzerine Festival Sürecinin Etkileri
The Effects of the Festival Process on the High *School Students in the Science Festival* 17-28

Hıfzı TOZ, Semra SENEK
Aytül Akal'ın Masallarında "İyilikseverlik" Değeri /
The Value of "Good Consultancy" in the Aytul Akal's Tales 29-41

Erdal Taşbaş
21. Yüzyıla Kadar Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Hedefleri
Historical Education in Turkey and its Objectives until 21st Century 42-57

Mümine Adıyaman, Hakan Sert
Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-yeterlik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / An Investigation on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions and Attitudes towards Computer Aided Education 58-84

Öğretmen Adaylarında Araştırma Özyeterliliğinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Yordayıcılarının Belirlenmesi[1]

Güçlü Şekercioğlu[2]
Ömay Çokluk Bökeoğlu[3]
Şener Büyüköztürk[4]

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliğine ilişkin algılarının sahip oldukları belirli özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve araştırma özyeterlilik algılarının yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliği puan ortalamalarının bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini alma durumuna, bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve alanıyla ilgili bilimsel bir etkinliğe katılma durumuna ve son olarak bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve bir projede aktif görev alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Ayrıca araştırmaya yönelik kaygısı, kontrol inancı, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, sınav kaygısı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç değişkenlerinin araştırma özyeterliliğinin manidar birer yordayıcısı olup olmadığı test edilmiştir. Araştırma ilişkisel model bağlamında gerçekleştirilmiştir. Veriler Ankara Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 810 öğretmen adayından toplanmış, ancak iki faktörlü varyans analizi testleri 574 katılımcının ve çoklu doğrusal regresyon analizi (aşamalı) ise lisans eğitiminde bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan 261 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır. Analiz sonuçları, bilimsel araştırma yöntemleri dersini alma ile istatistik dersi alma ve bilimsel bir etkinliğe katılma durumu değişkenlerinin araştırma özyeterliliği puanları üzerindeki ortak etkilerinin manidar olmadığı, buna karşılık bir araştırma projesinde aktif görev alma durumuyla olan ortak etkisinin manidar olduğu, ancak etki büyüklüğünün sıfıra yakın olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının kontrol inancı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç değişkenlerinin araştırma özyeterliliği değişkenini manidar bir biçimde yordamadığı, ancak görev değeri, araştırmaya yönelik kaygı, dışsal hedef düzenleme, içsel hedef düzenleme ve sınav kaygısı değişkenlerinin araştırma özyeterliliği değişkenini manidar bir biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Araştırma özyeterliliği, Araştırmaya yönelik kaygı, Güdülenme, Epistemolojik inanç, Öğretmen adayları*

Examination of Pre-Service Teachers' Research Self-Efficacy According to Different Variables and Determination of Predictors

Abstract

This study aims to examine whether self-efficacy perceptions of pre-service teachers differ according to specific characteristics they have and to determine predictors of their perceptions of research self-efficacy. In this context, whether mean scores of pre-service teachers' research self-efficacy differ according to their taking the courses of scientific research methods and statistics, their taking the course of scientific research methods and participating in a scientific activity related to their field, and lastly their taking the course of scientific research methods and being actively involved in a project were examined. Besides, whether the variables of research anxiety, control beliefs,

[1] Bu araştırma IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
[2] Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. guclus@akdeniz.edu.tr
[3] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. cokluk@education.ankara.edu.tr
[4] Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. sener.buyukozturk@hku.edu.tr

intrinsic goal orientation, extrinsic goal orientation, task value, test anxiety, the belief that learning depends on effort, the belief that learning depends on ability, and the belief that there is only one truth are significant predictors of research self-efficacy were tested. The research was conducted within the scope of associational model. Data were collected from 810 pre-service teachers having initial teacher training at Ankara University. However, two-way ANOVA test was carried out with the data of 574 participants, and multiple linear regression (stepwise) analysis was carried out with the data of 261 participants who took the course of scientific research methods during undergraduate education. Analysis results reveal that interaction effects of taking the course of scientific research methods and participating in a scientific activity related to their field on average scores of research self-efficacy are not significant. On the other hand, the interaction effects of taking the course of scientific research methods and being actively involved in a project are significant; however, it was determined that its effect size is near zero. In addition, it was found that the variables of control beliefs, the belief that learning depends on effort, the belief that learning depends on ability and the belief that there is only one truth do not significantly predict research self-efficacy of pre-service teachers. On the other hand, it was found that task value, research anxiety, extrinsic goal orientation, intrinsic goal orientation, and test anxiety significantly predict research self-efficacy.

Keywords: Research self-efficacy, Research anxiety, Motivation, Epistemological belief, Pre-service teachers

Giriş

Özyeterlilik kavramı, bireylerin kendi yeterliliklerine ilişkin algı ya da inançlarını yansıtan ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramına dayanan bir kavramdır ve Bandura'ya göre özyeterlilik, bireyin davranışlarının oluşmasında etkili bir faktördür. Özyeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve bunları başarıyla yapma yeterliliğine ilişkin algısıdır. Bir diğer ifade ile özyeterlilik kavramı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargıları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1982). Bandura'nın özyeterlilik modeli öğrencilerin araştırma becerileri kullanmalarını kolaylaştıran ya da güçleştiren faktörleri açıklığa kavuşturmada uygun bir kavramsal çerçeve ortaya koymaktadır (Montcalm, 2008). Bu bağlamda araştırma özyeterliliği bireyin araştırmaya ilişkin görevleri başarıyla tamamlayabilme konusunda kendi becerilerine ilişkin algısını ifade etmektedir. Bieschke, Bishop ve Herbert'a göre (1995) bu kavram araştırmayla ilgili görevleri tamamlamaya yönelik becerilere sahip olup olmama yönelik bireysel inancın bir derecesi olarak tanımlanabilir (akt: Bard, Bieschke, Herbert ve Eberz, 2000). Büyüköztürk, Atalay, Sozgun ve Kebapçı (2011) ise araştırma özyeterliliğinin, literatür tarama, veri analizi vb. görevleri bireyin başarı ile tamamlayabilme yeteneğine ilişkin güveni olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedirler. Araştırma özyeterliliği, bireyin bir araştırma yürütmeye yönelik ilgisinin yordayıcısıdır (Bishop ve Bieschke, 1998; Kahn ve Scott, 1997) ve araştırma üretkenliği ile ilgilidir (Kahn, 2001; Bard ve diğerleri, 2000). Araştırma sonuçları, araştırma özyeterliliği ile öğrencilerin araştırmaya yönelik ilgileri arasında doğrudan ilişki bulunduğunu ortaya koymakta ve yüksek özyeterlilik düzeyine sahip öğrencilerin gelecekte araştırma üretme olasılıklarını arttırmaktadır. (Bard ve diğerleri, 2000; Bishop ve Bieschke, 1998; Kahn ve Scott, 1997; Bieschke, Bishop ve Garcia, 1996). Diğer taraftan araştırma yöntemleri dersi almanın da, öğretmenlerin daha çok araştırma yapmalarını sağladığı (Bard ve diğerleri, 2000; Green ve Kvidhal, 1990), araştırma özyeterliliklerini arttırdığı ve araştırma kaygılarının azaldığı (Lei, 2008; Unrau ve Beck, 2004) düşünülmektedir.

Forester, Kahn ve Hesson-Mclnnis (2004)'e göre araştırma özyeterliliği, herhangi bir bilim alanında kariyer yapabilmeye öncülük eden kritik bir kavramdır ve araştırma deneyimleri, araştırma olanakları, araştırmacının ilgisi, akademik olarak araştırma eğitimine uygun bir ortamın varlığı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Phillips ve Russell, 1994; Bieschke, 2006). Bu değişkenlere ek olarak bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları (epistemolojik inançları) ve öğrenme için motivasyonlarının da araştırma özyeterliliği konusunda etkili değişkenler olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmaya yönelik kaygı da araştırma özyeterliliğinde etkili olabilecek bir diğer değişkendir. Diğer taraftan uygulamaya yönelik deneyimlerin artması ile öğrencilerin araştırma görevlerini başarılı bir biçimde tamamlamasının araştırma özyeterliliklerini arttırması beklenen bir durumdur (Montcalm, 2008). Kart ve Gelbal'a göre (2014) birey araştırma etkinliklerine aktif olarak katıldığı zaman araştırma becerisi kazanır ve araştırma yeterliliğine sahip olur. Araştırma yeterlilikleri ise araştırma etkinlikleri ile pekişmektedir ve bu sayede öğretmenler araştırma becerilerine ilişkin yüksek özyeterlilik algılarına sahip olabilir.

Epistemoloji kavramı genel olarak, bilginin tanımını, ona ulaşılma sürecini ve bilginin gerçekliğini değerlendirmeye çalışmaktadır. Epistemolojik anlayış, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine dair bakış açısını; dolayısıyla epistemolojik inanç da bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu durum da, eğitim ve öğretim süreci içerisinde bilginin elde edilmesi ve kullanılabilir olmasında epistemolojinin önemini ortaya koymaktadır (Demir ve Akıncıoğlu, 2010; Schommer, 1990; Tezci ve Uysal, 2004). Schommer ve Walker, (1995) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının matematik ve sosyal bilimler alanlarıyla ilgili basılı öğretim araç-gereçlerini kavrama düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Pek çok araştırmada epistemolojik inancın akademik başarı / performans ile ilişkili olduğu ve epistemolojik inancın performansın bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur (Arslantaş, 2015; Bell, 2006; Buehl ve Alexander, 2001; Schraw, 2001). Aynı zamanda epistemolojik inancın dışsal, akademik performansın içsel değişken olduğu modelleme çalışmalarında epistemolojik inancın performansın yine açıkladığı belirlenmiştir (Cano ve Cardella-Elawar, 2004; Kızılgüneş, Tekkaya ve Sungur, 2009). Bu anlamda epistemolojik inancın araştırma performansıyla ve dolayısıyla özyeterlilikle ilgili bir değişken olabileceği düşünülebilir.

Öğrenme motivasyonu, bireyin herhangi bir alanda başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Birçok çalışmada yüksek motivasyonun, bireyin o konuya ilişkin görevleri daha iyi yapması ve daha başarılı olmasına yol açtığı ifade edilmektedir (Pintrich ve Smith, 1993; Garcia ve Pintrich, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pans, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie 1991). Bu anlamda da bireyin öğrenme motivasyonun yüksek oluşu, özyeterlilik inancına katkı sağlaması beklenir. Ayrıca araştırma özyeterliliği ile araştırmaya yönelik kaygı da birlikte incelenebilecek bir diğer değişkendir, çünkü bireye araştırma bilgi ve becerisinin kazandırılmasının, bireyin araştırma yapabilmesi için temel ancak yeterli bir koşul olmadığı ifade edilmektedir. Bireyin araştırma alanına yönelik ilgisinin, sahip olduğu değerlerin ve araştırma sürecini kendisi için bir tehdit unsuru olarak görüp görmemesinin de onun araştırma yapmasında etkili olduğu görülmektedir. Araştırmaya yönelik kaygı düzeyinin yüksekliği, araştırma başarısını etkileyebilecek bir değişkendir (Büyüköztürk, 1997).

Yukarıdaki tartışmalar doğrultusunda araştırma özyeterliliğinin bireylerin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları (epistemolojik inançları) ve öğrenme için motivasyonları ile pozitif, araştırmaya yönelik kaygıyla ise negatif ilişki içerisinde olacağı düşünülebilir. Özellikle Türkçe alanyazında bu değişkenleri

birlikte inceleyen başka çalışmalara rastlanmamış olması nedeniyle bu araştırmada iki temel probleme yanıt aranmıştır. Birincisi öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliğine ilişkin algılarının sahip oldukları bazı özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının; ikincisi ise aynı gruptaki katılımcıların araştırma özyeterliliğine ilişkin algılarının yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu iki problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliği puanları,

1. bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve alanıyla ilgili bilimsel bir etkinliğe (kurs, seminer, konferans vb.) katılma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve bir projede çalışma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Araştırmaya yönelik kaygısı, kontrol inancı, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, sınav kaygısı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun varlığına inanç değişkenleri araştırma özyeterliliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel model bağlamında gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012) göre, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar çoğunlukla ilişkisel (associational) araştırma olarak adlandırılır. Bu araştırmalar gruplar arası farkların ya da değişkenler arasındaki keşfedici, yordayıcı ilişkilerin testine odaklıdır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2011-2012 öğretim yılında Ankara Üniversitesi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 810 öğretmen adayından oluşmaktadır. Analizler, bilimsel araştırma yöntemleri, istatistik dersi vb. durumları belirtmeyen ve kayıp değer sayısı fazla olan verilerin çıkarılması nedeniyle toplam 574 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır. Araştırma grubunda, lisans eğitiminde bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan toplam 368 katılımcı bulunmakla birlikte, yine kayıp değerlerin fazla olduğu satırların veri setinden çıkarılması nedeniyle dördüncü alt amaç için çoklu doğrusal regresyon analizi (aşamalı) toplam 261 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Araştırma Özyeterliliği Ölçeği, Araştırma Yönelik Kaygı Ölçeği, Güdülenme Ölçeği ile Epistemolojik İnanç Ölçeği olmak üzere toplam dört araç kullanılmıştır.

Büyüköztürk ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Araştırma Özyeterliliği Ölçeğinde puanlama onlu derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. On sekiz maddeden oluşan Araştırma Özyeterliliği Ölçeğindeki tek faktörlü yapının toplam varyansa olan katkısı %31'dir. Maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .66 arasında değişmektedir. Aracın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87'dir.

Büyüköztürk (1997) tarafından geliştirilmiş olan Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinde puanlama beşli derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. On iki maddeden oluşan Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğindeki tek faktörlü yapının toplam varyansa olan katkısı %42'dir. Maddelerin faktör yük değerleri

.55 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçüt dayanaklı geçerlilik kanıtı için Öner ve Le Compte (1983) tarafından uyarlanan Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeğinden elde edilen puanlar ölçüt olarak alınmıştır. Buna göre katılımcıların Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeği puanlarıyla ölçüt değişken olarak alınan Durumluk Kaygı Ölçeği puanları arasında .30 ve Sürekli Kaygı Ölçeği puanları arasında .51 düzeyinde pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Ayrıca aracın Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87'dir.

Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından uyarlanan Öğrenmede Güdüleyici Stratejiler Ölçek Seti kapsamında yer alan Güdülenme Ölçeğinde puanlama yedili derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. Kontrol İnancı, İçsel Hedef Düzenleme, Dışsal Hedef Düzenleme, Özyeterlilik, Görev Değeri ve Sınav Kaygısı olmak üzere toplam altı alt ölçekten oluşan Güdülenme Ölçeğinde söz konusu faktörlerin toplam varyansa olan katkısı %56'dır. Altı faktörlü model için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2(417)=1866.55$, $p=.0005$, $\chi^2/sd=4.47$, RMSEA=0.06, GFI=0.88, AGFI=0.85, CFI=0.82, NNFI=0.80, RMR=0.18 ve SRMR=0.06 olarak belirlenmiştir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002; 2005) tarafından uyarlanan ve aynı araştırmacılar tarafından psikometrik nitelikleri yeniden gözden geçirilen Epistemolojik İnanç Ölçeğinde puanlama beşli derecelendirme üzerinden yapılmaktadır. Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Varlığına İnanç alt ölçeklerinden oluşan Epistemolojik İnanç Ölçeğinin üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2(524)=1331.96$, $p=.000$, $\chi^2/sd=2.54$, RMSEA=0.05, RMS=0.09, SRMR=0.07, GFI=0.89 ve AGFI=0.87 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç alt ölçeği için .84, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç alt ölçeği için .69 ve Tek Bir Doğrunun Varlığına İnanç alt ölçeği için .64 düzeyinde olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla iki faktörlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi (aşamalı) uygulanmıştır. Yapılan analizlerde manidarlık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda yordanan değişkenin araştırma özyeterliliği olması nedeniyle çoklu bağlantı problemi oluşmaması açısından yordayıcı değişkenler arasına Güdülenme Ölçeğinin özyeterlilik boyutu dâhil edilmemiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliği puanlarının bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Özyeterliliğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri (BAYA) ve İstatistik Derslerini Alma Durumlarına Göre Ortak Etkisi

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	η^2
BAYA	3715.444	1	3715.444	5.107	.024	.000
İstatistik	77.156	1	77.156	.106	.745	–
BAYA x İstatistik	89.432	1	89.432	.123	.726	–
Hata	414716.863	570	727.573			
Toplam	11222596	574				

Yapılan analiz sonucunda bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini alma durumlarına göre ortak etkinin manidar olmadığı görülmüştür, F(1,574)=.123, p=.726. Buna ek olarak bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma temel etkisi incelendiğinde dersi alan ve almayan katılımcıların özyeterlilik puan ortalamaları manidar bir biçimde farklılaşmaktadır, F(1,574)=5.107, p=.024, η^2=.000. Ancak söz konusu fark, etki büyüklüğünün sıfır olması nedeniyle pratikte değerli bulunmamıştır. İstatistik dersi almanın temel etkisi incelendiğinde ise istatistik dersi alan ve almayan katılımcıların özyeterlilik puan ortalamaları manidar bir biçimde farklılaşmamaktadır F(1,574)=.106, p=.745.

Öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliği puanlarının bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve alanıyla ilgili bilimsel bir etkinliğe (kurs, seminer, konferans vb.) katılma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Özyeterliliğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Alma (BAYA) ve Alanıyla İlgili Bilimsel Bir Etkinliğe Katılma (AİBEK) Durumlarına Göre Ortak Etkisi*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	η^2
BAYA	4094.493	1	4094.493	5.856	.016	.010
AİBEK	13315.392	3	4438.464	6.347	.000	.001
BAYA x AİBEK	3356.576	3	1118.859	1.600	.188	–
Hata	395773.528	566	699.247			
Toplam	11222596	574				

Tablo 2'de görüldüğü üzere bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve alanıyla ilgili bilimsel bir etkinliğe katılma durumlarına göre ortak etkinin manidar olmadığı görülmüştür, F(3,574)=1.6, p=.188. Bilimsel bir etkinliğe katılma temel etkisi incelendiğinde ise bilimsel etkinliğe katılmamış ya da belirli düzeylerde katılmış olan öğretmen adaylarının özyeterlilik puanları manidar bir biçimde farklılaşmaktadır, F(3,574)=6.347, p=.000, η^2=.001. Ancak söz konusu fark, etki büyüklüğünün sıfıra yakın olması nedeniyle pratikte değerli bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliği puanlarının bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve bir araştırma projesinde aktif rol alma durumlarına göre manidar bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı da iki faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Araştırma Özyeterliliğinin Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Alma (BAYA) ve Bir Araştırma Projesinde Aktif Rol Alma (APARA) Durumlarına Göre Ortak Etkisi*

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	*F*	*p*	η^2
BAYA	791.907	1	791.907	1.123	.290	.002
APARA	10608.001	1	10608.001	15.043	.000	.026
BAYA x APARA	2968.957	1	2968.957	4.210	.041	.007
Hata	401964.358	570	705.201			
Toplam	11222596	574				

Yapılan analiz sonucunda bilimsel araştırma yöntemleri dersi alma ve bir araştırma projesinde aktif rol alma durumlarına göre ortak etkinin manidar olduğu görülmüştür, F(1,574)=4.21 p=.041, η^2=.007. Ancak gruplar arasında bulunan fark, etki büyüklüğünün sıfıra yakın olması nedeniyle pratikte değerli bulunmamıştır.

Araştırmaya yönelik kaygı, kontrol inancı, içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun varlığına inanç değişkenlerinin araştırma özyeterliliğinin manidar bir yordayıcısı olup olmadığı belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi (aşamalı) ile test edilmiştir. Yordayıcı değişkenlere ait VIF değerleri incelendiğinde yordayıcı değişkenler arasında bağlantı probleminin (collinearity) olmadığı (VIF<10) görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Kutner, Nachtsheim, Neter ve Li, 2004). Analiz lisans eğitimlerinde bilimsel araştırma yöntemleri dersi alan katılımcıların verileri üzerinden yapılmıştır. Buna göre kontrol inancı, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç değişkenlerinin araştırma özyeterliliğini manidar bir biçimde yordamadığı (p>.05) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Araştırma Özyeterliliğinin için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata $_{(B)}$	β	t	p	VIF
Sabit	94.707	11.391		8.314	.000	
Görev Değeri	1.124	.314	.253	3.581	.000	2.357
Araştırmaya Yönelik Kaygı	-1.018	.178	-.309	-5.705	.000	1.388
Dışsal Hedef Düzenleme	.943	.261	.193	3.615	.000	1.347
İçsel Hedef Düzenleme	1.142	.434	.180	2.629	.009	2.221
Sınav Kaygısı	-.437	.194	-.120	-2.255	.025	1.337

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının görev değerleri, araştırmaya yönelik kaygıları, dışsal hedef düzenleme düzeyleri, içsel hedef düzenleme düzeyleri ve sınav kaygıları araştırma özyeterliliklerini manidar bir biçimde yordamaktadır. Söz konusu yordayıcı değişkenler araştırma özyeterliliğinin varyansını %45 düzeyinde açıklamaktadırlar, R=.67, F(5,265)=42.373, p=.000.

Tartışma ve Sonuç

Özyeterlilik kavramı, son yıllarda sıklıkla araştırmalara konu olan kavramlardan birisidir. Özellikle öğretmen özyeterlilikleri ile ilgili olarak çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Özyeterlilik genellikle, bireylerin belli bir konu alanında kendilerini nasıl algıladıkları ile ilgilidir ve son dönemlerde daha fazla önem verilmeye başlanmasının nedenleri arasında, özyeterlilik algısı yüksek olan bireylerin işlerinde daha başarılı olmaları, karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak yapılacak eylemleri başarılı bir şekilde organize etmeleri vb. faktörler sayılabilir. Özyeterlilik algısının düşük olması ise, başarısızlık oranını arttırmakta ve bireyin başarısız olmaya yönelik kaygısını yükseltmektedir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008).

Araştırma özyeterliliği, bireyin araştırmaya ilişkin görevleri (literatür tarama, bir problem tanımlama, uygun araştırma modelinin seçimi, veri analizi vb.) başarıyla tamamlayabilme konusunda kendi becerilerine ilişkin algısını ifade etmektedir. Araştırma özyeterliliğinin, bireyin bir araştırma yürütmeye yönelik ilgisinin yordayıcısı olduğu ve araştırma üretkenliği ile ilişkili olduğu, herhangi bir bilim alanında kariyer yapabilmeye de öncülük ettiği bilinmektedir (Bard ve diğerleri, 2000; Bishop ve Bieschke, 1998; Forester ve diğerleri, 2004; Kahn ve Scott, 1997; Bieschke ve diğerleri, 1996). Bu anlamda araştırma özyeterliliği öğretmenlerde de bulunması gereken önemli özellikler arasında yer alır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) öğretmen yeterlilikleri ile ilgili ulusal çalışma grubu raporunun kişisel gelişimi sağlama alt yeterliliği arasında "bilimsel araştırma yapmaya istekli olma" performans

kriteri de tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Bu çerçevede araştırma özyeterliliği yüksek olan öğretmenlerin öncelikle iyi bir bilimsel araştırma tüketicisi olmaları ve araştırma yapmaya istekli olması beklenen durumdur. MEB'in yanı sıra TÜBİTAK da öğretmenlere yönelik temel ve uygulamalı bilimler (bilgisayar, biyoloji, fizik, kimya, matematik) alanlarında proje yazma eğitimlerini desteklemekte ve bu eğitimler alanında uzman akademisyenler tarafından verilmektedir. Bu eğitimlerle öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntemleri konusundaki yeterliliklerinin arttırılarak, öğretmenlerinin danışmanlığı eşliğinde öğrencilere yaptırılan projelerin TÜBİTAK Bilim Fuarlarında sunulması özendirilmektedir.

Eğitim fakülteleri dışında lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adaylarının araştırma özyeterliliklerinin bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik dersi alma, bilimsel bir etkinliğe (kurs, seminer, konferans vb.) katılma ve bir araştırma projesinde aktif rol alma durumlarına göre farklılaşmaması durumu dikkat çekicidir. Bu durumda bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik derslerinin özel hedefleri ve öğrenci kazanımları boyutunda eleştirel bir bakış açısı ile gözden geçirilmesi düşünülebilir. Uygulamaya dayalı projelerde öğrencilerin ne tür roller aldıkları, alınan rollerin öğrencilerin araştırma formasyonlarına sağladığı katkıların neler olduğu yönünde yeni araştırma problemleri belirlenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular açısından ayrıca araştırmaya yönelik kaygısı, sınav kaygısı, görev değeri, dışsal hedef düzenleme ve içsel hedef düzenleme değişkenlerinin araştırma özyeterliliği değişkenini manidar bir biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Kaygı ile ters yönde ilişki içerisinde olması dolayısıyla, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik kaygılarının azaltılması için, eğitim sürecinde daha fazla bilimsel etkinlik içerisinde yer almaları sağlanmalıdır. Sadece araştırma tüketicisi olmalarının yeterli olmayacağı açıktır. Aynı zamanda üretim sürecine de aktif olarak katılmaları bu kaygının azalmasına, bir bilim alanında lisansüstü eğitim yapabilme isteklerine ve bu eğitimdeki başarılarına katkı sağlayacaktır. Yine verilen görevlerin anlamlı ve değerli olmasının da özyeterlilik algılarının gelişimine olumlu yönde destek olacağı ifade edilebilir.

Son olarak araştırmacılar bu araştırma problemine eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden öğretmen adayları için yanıt arayabilirler.

Kaynakça

Arslantaş, H.A. (2015). Epistemological beliefs and academic achievement. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1), 215-220. DOI:10.11114/jets.v4i1.1107

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. DOI: 10.1016/0146-6402(78)90002-4

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. DOI: 10.1037/0003-066X.37.2.122

Bard, C.C., Bieschke, K.J., Herbert, J.T., & Eberz, A.B. (2000). Predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*(1), 48-55. DOI:10.1177/ 003435520004400107

Bell, P.D. (2006). Can factors related to self-regulated learning and epistemological beliefs predict learning achievement in undergraduate asynchronous web-based courses?. *Perspectives in Health Information Management, 3*(7), 1-17. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2047299

Bieschke, K.J. (2006) Research self-efficacy beliefs and research outcome expectations: implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 77-91. DOI: 10.1177/1069072705281366

Bieschke, K.J., Bishop, R.M., & Garcia, V.L. (1996). The utility of the search self-efficacy scale. *Journal of Career Assessment, 4*(1), 59-75. DOI: 10.1177/106907279600400104

Bishop, R.M., & Bieschke, K.J. (1998). Applying social cognitive theory to interest in research among counseling psychology doctoral students: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology. 45*(2), 182-188. DOI: 10.1037/0022-0167.45.2.182

Buehl, M.M., & Alexander, P.A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychological Review, 13*(4), 385-418. https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A10119179147 56.pdf

Büyüköztürk, Ş. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, 3*(4), 453-464. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050958/5000048190

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice, 4*(2), 231-239. https://pdfs.semanticscholar.org/aedd/bf1bee84cc34ca4735fd e4dfe66db4d915f7.pdf

Büyüköztürk, Ş., Atalay, K., Sozgun, Z., & Kebapçı, Ş. (2011). The development of research self-efficacy scale. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 1*, 22-29. https://www.researchgate.net/publication /267804474_The_development_of_research_self-efficacy_scale

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education, 19*(2), 167-187. https:// link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF03173230.pdf

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demir, S. ve Akıncıoğlu, O. (2010). Epistemolojik inançlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 75-93. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1681

Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları, 8*, 111-125. https://www.researchgate.net/publication/285660762

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 Dergisi, 5*(18), 57-70. https://www.researchgate.net/profile/Deniz_Deryakulu2/ publication/285660584

Forester, M., Kahn, J.H., & Hesson-Mclnnis, M. (2004). Factor structures of three measures of research self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 12*(1), 3-16. DOI: 10.1177/1069072703257719

Garcia, T., & Pintrich, P. (1996). Assessing student's motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes, and prior knowledge* (319-339). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Green, K., & Kvidhal, R.F (1990, April). *Research methods courses and post-bachelor's education: Effects on teachers' use and opinions*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA., USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED320881). https://files.eric.ed.gov/ fulltext/ED320881.pdf

Kahn, J.H. (2001). Predicting the scholarly activity of counseling psychology students: A refinement and extension. *Journal of Counseling Psycholog, 48*(3), 344-354. DOI: 10.1037/0022-0167.48.3.344

Kahn, J.H., & Scott, N.A. (1997). Predictors of research productivity and science related career goals among counseling psychology graduate students. *The Counseling Psychologist, 25*(1), 38-67. DOI: 10.1177/0011000097251005

Kart, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5*(1), 12-23. DOI: 10.21031/epod.21383

Kizilgunes, B., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2009) Modeling the relations among students' epistemological beliefs, motivation, learning approach, and achievement. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 243-256, DOI: 10.3200/ JOER.102.4.243-256

Kutner, M.H., Nachtsheim, C.J., Neter, J., & Li, W. (2004). *Applied linear statistical models*. (Fifth Edition). NewYork: McGraw-Hill Irwin.

Lei, S.A. (2008). Factors changing attitudes of graduate school students toward an introductory research methodology course. *Education, 128*(4), 667-685. http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer? vid=0&sid=72c52dff-0b7a-4ca9-b07f-63f8df70e4d2%40sessionmgr103

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel .html

Montcalm, D.M. (2008) Applying Bandura's theory of self-efficacy to the teaching of research, *Journal of Teaching in Social Work, 19*(1-2), 93-107, DOI: 10.1300/J067v19n0108

Phillips, J.C., & Russell, R.K. (1994). Research self-efficacy, the research training environment, and research productivity among graduate students in counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 22*(4), 628-641. DOI: 10.1177/0011000094224008

Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40. DOI: 10.1037//0022-0663.82.1.33

Pintrich, P.R., & Smith, D.A.F. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*(3), 801-814. DOI: 10.1177/0013164493053003024

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. *(ERIC Document Reproduction Service No. ED338122)*

Öner, N. ve Le Compte, A. (1983). *Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review, 13*(4), 451-464. DOI: 10.1023/A:1011922015665

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504. DOI: 10.1037/0022-0663.82.3.498

Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains?. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 424-432. DOI: 10.1037/0022-0663.87.3.424

Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3), 158-164. http://www.tojet.net/articles/ v3i2/3222.pdf

Unrau, Y. & Beck, A.R. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative Higher Education, 28*(3), 187-204. DOI: 10.1023/B:IHIE.0000015107.51904.95

Yılmaz K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167. http://dergiler.ankara.edu.tr/ dergiler/40/837/10588.pdf

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and gifted ness to self-efficacy and strategy-use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59. DOI: 10.1037/0022-0663.82.1.51

Bilim Festivalinde Görevli Lise Öğrencileri Üzerine Festival Sürecinin Etkileri

Sait Bulut[1]
Öznur Caner[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı, bilim festivali sürecinin bilim festivalinde görevli lise öğrencilerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Çalışma Antalya merkezde 26-29 Nisan 2017 tarihleri arasında yapılmış olup nitel bir araştırmadır. Yapılan bu çalışmanın örneklemini festivale katılan 35 lise öğrencisi oluşturmuş ve araştırmada yer alan öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme kapsamında seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Araştırma da kullanılan "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" literatürden alınarak uyarlanmış ve içerik analizi kontrol edilmiştir. Veri analizlerinden elde edilen bulgular şunlardır; festivale katılan öğrencilerden bilim festivaline daha önce katılanların olduğu, bundan sonra ise tamamına yakınının tekrar katılmak istedikleri, kendi seçtikleri deneyleri bireysel-grup halinde ve öğretmenler gözetiminde hazırladıkları, hazırlanan bazı deneylerin anlaşılmasında hedef kitlenin zorlandığı, festival süresince rahatsız edici bir durumun olmadığı ama ortamdan kaynaklanan problemlerin olduğu, katılımcıların genel olarak özgüvenlerinin arttığı ve insan ilişkilerinde kendilerini geliştirdikleri şeklindedir.Sonuç olarak bilim festivalinin görevli öğrencilerin kişisel gelişimlerini arttırdığı, bilime ve fen eğitimine olan bakış açılarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Bilim festivali, okul dışı öğrenme ortamları, non-formal öğrenme ortamları, fen bilimleri.*

The Effects of the Festival Process on the High School Students in the Science Festival

Abstract

The purpose of this study is to investigate how the science festival process affects the high school students participating in the science festival. The study conducted as a qualitative research between the dates 26-29 April 2017 in Antalya. The sample of this study consisted of 35 high school students who participated in the festival and selected by simple random sampling procedure. Data were collected by semi-structured interviews. The interview form was adapted from previous research inventories and the content analysis technique was employed. Findings from data analyzes revealed that students who participated in the festival had previously participated to the science festival and then they wanted to rejoin the science festival. Students indicated that they select and design their whole of the experiment, as a group under the supervision of the teachers. During this process there was no disturbing condition but some audiences have difficulty in understanding some experiments. Results also showed that students' self-efficacy increased and they developed their communication skills. As a result, it can be said that the science festival has improved the personal development of the students and has improved the views on science and science education positively.

Key Words: *Science fair, non-formal learning environments, science instruction, out of school learning environments.*

[1]Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı saitbulut@akdeniz.edu.tr
[2]Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Giriş

Son yıllar da dünyada meydana gelen gelişme ve değişimler sonucu günümüz toplumları bilgi ve teknolojinin çok hızlı geliştiği ve tüketildiği bir toplum haline gelmiştir. Bilgi ve teknolojideki bu gelişme ve ilerlemeler ülkelerin gelişmişlik düzeylerini de etkilemektedir (Gedikoğlu, 2005). Ülkemizde de bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmasını sağlamak için bilime ve teknolojiye olduğundan daha fazla önem verilmelidir. Bu bağlamda toplumların bilim ve teknolojide ilerlemelerini sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak eğitim, ülke ekonomilerinin zamanla temel yatırımı haline gelmiştir (Bowen, 1980).

Sürekli gelişen ve değişen bir ortamda aktarılacak bilgilerin artması, toplum yapısının karmaşıklaşması sonucu daha önce ailenin üstlendiği öğretme işini eğitim kurumları üstlenmiştir (Özden, 2008). İlk olarak aile de başlayan eğitim, ilköğretim ile birlikte okullar da formal eğitim çerçevesinde, aile başta olmak üzere sosyal çevre içerisinde ise informal öğrenme ile hayat boyu devam eden bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada eğitimin formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere iki yönü vardır (Özden, 2008). Formal eğitim süreci içerisinde; sınıf dışı mekanlarda verilen eğitim çoğu kez "informal eğitim" olarak nitelendirilmiştir (Phillips, Finkelstein ve Wever- Frerichs, 2007). Aynı zamanda Amerikan Ulusal Araştırma Konseyinin (National Research Council, 2009) hazırladığı raporda, fen öğrenimi için okula bağlı düzenlemeleri içermeyen potansiyel fen öğrenme alanları informal öğrenme ortamları olarak ele alınmaktadır. Günümüzde öğrenme soyut ve dinamik bir süreç olup bilgi, kabiliyet veya davranışları birleştirerek problem çözmeyi, tutum ve düşünceleri bütünleştirmeyi sağlar (Öneren, 2008). Bu bağlamda öğrenme insanları birbirlerine ve soyut kavramlara bağlayan kişisel ve sosyal bir olgu (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton ve Kleiner, 2014) veya girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim aşamalarını içeren ve insanların çevresi ile uyumu doğrultusunda şekillenen bir süreç (Aksu, 2013) olarak tanımlanabilir.

Eğitim ve öğrenmenin sadece okulda yapılan bir eylem olmadığı ve bireylerin her yerde öğrenme eylemini gerçekleştirebileceği fikri son zamanlarda oldukça önem kazanmaktadır. Eğitimciler, siyasetçiler ve aileler artan bir şekilde okulun tek başına yeterli olmadığı görüşüne katılmaktadır (Harvard Family Research Project [HFRP], 2008). Çocuklar öğrenmek ve gelişmek için evde, okulda veya toplum içinde çoklu fırsatlara ihtiyaç duymaktadır (HFRP, 2008).

2013 Fen Bilimleri Programında, öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için okul dışı öğrenme ortamlarından faydalanabileceği belirtilmiştir (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2017'de düzenlediği fen bilimleri dersi öğretim programının temel amaçları; astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak, doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek, birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etmek ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek, günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak, fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek, bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak, doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin merak, tutum ve ilgi geliştirmek, bilimsel çalışmalarda

güvenliğin önemini fark ettirmek ve uygulamaya katkı sağlamak, sosyo-bilimsel konuları kullanarak muhakeme, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek, evrensel ahlak, milli ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamaktır.

Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır. Öğrenme süreci, keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek; iletişim ve yenilikçi düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatlar sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt argümanlar geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır (MEB, 2017).

Okul dışı örenme ortamları Eshach'e (2007) göre informal öğrenme ortamları (sokak, oyun alanları, ev, okullarda ücretsiz faaliyetler) ve non-formal öğrenme ortamları (Planetaryumlar, İnteraktif sergiler, Hayvanat bahçesi, Akvaryum, botanik bahçesi, sanayi, bilim merkezleri/müzeler) olarak iki bölüme ayrılır. Non-formal öğrenme; seçilen bir grubun öğrenmesini sağlamak için formal sistem dışında herhangi bir organizasyondaki sistematik eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bir eğitim öğretim kurumu dışında ve herhangi bir sertifika (diploma, karne) verme amacı olmayan ancak didaktik olarak yapılandırılmış ve planlanmış öğrenme, non-formal öğrenme olarak ele alınmaktadır. Formal olmayan öğrenme ortamları, bireyin bilgiyi yapılandırması ve geliştirmesine olanak sağlayarak öğrenmesini destekleyen ortamlardır. Bu ortamlarda kişilerin öğrenmeleri değerlendirilmeden bireylere rehberlik edilerek daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur. Bireyin öğrenmesinde problem çözme becerilerinin aşamaları sıralı ve planlı değil, gelişigüzeldir. Birey karşılaştığı durum ve bulunduğu çevre ile etkileşimde olduğu sürede farkında olmadan yeni şeyler öğrenir (Fidan, 2012).

Yapılan araştırmalar da okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen becerilerinin gelişmesinde ve çeşitli bilimsel konuları keşfederek öğrenmesinde, akademik başarılarının artmasında ve bilimsel meraklarının canlanmasında etkili olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı, birinci elden deneyim kazanılmasına fırsat verdiği, gerçek yaşam ile okulda öğrendikleri arasında ilişki kurma, gözlem yapma, veri toplama ve sonuca ulaşarak yorum yapma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit,2010; Bozdoğan,2007; Chin,2004; Griffin,2004; Guisasola, Morentin ve Zuza,2005). Kara'ya (2010) göre öğrenciler informal öğrenme ortamlarında yeni fikirler ile karşılaşmakta ve yeni olaylar ile etkileşime geçmektedir. İnformal öğrenme ortamları bireylerin bilgilerini arttırmakta ve bu sayede günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri problemlere çözüm getirebilme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (Türkmen, 2010).

Bilim şenliklerini bir şölen olarak betimleyen Abenarty ve Vineyard (2001), öğrencilerin, arkadaşları, öğretmenleri, aileleri, bilim insanları ve toplumdaki diğer kişilerle araştırmalarını paylaştıkları, deneyimleri ile ilgili uygun yorumlarda bulundukları yer olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda bilim merkezleri bilimsel etkinlikleri interaktif bir şekilde yansıtması ve ilgi çekici eğitsel faaliyetleri nedeniyle fen eğitimi için tamamlayıcı merkezlerdir (Rennie, 2007).

Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle bilim müzelerine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Ata, 2002; Guisasola, Morentin ve Zuza, 2005; Atkins, Velez, Goudy ve Dunbar, 2008; Bozdoğan ve Yalçın 2009). Öte yandan bilim kampı (Fields, 2009), doğa kampı (Yardımcı, 2009), doğa tarihi müzeleri (Karatas, 2011), bilim merkezleri (Wellington, 1990; Bozdoğan, 2008), bilim şenlikleri (Şahin, 2012; Şahin, 2014) okul tabanlı alan gezileri (Erten, 2016), botanik bahçesi (Türkmen, Topkaç ve Atasayar Yamık, 2016) ve hayvanat bahçesine (Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012) ilişkin çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde araştırmaların katılımcılar üzerine yapılmış olduğu, festivallerde görev alan öğrenciler üzerine araştırmaların pek fazla olmadığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda, bilim şenliklerinin öğrencilere yeni şeyler öğretme, eğlenceli vakit geçirme, araştırma becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmelerini sağlama, bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama gibi faydaları olduğu belirtilmiştir (Abernathy ve Vineyard 2001; Balas, 2003; Robertson, 2007; Wang ve Yang, 2003, Gomez, 2007, Kankelborg, 2005, Yayla ve Uzun, 2008). Bu bağlamda festivalde görev alan öğrenciler üzerine çalışmaların yetersiz olduğu görülmüş ve bilim festivallerinde görev alan öğrenciler üzerine festival sürecinin etkileri araştırılmıştır.

Eğitim sistemimizde son yıllarda meydana gelen değişiklikler, sınıflardaki öğrenme sürecinde yenilikler yapmayı gerekli kılmaktadır. Fulan ve Miles'e göre (1992) çağdaş toplumlar eğitimdeki yenilikler ile karşılaştıkları karmaşık sorunlara çözümler geliştirmektedir. Eğitim sistemindeki yenilikler, uluslararası düzeyde yarışabilen ve ülkelerin ekonomilerine katkı sağlayabilecek, bilimsel okur-yazar vatandaşlar yetiştirmek amacıyla yapılır.

İlköğretimin temel amaçlarından birisi de öğrencilere yaşam ile ilgili araştırma becerileri kazandırmaktır (Nuangchalerm ve Thammasena, 2009). Ülkemizde son yıllarda değişen Fen Bilimleri programları çerçevesinde mevcut eğitim sistemimizin temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında okul dışı öğrenme ortamları önem kazanmaktadır. İnformal eğitim ortamları kapsamında bilim şenlikleri uzun bir süredir eğitim programının bir parçası olmuştur (Cook, 2003).
Yapılan bu çalışmanın amacı Antalya merkezde 26-29 Nisan 2017 tarihinde Antalya Büyükşehir Belediyesi ve Akdeniz Üniversitesi iş birliği ile gerçekleştirilen Bilim Festivalinin festivalde görevli öğrenciler üzerine etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde görevli öğrencilerin festival hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?
2. Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde görevli öğrencilerin festival öncesi hazırlık süreci ve festival esnasında karşılaştıkları durumlar nelerdir?
3. Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde sergilenen deneyler ve deneylerinin kalitesi yeterli midir?
4. Antalya merkezde yapılan bilim festivalinin festivale katılan öğrencilere katkıları nelerdir?
5. Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde festival süresince görevli öğrencileri etkileyen bir durum var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olup araştırmada yer alan öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, basit seçkisiz örnekleme kapsamında seçilmiştir. Bilim festivaline katılan öğrencilerin görüşlerinin ortaya konması için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında literatürden yararlanılmış ve içerik analizi yapılmış olan görüşme formu uyarlanarak kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu 26-29 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya ilinde düzenlenen Antalya 3. Bilim Festivali'nde görevli olup farklı liselerde ve sınıf düzeylerinde öğrenim gören 13-17 yaş aralığındaki 22 kadın 13 erkek toplam 35 lise öğrencisi oluşturmuştur.

Verileri toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme verileri için, festival süresince gözlemler sonucu belirlenmiş olan, öğrenci çeşitliliğinin sağlanabilmesi için farklı özelliklere sahip (Çekingen, içe kapanık, dışa dönük ve aktif...) olduğu düşünülen, farklı liselerde (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Özel okullar) öğrenim gören öğrenciler uzman görüşlerinden faydalanılarak seçilmiştir. Araştırmacı seçilen öğrencilerle 15-20 dakikalık bireysel görüşmeler ile görüşme formundaki soruların cevaplarını kaydetmiştir. Görüşmeler Bilim Festivali kapsamında 4 gün boyunca karşılıklı olarak sürmüştür. Görüşmelerde soruların geneline aynı ve kısa cevap verilen öğrenciler elenmiştir.

Verilerin analizi

Süreç değerlendirme kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin sorulara verdiği cevaplara göre kodlamalar yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. "İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalar ile bir metnin, bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir, bir teknik olarak tanımlanmaktadır" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). İçerik analizi ile elde edilen veriler, yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Yazılı metinler incelenerek araştırmanın amacına uygun veriler kodlanmıştır. Kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın yarı yapılandırılmış bulguları alt problemlere göre sıralanmış ve ayrıntılı bir şekilde kodlanarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde görevli öğrencilerin festival hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?" şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin bulgularda, bilim festivaline katılan öğrencilerin %71.42'si daha önce bir bilim festivaline katıldığı, %28.58'inin katılmadığı; öğrencilerin %51.42'sinin daha önce bir bilim festivalinde görev aldığı, %49.58'inin görev almadığı; öğrencilerin % 100'ünün deneyleri kendilerinin seçtikleri; öğrencilerin %94.29'unun resmi tatil olsa bile festivalde görev almak istedikleri, %5.71'inin istemediği; öğrencilerin %88.57'sinin bilim festivalindeki diğer deneyleri de bildiği, %11.43'ünün bilmediği; öğrencilerin % 80'inin festivaldeki diğer deneyleri de yapmak ve sunmak istedikleri, %20'sinin istemedikleri; öğrencilerin %97,14'ünün bir sonraki yıl

bilim festivaline tekrar katılmak istedikleri, %2.86'sının ise mezun olduklarından dolayı bir sonraki yıl bilim festivalinde görev alamayacaklarını belirmişlerdir (Tablo 1).

Tablo 1. *Bilim Festivalinde Görevli Öğrencilerin Festival Hakkındaki Genel Düşünceleri*

SORULAR	KADIN		ERKEK		TOPLAM		%	%
	E	H	E	H	E	H	E	H
1. Daha önce bir bilim festivaline katıldınız mı?	15	7	10	3	25	10	71,42	28,52
2. Daha önce bir bilim festivalinde görev aldınız mı?	12	10	6	7	18	17	51,42	49,58
3. Deneyleri kendiniz mi seçtiniz?	22	-	13	-	35	-	100,00	0,00
4. Eğer resmi tatil olsaydı yine de festivalde görev almak ister miydiniz?	22	-	11	2	33	2	94,29	5,71
5. Kendi deneylerinin dışında bilim festivalindeki diğer deneyleri de biliyor musun?	22	-	9	4	31	4	88,57	11,43
6. Festivalde diğer deneyler arasında yapmak ve sunmak istediklerin var mıydı?	19	3	9	4	28	7	80,00	20,00
7. Önümüzdeki yıl bilim festivali yapılırsa tekrar görev almak ister misiniz?	22	-	12	1	34	1	97,14	2,86

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde görevli öğrencilerin festival öncesi hazırlık süreci ve festival esnasında karşılaştıkları durumlar nelerdir?" şeklindeki ikinci alt probleme ilişkin bulgularda, bilim festivaline katılan öğrencilerin %37,14'ü gönüllü olarak; %34,29'u bilim, fen ve teknolojiye olan ilgisinden; %28,57'si proje sahibi olduğu için festivalde görev almak istemiştir. Festivale katılan öğrencilerin %60,00'ı deney malzemelerini kendi imkanları ile temin ederken %40,00'ı ise okuldan temin etmiştir. Öğrencilerin %54,29'u deney düzeneklerini öğretmenlerin rehberliğinde grup halinde hazırlarken %45,71'i öğretmenlerin rehberliğinde bireysel hazırlamıştır. Aynı zamanda öğrencilerin %91,42'sinin deneyleri hazırlama süresi 1-15 gün arası sürerken %9,58'inin ise 15-60 gün arası sürmüştür. Festivale katılan öğrencilerin %37,14'ü deneylerini dinleyen ziyaretçilerin, saygılı ve anlayışlı olup soru sormalarını; %31,43'ü meraklı, güler yüzlü olup deneylerini sıkılmadan dinlemelerini; %22,86'sı deneyleri dikkatli dinleyip, sözlerini kesmemelerini; %8,57'si ise ziyaretçilerin oldukları gibi davrandıklarını söylemiştir. Festival süresince görevli olan öğrencilerin %45,71'i ortamdan kaynaklanan sorunlar ile karşılaştıkları; %40,00'ı rahatsız edici bir durumun olmadığını; %14,29'u ise ziyaretçilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar ile karşılaştıklarını söylemiştir (Tablo 2).

Tablo 2. *Bilim Festivalinde Görevli Öğrencilerin Festival Öncesi Hazırlık Süreci ve Festival Esnasında Karşılaştıkları Durumlar*

1. Bilim festivalinde görev almanızın sebebi nedir?	**KADIN**		**ERKEK**		**TOPLAM**	**%**
Proje sahibi olduğum için	3		7		10	28,57
Gönüllü olduğum için	11		2		13	37,14
Bilim, fen ve teknolojiye olan ilgi	8		4		12	34,29
2. Deney malzemelerini nereden temin ettiniz?	**KADIN**		**ERKEK**		**TOPLAM**	**%**
Kendi imkanlarımız ile	12		9		21	60,00
Okuldan	10		4		14	40,00
3. Deney düzeneklerini nasıl hazırladınız?	**KADIN**		**ERKEK**		**TOPLAM**	**%**
	1-15 gün	**15-60 gün**	**1-15 gün**	**15-60 gün**		
Grup- öğretmenlerimiz ile	10	3	6	-	19	54,29
Bireysel- öğretmenlerimiz ile	9	-	7	-	16	45,71
4. Deneyini dinleyen ziyaretçilerin nasıl davranmalarını isterdin?	**KADIN**		**ERKEK**		**TOPLAM**	**%**
Dikkatli dinleyip, sözümüzü kesmemelerini	5		3		8	22,86
Meraklı, güler yüzlü olup sıkılmadan dinlemelerini	7		4		11	31,43
Saygılı ve anlayışlı olup soru sormalarını	9		4		13	37,14
Oldukları gibi davranmalarını	1		2		3	8,57
5. Festival boyunca hoşuna gitmeyen bir durum oldu mu?	**KADIN**		**ERKEK**		**TOPLAM**	**%**
Ortamdan kaynaklanan sorunlar	8		8		16	45,71
Ziyaretçiler ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar	4		1		5	14,29
Rahatsız edici bir durum yoktu	10		4		14	40,00

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde sergilenen deneyler ve deneylerinin kalitesi yeterli midir?" olarak belirlenen üçüncü alt probleme ilişkin bulgularda, bilim festivalinde görevli öğrencilerin yaptıkları deneyler gruplandırıldığında ağırlıklı olarak fizik, kimya ve biyoloji bilim dallarında deney hazırladıkları, robot teknolojisi-elektronik ve materyal tasarım-sergi alanlarında daha az uygulamalar yapıldığı görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3. *Bilim Festivalinde Sergilenen Deneyler*

FİZİK	**KİMYA**	**BİYOLOJİ**	**ROBOT-ELEKTRONİK**	**MATERYAL - SERGİ**
Antisiyoninlerden indikatör eldesi	Aktif metallerin su ile tepkimesi	C vitamini ile kan deneyi	Piramit ve prizma hacimleri ilişkisi	Göktürk-Kültigin yazıtları tanıtımı
Tesla bobini	Gizli yazı	Cerrahi dikiş tekniği	Maket uçak yapımı	
Lav lambası	Renk değiştiren sıvı	Tansiyon ölçümü		
Güneş takibi	Mum deneyleri	Kan şekeri ölçümü		
Manyetik slime	Kuru buz deneyleri	Klorofil tayini		
Hologram	Kireç suyundan indikatör eldesi	Hidroponik sistemde roka yetiştirme		
		DNA tayini		

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Antalya merkezde yapılan bilim festivalinin festivale katılan öğrencilere katkıları nelerdir?" şeklindeki dördüncü alt probleme ilişkin olarak festivalde görevli öğrencilerin %28,57'si bilim ile ilgili daha çok bilgi edindiğini ve bakış açısını geliştirdiğini; %25,71'i insanlar ile olan iletişiminin geliştiğini ve ufkunu açtığını; %11,43'ünün yapacakları projelerle ilgili bilgi ve deneyim sahibi olduğunu; %5,71'i uygulamalı daha iyi öğrendiğini; %5,71'i ifade gücünün attığını ve sunum yeteneğinin geliştiğini; % 2,86'sı ise fazla bir şey katmadığını ifade etmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. *Bilim Festivalinin Festivalde Görevli Öğrencilere Katkıları*

1. Bilim festivalinin sana kattıkları hakkında ne düşünüyorsun?	KADIN	ERKEK	TOPLAM	%
Bilim ile ilgili daha çok bilgi edinmemi sağladı ve bakış açımı geliştirdi	7	3	10	28.57
İnsanlarla olan iletişimim gelişti ve ufkumu açtı	4	5	9	25,71
Yapacağım projelerle ilgili deneyim ve bilgi sahibi oldum	3	1	4	11.43
Özgüvenimi ve yaratıcılığımı arttırdı	3	-	3	8.57
Uygulamalı daha iyi öğrendiğimi keşfettim	2	-	2	5.71
İfade gücümü arttırdı ve sunum yeteneğim gelişti	1	1	2	5..71
Fazla bir şey katmadı sadece eğlendim	-	1	1	2.86

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"Antalya merkezde yapılan bilim festivalinde festival süresince görevli öğrencileri etkileyen bir durum var mıdır?" şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ilişkin bulgular, kodlanarak yazılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. *Bilim Festivali Süresince Festivalde Görevli Öğrencileri Etkileyen Durumlar*

1. Festival boyunca hoşuna giden, seni etkileyen bir olayı anlatır mısın?

KADIN	ERKEK
✓ Genel olarak güzeldi	✓ İnsanların tebrik etmesi
✓ TÜRKSAT'ın kısa filmi	✓ Bilgili insanlarında gelip bilgi edinmek istemesi
✓ Hareketli müziklerin çalması	✓ İnsanların ilgisi
✓ Bir doktorun bilgi vermesi	✓ Üniversiteler hakkında bilgi edinmem
✓ Stantlar arası yardımlaşma ve muhabbet	✓ Teknolojik aletleri yakından görmek
✓ Deneyimi bilen bir mühendisin hayranlıkla izleyip güzel davranışlar göstermesi	✓ İnsanların başkalarını bilgilendirmek için çaba göstermeleri
✓ Küçüklere yeni şeyler öğretmek	
✓ Öğretmenin ispirto ocağını patlatması	
✓ Stantların birbirini ziyaret etmesi yardımlaşması	
✓ Resmi törendeki bandocular	
✓ Genel olarak güzeldi	
✓ 7' den 70' e herkesin ilgisi bilgisi çok fazla olması	
✓ İnsanların gelecekten umutluyuz demesi	
✓ Herkesin karşısında kine anlayışlı davranması	

Tartışma Ve Sonuçlar

Bu araştırmada, bilim festivali sürecinin bilim festivalinde görevli lise öğrencileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde;

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, festivalde görev alan öğrencilerin çoğunluğunun daha önce bir bilim festivaline katıldığı veya görev aldığı, daha sonra da bilim festivallerinde görev almak istedikleri, festival zamanında diğer stantları da gezerek farklı deneyleri görüp merak ettikleri ve bu deneyleri yaparak yeni deneyimler edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kara (2010) ise okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendileri için yeni olan fikirler ile tanıştığını ve yeni olaylar ile etkileşime girdiğini, Tatar ve Bağrıyanık (2012)'da informal öğrenme ortamlarının

öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarına ve merak ettikleri sorulara cevap bulmalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, fen bilimlerine ve bilime ilgisi olan öğrencilerin bireysel veya grup halinde, öğretmenleri rehberliğinde sergiledikleri deneyleri kendilerinin seçmesi, bilim festivaline katılma isteklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. La Banca (2008)'da bu konuda, fen öğretmenlerinin, bilim şenliklerinde öğrencilere yaptıkları danışmanlığın etkili olduğunu, öğrencilerin bilimsel araştırmalara olan ilgisinin arttığını vurgulamaktadır. Ayrıca festivalde görevli öğrencilerin deneyleri hazırlanma süresinin ortalama 1-15 gün sürdüğü ve deney malzemelerini kendi imkanları veya okul iş birliği içinde temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Festival süresince ziyaretçilerin bazı deneyleri dinlerken sıkılmaları ya da tam dinlemeden gitmeleri, festivali ziyaret eden okul gruplarının kısıtlı zamanlarından dolayı deneyleri tam dinleyemeden gitmeleri, ziyaret eden öğretmenlerin sunumları kısaltarak görevli öğrenciler yerine öğrencilerine kendilerinin anlatmaları festival süresince görevli öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakmıştır. Şahin ve Önder Çelikkanlı (2014)'nın bilim sergilerinin sergide görevli öğrenciler üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında elde edilen sonuçlar, bu sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda sergi alanlarının kısıtlı olması, yetersiz ekipman ve festivale gelen okul gruplarının aynı anda stantları gezmesi sonucu oluşan kalabalıktan dolayı görevli öğrencilerin deneylerini istedikleri gibi anlatamamaları da öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, görevli öğrencilerin ağırlıklı olarak fizik, kimya, biyoloji bilim dallarında deney hazırladıkları, robot teknolojisi-elektronik ve materyal tasarım-sergi alanlarında daha az uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Bu seçimleri yapmalarının sebebi olarak fen bilimlerinde soyut kavramların daha fazla olduğu ve deneyler ile soyut kavramları somutlaştırarak bilimsel bilgilerin daha kolay anlamlandırıldığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgulara paralel olarak Yavuz ve Balkan Kıyıcı (2012), okul dışı öğrenme ortamlarının soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırdığını, Randler, Krummer ve Wilhelm (2012) okul dışı öğrenme ortamlarında fen programları ile ilişkili olarak yapılacak etkinliklerin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına ve kavramları somutlaştırmalarına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Atabek Yiğit (2010), Okur ve Kasap (2015), Tortop ve Özbek (2013)'in yaptığı çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu bulgular ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca bilim festivali için hazırlanan deneylerin bazılarının ziyaret eden öğrenciler tarafından anlamada zorlandıkları ancak görevli öğrencilerin deneylerini yaş gruplarına göre basite indirgeyerek anlattıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, bilim festivalinin festivalde görevli öğrencilerin; bilime olan bakış açılarını geliştirdiği ve ilgilerini arttırdığı, insanlar ile olan iletişimlerini arttırdığı, farklı deney ve projeler ile ilgili deneyim kazanıp bilgi sahibi oldukları, özgüvenlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdikleri, kendilerini ifade etme ve sunum yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yapılan bilim şenlikleri ile ilgili araştırmalarda, bilim şenliklerinin öğrencilere yeni şeyler öğretme, eğlenceli vakit geçirtme, araştırma becerilerini geliştirme, eleştirel düşünmelerini sağlama, bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama gibi faydaları olduğu belirtilmiştir (Abernathy ve Vineyard 2001; Balas, 2003; Robertson, 2007; Wang ve Yang, 2003, Gomez, 2007, Kankelborg, 2005, Yayla ve Uzun, 2008). Tatar ve Bağrıyanık (2012) tarafından yapılan çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarındaki aktivitelerin, öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Guisasola, Morentin ve Zuza, (2005), Stavrova ve Urhahne (2010) yaptıkları çalışmalarda ise informal öğrenme ortamlarının fen becerilerinin gelişmesine, çeşitli bilimsel konuları keşfederek öğrenmesine, fen bilimlerine karşı tutumlarının artırmasına ve bilimsel meraklarının canlanmasına pozitif etki yaptığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını saptamıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, görevli öğrencilerin genel olarak bilim festivaline katılmaktan mutlu oldukları, ziyaret eden insanların övgü ve tebrik etmeleri, bilim ve teknoloji ile iç içe olmaları ve kendilerinden küçük çocuklara bilimi tanıtıp sevdirmelerinin kendilerini etkilediğini söylemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Öğrencilerin fen bilimlerine ve bilime olan meraklarını arttırmalarına katkı sağlayacak olan bilim festivalleri gibi non-formal öğrenme ortamlarının sayısı arttırılmalıdır.
- Okullarda görevli öğretmenler, öğrencilerini bu tip non-formal öğrenme ortamlarına yönlendirmelidir.
- Okul dışı öğrenme ortamları ile okullar arasında iş birliği içerisinde çeşitli faaliyetler yürütülmelidir.
- Diğer okul dışı öğrenme ortamlarında (interaktif sergiler, bilim projeleri…) gerçekleştirilen etkinliklerde görevli öğrenciler ile benzer bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

Aksu, M. (2013). *Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin "müze eğitimine" ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balkan Kıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). *Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. International Online Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.

Berberoğlu, O. E., & Uygun, S. (2013). *Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(2), 32-42.

Borat, O. (2009*). İnformal öğrenme sisteminin kurulması için örgün ve yaygın öğrenme sistemlerinin incelenmesi. "Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye'de İnformal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirme ve Farkındalık Oluşturma" projesi konferansları bildiri kitabı*. Ankara: MEB TTK yayınları.

Bouffard, S., Brown-Goss, C., &Weiss, H. (2008). *Complementary Learning: Emerging Strategies*, Evolving Ideas. Camridge: Harvard Family Research Project.

Bowen, H. R. (1980). *Investment in learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Bozdoğan, A. E. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi:* Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 19-41.

Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). *Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir fabrikası gezisi*, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(14), 1-12.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.

Callison, D., ve Lamb, A. (2004). *Authentic learning. School Library Media Activities Monthly*, 21(4), 34-39. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/237131289?ac-countid=16716

Cook, H., M., (2003*). Elementary school teachers and successful science fair*. The University of North Carolina. Doctoral thesis. Greensboro. Umi: 3093864

Erten, Z. (2016). *Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi.* Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 638-657.

Eshach, H. (2007*). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, NonFormal, and Informal Education.* Journal of Science Education and Technology (16), 171-190.

Eş, H., Sarıkaya, M., Taşkın Ekici, F., ve Ekici, E. (2010). *Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) Eyaleti fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi.* E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0148, 5(2), 567-583.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem akademi.

Gedikoğlu, T. (2005). *Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri.* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 67.

Gomez, K. (2007). *Negotiating discources: sixth-grade students' use of multiple science discources during a science fair presentation*. Linguistics and education, (18), 41–64.

HFRP (2008). *What is Complementary Learning? Harvard Family Research Project*. Retrieved from:http://www.hfrp.org/complementary-learning/publications-resources/complementary learning-emerging-strategies-evolving-ideas

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama.* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.

Kankelborg, A. (2005). *Rural science fair competition: levelling the playing field*. Master thesis. Montana University, Montana. UMI: EP31005

Kara, E. (2010). *Fen ve teknoloji eğitiminde informal bilimsel liderlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzincan.

La Banca, F., (2008). *Impact of problem finding on the quality of authentic open inquiry science research projects.* Doctoral Thesis. Western Connecticut State University. UMI Number: 3411366

MEB (2017). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.

National Research Council (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits* Washington, DC: National Academies Press.

Nuangchalerm, P. ve Thammasena, B. (2009). *Cognitive Development, Analytical Thinking and Learning Satisfaction of Second Grade Students Learned through Inquiry-based Learning*. Asian Social Science, 5(10), 82-87.

Öneren, M. (2008). *İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı.* ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 4(7), 163-178.

Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm.* (7. Baskı), Ankara: Pegem.

Phillips, M., Finkelstein, D. ve Wever- Frerichs, S. (2007). *School Site to Museum Floor: How informal science institutions work with schools.* International Journal of Science Education, 29(12), 1489-1507.

Randler, C., Kummer, B. ve Wilhelm, C. (2012*). Adolescent learning in the zoo: Embedding a non-formal learning environment to teach formal aspects of vertebrate biology*. Journal of Science Education and Technology, 21(3), 384-391.

Rennie, L. J. (2007). *Learning science out of school*. S. K. Abell & N. G. Lederman (Editörler), Handbook of Research on Science Education. London: Lawrance Erlbaum Assoc.

Senge, P., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen Okullar*. (Çev. Ed. Münevver Çetin). Ankara: Nobel.

Stocklmayer, S. ve Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education in ınternational handbook of science education.* Part one. Netherlands: By Kluwer Academic Publishers.

Şahin, E., Önder Çelikkanlı, N. (2014). *Bir ortaöğretim kurumunda gerçekleştirilen bilim sergisinin sergide görev alan öğrenciler üzerindeki etkisi.* Necatibey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8(2), 71-97.

Şahin, Ş., (2012). *Bilim şenliklerinin 10. Sınıf öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarına olan etkisi.* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi, 5(1), 89-103.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). *Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri.* İlköğretim Online, 11 (4), 883-896.

Tortop, H. S., Özek, N. (2013). *Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,44, 300-307.

Türkmen, H. (2010). *İnformal (Sınıf Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu.* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 46-59.

Türkmen, H., Topkaç, D.D. ve Atasayar Yamık, G. (2016). *İnformal öğrenme ortamlarına yapılan gezilerin "Canlıların Sınıflandırılması" ve "Yaşadığımız Çevre" konusunun öğrenilmesine etkisi: Tabiat tarihi müzesi ve botanik bahçesi örneği.* Ege Eğitim Dergisi, 17(1), 174-197.

Virginia Department of Education. (2010). *Science standards of learning for Virginia public schools.* Richmond: Virginia Board of Education.

Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). *İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.

Yayla, Z., ve Uzun, B. (2008). *Fen ve teknoloji eğitiminde proje çalışmaları ve bilim şenlikleri.* XVII. Ulusal eğitim bilimleri kongresi. 1-3 Eylül 2008. Sakarya.

Yıldırım H.İ., Şensoy, Ö., (2016). *Bilim şenliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 14(1), 23-40.

Aytül Akal'ın Masallarında "İyilikseverlik" Değeri

Dr. Hıfzı TOZ[1]
Semra SENEK[2]

Özet

Masallar gelişim özelliklerine göre halk masalları ve edebî masallar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Halk masalları, toplumda bir süreç içerisinde oluşmuş ve sözlü gelenekle ağızdan ağıza yayılmışlardır. Edebî masallar ise büyük ölçüde halk masallarından beslenerek belli bir yazar tarafından kaleme alınmışlardır. Bu makalede edebî masalların önemli temsilcilerinden biri olan ve eserleri birçok dile çevrilen Aytül Akal'ın masalları, Schwartz'ın Bireysel Değer Sınıflaması Tablosunda yer alan "İyilikseverlik" teması çerçevesinde incelenmiştir. Schwartz'a göre "İyilikseverlik" kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme olarak tanımlanır ve şu değerleri içerir: Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak (gerçek arkadaşlık, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat). Araştırmanın kaynağını "Aytül Akal'ın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" [5] adlı çalışma oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre Aytül Akal'ın Masalları Schwartz'ın bireysel değer sınıflaması tablosunda yer alan "İyilikseverlik" temasındaki değerleri örneklemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Aytül Akal, Masal, Schwartz, İyilikseverlik, Değer*

The Value of "Good Consultancy" in the Aytul Akal's Tales

Abstract

According to the development characteristics of the masters, they are divided into two as public and literary folk tales. Public folk tales have formed in a process in the society and they were spread by speech. Literary folk tales, on the other hand, are largely fed from the people's tales and written by a certain writer. In this article, Aytül Akal's epistles, one of the important representatives of literary texts and whose Works are translated into many languages, have been examined within the context of "Goodness" in Schwartz's Individual Value Classification Table. According to Schwartz, "good will" is defined as the care and development of those who are close and includes the following values: being philanthropic, honest, forgiving, loyal, responsible (real friendship, spiritual life, meaningful life). The source of the research is "Study of Aytul Akal's Tales in terms of Value Education". According to findings, Aytul Akal's Tales exemplifies the values of "Goodness" in Schwartz's individual value classification table.

Keywords: *Aytul Akal, Tale, Schwartz, Goodness, Value*

Senek, S. (2018). Aytül Akal'ın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

[1]Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi hifzitoz@akdeniz.edu.tr
[2]MEB Türkçe Öğretmeni semrasenek_87@outlook.com

Giriş

Masalların nasıl ortaya çıktığıyla ilgili değişik görüşler ortaya atılsa da masal, gerek dünyada gerek Türkiye'de kökü çok eskilere dayanan bir türdür. Osmanlıca sözlükte masal kelimesi "mesel" olarak karşımıza çıkmaktadır ve şu anlamları içermektedir: 1. Örnek, benzer, numune. 2. Dokunaklı ve manalı söz. 3. Terbiye ve ahlâka faydalı olan hikâye. Darb-ı mesel: Atasözü (Devellioğlu, 2006, s.625). Peki, masal kelimesi niçin mesel olarak kullanılmıştır? İbrahim Kıbrıs (2010, s.78) insan yaşantısından yola çıkarak oluşturulan masalların örgün eğitim kurumlarının olmadığı dönemlerde eğitim aracı olarak kullanıldığını, büyüklerden küçüklere aktarılan yaşam deneyimi örneklerinden oluştuğu için "örnek" anlamına gelen "mesel" kelimesiyle adlandırılmış olabileceğini savunur.

Masallar hem eğiticilik hem de eğlendirme işlevi bulunan bir türdür. Toplumsal normlar hayal dünyasının sınırsızlığı içinde çocuklara sunulur. Masallarda toplumun inançları, gelenekleri, görenekleri, kısacası ortak değerleri aktarılır. İnanç, gelenek ve görenekler olabildiğince soyut kavramlardır. Masallar bu kavramları çocuklara aktarırken sembollerden yararlanır ve çocuklar için somut hâle getirir.

Türk masalları gelişim özelliklerine göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi halk masalları, ikincisi ise edebî (yazınsal) masallardır."Halk masalları, bir toplumun ya da ulusun, tarihsel süreç içerisinde oluşan dilden dile, ağızdan ağza sözlü olarak anlatılan özgün ürünlerdir" (Güleryüz, 2003, s. 183). Edebi masallar (Yazınsal Masallar)"Yazarların kişisel hayal güçlerine dayanarak yazdıkları, halk masallarına benzeyen ve çoğunlukla ilhamını onlardan alan yapma masallardır." (Yalçın ve Aytaş, 2014, s.70)

"Yapay nitelikli masal yazımında 1980 sonrasında Gülten Dayıoğlu, Aytül Akal, Hasan Latif Sarıyüce, Mevlânâ idris Zengin, Mustafa Ruhi Şirin ve Tarık Dursun Kakınç'ın isimleri öne çıkmaktadır." (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007, s. 48)

Masallar insanların ilk karşılaştıkları türlerdendir ve bireylere küçük yaşlarda toplumsal ve evrensel değerleri aktarma yönünden çok önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu noktada değer kavramına da açıklık getirilmesi gerekmektedir.

Yaman'a (2014, s. 17) göre değer, "Bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklarıdır." Bu tanımdan yola çıkılırsa değerlerin uyarıcı, harekete geçirici bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Ulusoy ve Dilmaç (2015, s.16) da değerleri insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü olarak ifade ederler ve değerlerin insanı insan yapan özelliklere sahip olduğunu, insana özgü temel özellikleri içinde barındırdığını belirtirler. Aydın ve Gürler (2014, s. 3) ise arzu edilen, bireylere rehberlik eden ve önem derecesi yüksek olan hedefleri değer olarak nitelendirir. Davranışların istendik yönde biçimlenmesi, kıymet verilen ve neticesinde mutlaka pekiştirilen hareket ve düşünce kalıplarının ortaya koyulması ile gerçekleşir.

Sonuç olarak, bir şeyin kıymetli ya da nitelikçe üstün olması birtakım deneyim ve değerlendirmeler neticesinde ortaya çıkmıştır. Bu tecrübeler hangi davranışların kabul edilip hangilerinin reddedileceğini ortaya koymuştur. Olumlu geri bildirimde bulunulan davranışlar süreklilik göstermiş ve ilke haline gelmiş ancak hoş karşılanmayan, bireyi, toplumu, evreni derinden sarsabileceğine inanılan eylemler reddedilmiştir.

Değerler üzerine birçok sınıflama mevcuttur. Bu çalışma Tablo 1'de yer alan "İyilikseverlik" teması göz önüne alınarak yapıldığı için aşağıda sadece bu sınıflandırmanın "İyilikseverlik" bölümüne yer verilmiştir (akt. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, s.60-61).

Tablo 1. Schwartz'ın Bireysel Değer Sınıflaması Tablosu

Açıklama	*Değerler*	*Kaynaklar*
İyilikseverlik (Benevolence): Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak [Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat]	Organizma Etkileşim Grup

Yöntem

Araştırma Modeli

Aytül Akal'ın masallarında "İyilikseverlik" temasına ait değerlere yer verilme durumu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldı. "İnsan ve grup davranışlarının nedenini ve nasılını anlamaya yönelik araştırmalara nitel araştırma denir. Nitel araştırmalar kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi öznel verilerle meşgul olur. Bir sosyal olayı doğal ortamı ve doğal oluşumu içinde tasvir eder." (Saruhan ve Özdemirci, 2011, s. 236). Nitel araştırma yazılı kaynakların incelenmesi ve analiz edilmesine olanak tanıması, olayları ve durumları tanımlayıcı ve betimleyici bir yol izlemesi nedeniyle çalışmaya yön veren araştırma yöntemidir.

Bu çalışmada nitel araştırma stratejisi olarak durum çalışması benimsenmiştir. "McMillan (2000) durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır" (akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 249). Bu stratejinin seçilme nedeni ele alınan durumun ayrıntılı bir şekilde açıklanması, tanımlanması ve değerlendirilmesini sağlamaktır. Çalışmada çocuk edebiyatı, masallar, değerler, değerler eğitimi ve masalların değerler eğitimine katkısı gibi kavramlar tek tek derinlemesine incelenmiş ve bu kavramların birbirleriyle ilişkileri ortaya koyulmuştur.

Veri Kaynağı

Araştırmanın evreni edebî masallar olup örneklemi Aytül Akal tarafından kaleme alınan ve "Masal Masal" adlı kitapta yer alan elli sekiz masaldır. Bunlar: Geceyi, uyumayı sevmeyen bir çocuğun ve ona sevgiyle yaklaşan annesinin anlatıldığı "Geceyi Sevmeyen Çocuk"; gece olduğuna bir türlü ikna olmayan ve gürültüsüyle çevresindekileri rahatsız eden bir filin anlatıldığı "Geceyi Unutan Fil"; Sağlıksız beslenen bir çocukla ona doğru yolu gösteren bir uzaylı çocuğun arkadaşlığının anlatıldığı "İp Bacaklı Uzaylı Çocuk"; Kendiyle barışık olmayan ve tıpkı büyükleri gibi olmak isteyen küçük bir çocuğun anlatıldığı "Ben Büyüküm"; uyumak istemeyen ve annesinin anlatacağı ilginç masallarla uyumaya ikna olan bir çocuğun anlatıldığı "İnatçı Çocuk"; ormanda dolaşırken tanıştığı yeni arkadaşlarıyla yardımlaşma, arkadaşlık, saygı ve sağlıklı yaşamın önemini kavrayan bir zürafanın anlatıldığı "Uyumak İstemeyen Zürafa"; kendini olduğundan farklı göstermeye çalışan ve kendisiyle barışık olmayan küçük bir kertenkelenin anlatıldığı "Küçük Kertenkele"; her şeyi merak eden,

araştırmayı seven, araştırma yaparken kimseye zarar verip saygısızlık yapmayan bir çocuğu konu edinen "Meraklı Uzay Çocuğu"; yeterli beslenmeyen bir çocuk ve çocuğun bu davranışına artık dayanamayan bir tabağın o ortamdan uzaklaşma çabasının anlatıldığı "Fasulye Motorlu Uçan Daire"; suda oynamayı çok seven ancak havaların soğumasıyla annesi tarafından suda oynamaması konusunda uyarılan küçük bir su aygırının annesine saygısı ve annesine verdiği sözü tutmasının anlatıldığı "Suda Oynamayı Kim Sevmez?"; karanlıktan korkan, bir perinin telkini ve kendi çabasıyla bu korkusunu yenen küçük bir çocuğun anlatıldığı "Karanlıktan Korkan Çocuk"; evinde her şeyi ortalığa atan, temizlik ve düzene önem vermeyen bir çocuğun evden uzaklaşan eşyaları sayesinde doğru yolu bulmasını konu edinen "Dağınık Çocuk"; her şeyden sıkılan, hiçbir şey yapmak istemeyen ama canı çok sıkılan bir çocuğun anlatıldığı "Canı Sıkılan Çocuk"; gökyüzünde kendine uygun arkadaş bulamayan ve Dünya'ya inen bir Aydede'nin maceralarının anlatıldığı "Canı Sıkılan Aydede"; seçtiği üç ışıkta istemediği manzaralarla karşılaşan ancak bu yolculuğu sonunda çalışmayı, saygıyı ve kavga etmemeyi öğrenen bir çocuğun anlatıldığı "Işıkları Dolaşan Çocuk"; sadece kendini düşünen, kibirli davranan bir fil ve ona karşı birlik ve beraberlik içinde davranmayı öğrenen orman sakinlerinin anlatıldığı "Şımarık Fil"; parkları yok ederek insanları mutlu edeceğini zanneden ancak sorumluluk sahibi, doğayı seven çocuklar sayesinde bunun böyle olmadığını, asıl olanın doğayı sevmek ve korumak olduğunu öğrenen bir robotun anlatıldığı "Park Yiyen Robot"; hayvanları seven ve onları bir anne şefkatiyle koruyan küçük bir çocuğun anlatıldığı "Küçük Anne"; doğaya ve canlılara zarar veren bir fabrikanın bu zararlarını ortadan kaldırmak için verilen mücadelenin anlatıldığı "Cadı Burunlu Fabrika"; birbirine saygı duymayan, sürekli kavga eden iki ağacın süreç içerisinde hatalarını anlamaları ve arkadaş olmalarını konu edinen "İki Kavgacı Ağaç"; bir masal kahramanı olan Sinderella gibi olmak isteyen ancak asıl mutluluğun özgürlük ve çalışmaktan geçtiğini anlayan küçük bir kızın anlatıldığı "Sinderella Olmak İsteyen Çocuk"; cesur, çalışkan ve araştırmayı seven üç arkadaşın uzay macerasının anlatıldığı "Üç Uçan Çocuk"; küçük bir çocuğun kardeşi olması konusunda annesini ikna etme çabasının anlatıldığı Kardeş İsteyen Çocuk"; kardeşi olduktan sonra kendisine olan ilginin azaldığını düşünen bir çocuğun yaşadıklarını ve süreç içerisinde annesiyle empati yapabilmesinin anlatıldığı "Nerden Çıktı Bu Kardeş?"; ormana apartman yapan farklı özellik ve fiziki yapılara sahip olan hayvanların doğal yaşama olan özlemlerinin ve ormanı yok ettikleri için duydukları pişmanlığın anlatıldığı "Ormandaki Apartman"; denizin altını merak eden vapurun orada karşılaştığı kirlilik karşısında duyduğu üzüntünün ve insanlara sesini duyurma çabasının anlatıldığı "Denizin Altını Merak Eden Vapur"; çikolatayı çok seven bir çocuğun başından geçen olayların anlatıldığı "Çikolata Çocuk"; gezmeyi çok seven bir ağacın coşkulu yolculuğunun anlatıldığı "Gezmeyi Seven Ağaç"; kitap okumanın ne denli bir öneme sahip olduğunun anlatıldığı "Yatağın Altındaki Harfler"; cehaleti sonucunda hata yaparak eğlence ülkesi yerine Dünya'ya gelen, Dünya'da kapatıldığı kafesten kurtularak özgürlüğün değerini, eğitimin önemini anlayan dinozorun anlatıldığı "Eğlence Ülkesini Arayan Dinozor"; uzun süre yaşamanın sırrının sağlıklı yaşamdan geçtiğini bahçedeki ağaçtan öğrenen küçük bir çocuğun anlatıldığı "Yaşlı Çocuk"; yatağını kimseye vermeyen bir çocuğun geceleyin yatağıyla gökyüzündeki yolculuğunun anlatıldığı "Kimin Yatağı Uçuyor?"; hayatta istenilen her şeye sahip olunamayacağını bunlara ancak resmedilerek düş dünyasında sahip olunabileceğini öğrenen bir çocuğun anlatıldığı "Sabahı Boyayan Çocuk"; gördüğü tüm oyuncaklara sahip olmaya çalışan bir çocuğu aç gözlüğü sonucunda elindekileri de kaybetmesi ve sonunda duyduğu pişmanlığı konu edinen "Bütün Oyuncaklar Benim"; hangi coğrafyada olunursa olunsun, mesafeler ne kadar fazla olursa olsun

arkadaşlığın, sevginin, paylaşmanın aşamayacağı hiçbir sorunun olmadığının anlatıldığı "Bana Bir Rüya Ver"; okula gitmek istemeyen ve annesine kızamık olduğu yönünde yalan söyleyen ancak sonradan bu durumdan rahatsızlık duyarak annesine gerçekleri itiraf eden bir filin anlatıldığı "Kızamık Olan Fil"; adaletin, paylaşmanın, arkadaşlığın ve sevginin önemini kavrayan topların renk seçme gününün anlatıldığı "Rengini Arayan Top"; sahibinin kendilerine değer vermediğini düşünerek kendilerine başka ayaklar arayan terliklerin çıktıkları yolculukta yaşadıklarının anlatıldığı "Terlikleri Kim Giyecek?"; yerde birinin kendisini alıp çöpe atmasını bekleyen bir kâğıt parçasının gözlemlerinin anlatıldığı "Buruşuk Kâğıt Parçası"; Dünya'ya ödevini yapmak için gelen bir çocuğun Dünya'da yaşadıkları ve öğrendiklerinin anlatıldığı "Uzaylı Çocuğun Ödevi"; annelerinin bir diğerini daha çok sevdiğini düşünen iki çocuğun üç sihirli öpücük sonucunda gerçeği öğrenmelerinin anlatıldığı "Üç Sihirli Öpücük"; sürekli ekran karşısında vakit geçiren, okumayan, araştırmayan, soru sormayan çocuklara uzaylı çocukların yaptıkları yardımın anlatıldığı "Soru Balonları"; hep çocuk kalabilmenin hayat boyunca masalları yanında taşımaktan geçtiğini öğrenen bir çocuğun anlatıldığı "Masalları Arayan Çocuk"; masallarını arayan ejderha ve diğer masal kahramanlarının endişeli yolculuklarının anlatıldığı "Masalını Arayan Ejderha"; kendi yatağında yatmayıp anne babasının yatağında yatan küçük bir fil ile anne ve babasının küçük fili bu davranışından vazgeçirme çabalarının anlatıldığı "Büyük Yatakta Kim Yatacak?"; açgözlülük yaparak üç gözü, ayağı, kolu olmasını isteyen çocuğun yaşadığı olumsuzluklar ve bu olumsuzluklar sonunda şükretmeyi öğrenmesinin anlatıldığı "Üç Gözlü Çocuk"; merak duygusuna yenik düşerek trafiği altüst eden ve sonunda bu davranışından pişman olan bir trafik lambasının anlatıldığı "Yaramaz Trafik Lambası"; yediği şeylerin çöplerini yere atan ve ona temizliğin, çevreyi kirletmemeyi öğreten bir uzaylı çocuğun anlatıldığı "Çöp Kafalı Çocuk"; gözlerini ekranlardan ayırmayan, artık kendisinden dilek dilemeyen çocuklardan uzaklaşarak bir kitapçıdaki kitaplara sığınan perinin anlatıldığı "Kitap Perisi"; istediği şeye ancak onu resmederek sahip olacağını öğrenen çocuğun işe reklamlardan başlaması ve bu süreçte başından geçen ilginç olayların anlatıldığı "Reklamları Çizen Çocuk"; küçük bir çocuğun karşı kıyıdaki ışığı kırılan bir sokak lambasına yardımının anlatıldığı "Işığını Yitiren Yıldız"; bu dünyanın kendilerine ait olduğunu iddia edenlere küçük bir çocuğun verdiği dersin anlatıldığı "Bu Dünya Kimin?"; dilek ağacının çocuğu olmayan yaşlı bir çifte yaptığı yardımın anlatıldığı "Dilek Ağacı"; sürekli kendini yenileme ve çevresindekilere kendini beğendirme çabası içinde olan bir ağacın yaşadıklarının anlatıldığı "Dünyanın En Güzel Ağacı", ormanın kendine ait olduğunu düşünen bir ayının ormana verdiği zararın ve sonunda duyduğu pişmanlığım anlatıldığı "Ormanın Renkleri Kimde?"; ormanı sevmekle ormana zarar vermenin aynı şeyler olmadığını anlamayan orman cücelerin süreç içerisinde yanlışlarını anlamalarının anlatıldığı "Ormanın Yeni Komşuları"; peri olmanın bir okulu olmadığını, herkesin sihirli değneğini yüreğinde taşıdığını öğrenen bir çocuğun anlatıldığı "Ben Ne Olacağım?"; büyüklerin yaptıkları birtakım eylemleri (lavaboya rahatça yetişme vb.) rahat yapamadığından yakınan bir çocuğun büyüme sürecinde yaşadıklarının anlatıldığı "Ben Ne Zaman Büyüyeceğim?" masallarıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada içerik analizi ve nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır. "İçerik analizi, yazılı belgelerde ya da diğer iletişim ortamlarında (örn. Fotoğraflar, filmler, şarkı sözleri, reklamlar) yer alan bilgileri ve sembolleri, yani içeriği inceleme tekniğidir." (Neuman, 2013, s. 67).

Bulgular

Bağışlayıcı Olmak Değeriyle İlgili Bulgular

Bağışlayıcı olmak herhangi bir kötü durum karşısında affedici bir tavır sergilemek; kavgadan uzak, barışçıl bir ortam hedeflemektir. Bu bağlamda barış kavramına açıklık getirmek gerekmektedir. Toplumsal sürekliliğin teminatı olan barış, Güven (2014, s. 98) tarafından *kişinin kendisiyle veya başkalarıyla uyum içinde olması durumu* olarak ifade edilmektedir. O hâlde karşılıklı saygıya dayanan, huzurlu bir ortam inşa etmek toplumsal ve evrensel barışa katkı sağlamaktadır.

Hepimiz bu dünyada yaşıyoruz ve eşit haklara sahibiz. Hiçbirimizin bir diğer insan veya insan dışındaki varlıklardan üstünlüğü yoktur, daha doğrusu olmamalıdır. Dostluk ve barış içinde el ele verip yaşamak yerine kavga etmek, Dünya'yı yaşanılmaz hâle sokmaktan başka bir işe yaramaz. Aynı havayı soluduğumuzu, aynı Güneş'in altında ısındığımızı, aynı Ay ile aydınlandığımızı idrak edebilsek hayat çok daha güzel olacaktır.

"Işıkları Dolaşan Çocuk" adlı masalda da çocuk annesinin izniyle seçtiği ışığa gidecektir ve sadece üç hakkı vardır. Bu ışıkları beğenmezse eve dönecektir. Çocuk gittiği üçüncü ışıkta kavga eden çocuklarla karşılaşır ve bu duruma çok şaşırır. Bunun neticesinde kendi yaşamına yön verecek önemli bir karar alır:

İki kardeş nasıl böyle kavga edermiş? Kendi kardeşi ile hiçbir zaman kavga etmemeye söz vermiş. Hatta yalnız kardeşiyle değil, arkadaşlarıyla da kavga etmeyecekmiş. Kavga etmek ne kötü bir şeymiş! (IDÇ, s.66)

Burada görüldüğü üzere çocuk, başkasının tecrübelerini gözlemleyerek kavga etmenin kötü bir davranış olduğunu öğrenir. Kimseyle kavga etmemeye karar verir.

Kavgada tarafların hepsi bundan az veya çok zarar görür. Kavga vücuda yavaş yavaş nüfuz eden mikrop gibidir. İlk olarak insanların sağlıklı düşünme yetisini elinden alır. Daha sonra bedenin hayati noktalarında kendine yer bulur. Barış ilacı bulunmazsa kalbi tamamen esir alır. "İki Kavgacı Ağaç" masalında da dip dibe ekilmiş iki ağaç sürekli birbiriyle kavga eder. Bu yüzden onların çevresinde hiçbir canlı yaşamak istemez. Tabii ki bu durumdan her ikisi de olumsuz etkilenir. Kavgacılıklarından birbirlerinin güneşini engellemiş, inatlarından köklerini de aynı yere uzatınca birbirlerinin besinini almışlardır. Neyse ki hayatta kalmalarını sağlayacak tek iksirin barış ve huzur ortamı olduğunu anlarlar. Bu durum masalın aşağıdaki bölümünden anlaşılmaktadır:

Onlar da dallarında çiçekler açsın, çevrelerinde böcekler, kuşlar ve onları seven çocuklar olsun istiyormuş. En çok istedikleri de artık çok iyi geçinmek ve dost olmakmış. Onların artık kavga etmediğini gören bir kuş uçup dallarından birine konmuş. "Merhaba!" demiş ağaçlara. (İKA, s.88)

Dürüstlük Değeriyle İlgili Bulgular

Dürüstlük doğruluk, doğru olmaktır ve doğruluğu Akarsu (2015, s. 58) tarafından *açık olma, kendini açık olarak ortaya koyma durumu* olarak belirtirken Hökelekli (2013, s. 163-164) *kişinin inanç, niyet ve düşüncelerinde, işlerinde, söz, iş ve davranışlarında, hakikate, adalete, gerçeğe uygunluk* şeklinde ifade etmektedir.

Dürüst kişi "ben" değil "biz" diyebilen kişidir. O, ilk önce karşısındakini düşünür. Onun için önemli olan kendi çıkarları değil, içinde bulunduğu toplum veya toplumsal grubun beklentileridir. Dürüst insan vicdanının sesine göre hareket eder. Söyleyeceği söz, yapacağı olumsuz eylemin başkaları üzerinde nasıl bir etki yapabileceğini önceden sezip davranışlarına bu doğrultuda yön verir.

"Kızamık Olan Fil" adlı masalda da vicdan muhakemesinden galip çıkarak doğru yolu bulan bir fil vardır. Bu fil annesine kızamık olduğu yalanını söyler. Ancak bu yalanın çevresindeki insanları ne kadar üzebileceğini düşünerek gerçeği annesine itiraf eder:

Küçük fil hemen yataktan fırlayıp giyinmiş. Çantasını hazırlamış ve içeri koşmuş. "Anneciğim, ben aslında kızamık değilim. Hemen okula yetişmeliyim, zaten okula geç kaldım…" diyerek annesinin yanağına homurtuyla tatlı bir öpücük kondurmuş. (KOF, s.151)

Sadık Olmak Değeriyle İlgili Bulgular

Sadık olmak muhatap aldığın kişi veya kişilere samimiyetle bağlanmaktır. Gerçek arkadaşlık ve içten sevgi değerini içine almaktadır. TDK Türkçe Sözlükte (2011, s. 153) arkadaş; *birbirine karşı sevgi ve anlayış gösteren kimselerden her biri* olarak tanımlanmaktadır. Arkadaşlık ise *arkadaş olma durumu, arkadaşa yakışır davranış, omuzdaşlık, ünsiyet* şeklinde ifade edilmektedir. Arkadaşlık, her koşulda birbirinin yanında olmayı gerektirir. Arkadaşlar, birlikte ağlayıp birlikte gülen; birbirini eleştiren ancak asla hakaret etmeyen; birbirlerinin yanlışlarını örtmek yerine onları düzeltme yoluna giden insanlardır. Canlı, cansız her şeyle arkadaş olabiliriz. Hayvan, bitki, kitap…

Gerçek arkadaş insanı doğruya, güzele yönlendirendir. Böyle bir durumda da yapılan yanlışların herhangi bir sürekliliği yoktur. "Uyumak İstemeyen Zürafa" adlı masalda zürafa arkadaşları tavşan ve kuş ile oynarken vaktin nasıl geçtiğini anlayamaz. Arkadaşları her ne kadar vaktin geç olduğunu ve uyku vaktinin geldiğini ifade etseler de o bu duruma aldırış etmez. O gün gece dışarıda kalıp hasta olunca arkadaşlarının ne kadar haklı olduğunu anlar. Bu durumun zürafanın bakış açısını ne denli değiştirdiği aşağıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır:

Tabii sonunda iyileşmiş ve arkadaşlarına katılmış. Ama artık havanın kararmaya başladığını, güneşin onlara el salladığını önce zürafa görüyor, "Haydi arkadaşlar, artık eve dönme saati geldi," diyormuş. (UİZ, s.33)

Arkadaşlıkta imkânsız diye bir şey yoktur. Çünkü arkadaşlar birbirlerini koşulsuz severler. Karşısındakini eksiğiyle, fazlasıyla, tüm farklılıklarıyla, olduğu gibi kabul ederler. "Uzaylı Çocuğun Ödevi" adlı masalda arkadaşlık kavramı mekânın sınırlarını aşar. Dünyayı keşfetmeye gelen Uzaylı çocuk Dünya'da çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu zorluklardan biri de parasının olmamasıdır. Uçan dairesini paraya dönüştürünce de evine dönebilmesi imkânsız hale gelmiştir. Neyse ki imdadına Dünyalı arkadaşı yetişir ve şu sözleriyle Uzaylı çocuğu telkin ederek arkadaşlığını gösterir:

Uzaylı çocuk çok üzgünmüş. Başından geçenleri anlatmış ve "Uçan dairem olmadan eve dönemem," demiş.

Çocuk, "Üzülme," demiş, "Para şekline dönüştürdüğün uçan daireni geri almak zor değil ki! Top oynamak yerine gidip çalışır, parayı geri kazanırız. Gel benimle…" (UÇÖ, s.165)

Sadık olmak sevgi değerinin de doğal bir sonucudur. Akarsu (2015, s. 158) sevgiyi, *hoşa giden bir şeye eğilim; tutkuya dek varabilen bir ruh durumu* olarak ifade eder. Ona göre sevgi beş şekilde karşımıza

çıkar: 1. Karşı cinse karşı duyulan sevgi. 2. Çocuğa karşı duyulan sevgi. 3. Bir nedene dayandırılmayan duygudaşlık. 4. Uzun süre içinde oluşup gelişen kişisel gönül dostluğu. 5. Doğaya vb.lerine duyulan sevgi.

Aytül Akal masallarının çoğunda sevgi değerine yer verir. Özellikle anne ve çocuğunun birbirlerine karşı duydukları sevgi en çok işlediği konulardır. Hatta "Masalları Arayan Çocuk" adlı masalda anne ve çocuk arasında öyle bir bağ oluşmuştur ki çocuğa göre annesinden daha mükemmel bir insan yoktur. Masalın aşağıdaki bölümü anne ve çocuk arasındaki sevgi bağının ne boyutta olduğunu daha net görmemizi sağlayacaktır:

"Peki, ama kiminle evleneceğim?"

"Kimi seversen."

"Ben seninle evleneceğim!"demiş çocuk.

"Anneyle evlenilmez ki!" demiş annesi.

"Ama ben en çok seni seviyorum anneciğim." (MAÇ, s.178)

Burada çocuk annesini hayatının merkezine koymuştur. Dününde, bugününde ve yarınında hep annesi vardır. Hiç kuşkusuz annenin çocuğuna karşı sergilediği olumlu tutum ve davranışlar, çocuğun annesine güven duyması ve onu bu kadar sevmesine ortam hazırlamıştır.

Kimi zaman çocuklar annelerini o kadar çok severler ki en çok kendilerini sevmesini isterler. Hatta bu yüzden bazen kardeşler arasında küçük kıskançlık krizleri de olabilir. "Üç Sihirli Öpücük" masalında olduğu gibi. Burada iki kardeş annelerinin bir diğerini sevdiğini düşünerek tartışırlar. Anneleri, her ikisini de eşit derecede sevdiğini ifade etse de buna inanmazlar. Onların bu tartışmalarından yorulan anneyi Yorgun anneler perisi heykele dönüştürür. Annelerinin en çok kimi sevdiğini anlamaları için de üç öpücüğe ihtiyaçları vardır. Yorgun anneler perisinin yaptığı bu sınav çocukların gerçeği görmelerini sağlar:

"Ben şimdi anladım! Annem her zaman ne söylerdi, hatırlasana. İkinizi de çok seviyorum demez miydi?"

İki kardeş ele tutuşmuşlar. Biri sağından, biri solundan, annelerinin yanağına son hakları olan üçüncü öpücüğü birlikte kondurmuşlar (ÜSÖ, s.169)

Yeryüzünde yaşayan tek canlı insan değil elbette. Aynı gökyüzünü paylaştığımız diğer canlılara da sevgi ve şefkat göstermemiz gerekir. Mesela hayvanlar. Onlar sadece et, süt vb. yönlerden bize fayda sağlamakla kalmaz, kimi zaman yalnızlığımızı paylaştığımız bir dost, arkadaş olurlar. "Küçük Anne" adlı masalda da küçük bir kız ve hayvanlar arasındaki sevgi bağından söz edilir. Bu masalda küçük kız, dışarıda kalan kuş, köpek, kuzu ve buzağının bu durumuna kayıtsız kalamaz. Onlara kucak açar ve sevecen bir üslupla yaklaşır:

"Evimi kaybettim. Annemi istiyorum. Karnım da çok acıktı," demiş civciv.

Küçük kız ona demiş ki: "İstersen benimle gel, ben senin annen olayım. Sana süt veririm, karnını doyurursun."(KA, s.75)

Sevgi ömür boyu yüreklerde taşınması gereken bir değerdir. İnsan olmanın sihirli sözcüklerinden biridir sevgi. "Ben Ne Olacağım" masalında da çocuk peri kız olmak ister ve bu işin bir okulu olduğunu düşünür. Bir gün evinde otururken birdenbire beliriveren peri kızı, ona isteyen herkesin peri olabileceğini söyler. Tabii ki bunun belli şartları vardır:

"Peri olmanın okulu yoktur, çünkü her isteyen peri olabilir," demiş peri.

"Nasıl?"diye merakla sormuş çocuk.

"Çok kolay! Önce insan olmayı öğreneceksin. İyi yürekli, yardımsever ve sevgi dolu bir insan." (BNO, s.236)

Sorumluluk Değeriyle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Güven (2014, s. 99) sorumluluğu *kişinin kendisi ve başkalarına karşı yerine getirmesi gereken görev ve yükümlüklerini zamanında yerine getirmesi durumu* olarak tanımlamaktadır. Yaman (2014, s. 213)'a göre ise insanın insanlığı, şeklen insan olmaktan ziyade ruhen ve davranış olarak farklılığı yakalayabilmesinde yatmaktadır. O hâlde bireylerin kendilerini sorumlu hissetmesi için iç seslerine kulak vermeleri gerekir. Kuşkusuz gösterilen çaba ve sahip olunan sorumluluk duygusu kişinin hem kendine hem başkalarına saygısının göstergesidir.

Gerek bireysel gerek sosyal yaşamın devamlılığını sağlamak için birtakım sorumluluklarımız vardır. Bir anne-babanın başlıca sorumluluğu bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı; ailesine, çevresine, içinde bulunduğu topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bütün bunları yaparken kullanacakları sihirli sözcük ise "sevgi"dir. Sevginin açamayacağı hiçbir kapı yoktur. Bu yüzden hem aileler hem de eğitimciler olarak sorumluluklarımızı yerine getirirken ve sorumluk sahibi insanlar yetiştirirken işin içine sevgimizi katmayı unutmamalıyız.

"Kardeş İsteyen Çocuk" adlı masalda da bu nokta üzerinde durulur. Burada çocuk, bir kardeşi olması konusunda annesini ikna etmeye çalışır. Ancak annenin çocuğuna ifade ettiği üzere, bir çocuğun sorumluluklarını üstlenmek, onu bütünüyle yetiştirmek çok da kolay değildir:

"Aynı evde mi oturuyoruz? Odamız aynı mı? Ben evin içinde, gerçek kardeş istiyorum!"

Gerçek kardeşe bakmak, onu büyütmek ne kadar zor, biliyor musun?" demiş annesi. (KİÇ, s.99)

İçinde bulunduğumuz topluma karşı da bazı sorumluluklarımız vardır. Çevreyi temiz tutmak, trafik kurallarına uymak, çalışanın işini düzgün yapması, işverenin çalışanlarının haklarını gözetmesi, bir eğitimcinin topluma faydalı nesiller yetiştirmesi… Topluma yararlı olabilmek için ilk olarak bireysel sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerekir: "Buruşuk Kâğıt Parçası" adlı masalda da bunu konuya vurgu yapılır. Bu masalda iki çocuk, yerde saatlerce duran ve kimsenin eğilip almadığı kâğıt parçasını yerden alıp atarlar. Böylece hem kendilerine hem de içinde bulundukları topluma karşı görev ve sorumluklarını yerine getirmiş olurlar. Aşağıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere de bireysel sorumluluk konusunda oldukça bilinçlidirler:

Diğer çocuk, "Peki ama neden biz kaldırıyor muşuz ki? Büyüklerin işi değil mi bu?" diye karşı çıkmış.

Kâğıdı kaldıran çocuk arkadaşına, "Bizim de büyüdüğümüz de sayısız sorumluluklarımız olacak," demiş. "O zaman bizim gözümüzden kaçan işleri de bizim çocuklarımız üstlenir." (BKP, s.162)

Toplumumuza karşı sorumluluklarımızı yerine getirmek aynı zamanda kendimize olan saygımızın göstergesidir. Ancak bireysel sorumluluklarımızı bilmek ve buna göre hareket etmek de sosyal yaşamın gerekliliklerindendir. Kısacası bireysel ve sosyal sorumluluk arasında birbirini tamamlayan bir ilişki söz konusudur. Bir öğrencinin ders çalışması, ödevlerini zamanında yapması kendi sorumluluğunun bilincinde olduğunun göstergesidir. "Uzaylı Çocuğun Ödevi" adlı masalda da Uzaylı çocuk bireysel sorumluluğunu yerine getirerek içinde bulunduğu gruba katkı sağlar. Burada Uzaylı

çocuk, ödevini yapmak ve Dünya'yı tanımak için Dünya'ya gelir. Bu ödevini yaparak hem kendisi bir şeyler öğrenir hem de gezegenindeki öğretmen ve arkadaşlarının Dünya ile ilgili bilgi edinmelerini sağlar:

Uzaylı çocuk, uçan dairesine binmiş ve öğretmeninin ona verdiği ödevi yapmak üzere çok uzaklardaki bu gezegene gelmiş. Bu gezegen neresi miymiş? Dünya imiş!

Okula döndüğünde, Dünya'da öğrendiklerinden öğretmeninin de çok memnun olacağından eminmiş. (UÇÖ, s.164).

Yardımseverlik Değeriyle İlgili Bulgu ve Yorumlar

Yardım değeri Türkçe Sözlükte (2011, s.2535) aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır: 1. Kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma, muavenet. 2. Bir ülkeye bağış veya ödünç olarak verilen para ve ihtiyaç maddeleri. 3. Etki. 4. Bağış, iane. 5. İşlerin daha etkin ve verimli olabilmesi için sağlanan katkı, destek.

Yardım gerek toplumsal gerekse toplumlar arası bağı güçlendirir. Yardım sadece kişisel veya sosyal bir olgu değildir. Doğadaki her canlının yardıma ihtiyacı olabilir. Oyuncağını kaybeden bir çocuğa elini uzatmaktan, sıcak bir sohbete ihtiyacı olan dostuna yüreğini açmaya; ağaçta mahsur kalmış minik bir kediyi kurtarmaktan, yaprakları solmaya başlamış bir çiçeğe su vermeye kadar her şey, yardımın evrendeki tüm varlıkları ilgilendiren bir değer olduğunu göstermektedir.

Birini ölümün eşiğinden kurtarmak belki yardımların en büyüğüdür. Yeniden hayata tutunan kişi yaşamını tekrar gözden geçirme, kendini sorgulama fırsatı bulur. Kendini sorgulayan insan da hayatındaki boşlukları doldurmaya, yanlışları düzeltmeye çalışır. "Küçük Kertenkele" adlı masalda kibri ve hırsı yüzünden gözleri kararan kertenkele kendini timsah sanarak yüzmeye çalışır. Kendisinin bir timsah değil, kertenkele olduğunu suya batmaya başlayınca kabul eder. Neyse ki imdadına bir timsah yetişir:

"Ben timsah değilim!" diye bağırmış kertenkele. "Ben yalnızca küçük bir kertenkeleyim, yüzme bilmem. Kurtarın benim!"

Küçük kertenkele böyle söyleyince timsahlardan biri uzun kuyruğunu uzatmış ve küçük kertenkeleyi alıp sahile bırakmış. (KK, s.35)

Sosyal yaşamda herkesin ve her şeyin birbirine ihtiyacı vardır. Çünkü yaşam her zaman düz bir çizgide ilerlemez. Kimi zaman yolumuzun üzerine taşlar, hendekler çıkabilir. Bu engelleri aşarken tutunacak bir dal ararız. Ancak bazen bize yardım edecek veya bizim yardımda bulunacağımız insanlar yakınımızda bulunmayabilir. Çevremizdeki insanlar da aynı dertten muzdarip olabilir ve ne kendileri ne de bizim için yapabilecekleri hiçbir şey olmayabilir. Bu noktada insanlığını her daim yanında taşıyan, kilometrelerce uzaktaki bir insanın çığlılarını duyacak kadar duyarlı insanlar, karanlığımızı aydınlığa çevirebilirler. "Bana Bir Rüya Ver" masalında olduğu gibi. Bu masalda çocuk gece yatmadan önce gazeteye göz atarken kendi yaşlarında iki çocuğun resmine gözü takılır. Resimdeki çocuklar dile gelir ve ülkelerinde yaşadıkları sorunları anlatırlar. Bu çocukların ne yiyecek yemekleri ne yıkanacak suları vardır. Ülkeleri kurak olduğu için bitki yetişmemekte, hayvanları açlıktan ölmektedir. Çocuk kendisinden kilometrelerce uzaktaki arkadaşlarının ne kadar zor durumda olduğunu görür ve bu olaya kayıtsız kalamaz. Onların bu durumuna şöyle bir çözüm bulur:

Çocuk gözlerini kapatır kapatmaz, hemen uçağa atlamış ve o iki çocuğun olduğu ülkeye ulaşmış. Onlara cebinden çıkardığı yiyecekleri vermiş. Kızarmış tavuklar, köfteler, havuçlar, elmalar, üzümler…(BBRV, s.146)

Uzaylı çocuklar, masal kahramanlarının en yakın arkadaşıdır. Kimi zaman kahramanların en zor zamanlarında onlara yardım elini uzatır kimi zaman da fikirleriyle arkadaşlarının yolunu aydınlatırlar. "İp Bacaklı Uzaylı Çocuk" adlı masalda olduğu gibi. Burada İp Bacaklı Uzaylı Çocuk; yemeğini düzenli yemeyen, sürekli çikolata ve şeker tüketen bir çocuğa olumsuz bir model olarak çocuğun doğruyu bulmasını sağlar:

"Peki, seni evine götüreyim," demiş uzaylı çocuk. "Ama bir daha yemekte huysuzluk yapma."

"Bütün yemekleri yiyeceğim, demiş çocuk. "Çünkü senin gibi ip bacaklı, ip kollu, güçsüz bir çocuk olmak istemiyorum." (İBUÇ, s.20)

Tema	Değer	Değerin Bulunduğu Masal
İyilikseverlik	**Bağışlayıcı Olmak**	Küçük Kertenkele, Işıkları Dolaşan Çocuk, İki Kavgacı Ağaç, Üç Uçan Çocuk, Üç Sihirli Öpücük
	Dürüstlük	Kızamık Olan Fil
	Sadık Olmak	Geceyi Sevmeyen Çocuk, Dağınık Çocuk, Ben "Büyüküm", İnatçı Çocuk, Uyumak İstemeyen Zürafa, Suda Oynamayı Kim Sevmez?, Canı Sıkılan Çocuk, Park Yiyen Robot, Küçük Anne, İki Kavgacı Ağaç, Üç Uçan Çocuk, Kardeş İsteyen Çocuk, Nerden Çıktı Bu Kardeş? Ormandaki Apartman, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Çikolata Çocuk, Gezmeyi Seven Ağaç, Işığını Yitiren Yıldız, Yatağın Altındaki Harfler, Bütün Oyuncaklar Benim, Bana Bir Rüya Ver, Kızamık Olan Fil, Rengini Arayan Top, Uzaylı Çocuğun Ödevi,Terlikleri Kim Giyecek? Üç Sihirli Öpücük, Masalları Arayan Çocuk, Masalını Arayan Ejderha, Çöp Kafalı Çocuk, Dilek Ağacı, Dünyanın En Güzel Ağacı, Ormanın Renkleri Kimde? Ormanın Yeni Komşuları, Ben Ne Olacağım? İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, Canı Sıkılan Aydede, Cadı Burunlu Fabrika, Çikolata Çocuk, Kimin Yatağı Uçuyor, Büyük Yatakta Kim Yatacak?
	Sorumluluk	Kardeş İsteyen Çocuk, Nerden Çıktı Bu Kardeş?, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Buruşuk Kâğıt Parçası, Uzaylı Çocuğun Ödevi, Masalını Arayan Ejderha, Işığını Yitiren Yıldız, Park Yiyen Robot, Sinderella Olmak İsteyen Çocuk, Yatağın Altındaki Harfler, Çöp Kafalı Çocuk
	Yardımseverlik	Ben "Büyüküm", Uyumak İstemeyen Zürafa, İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, Küçük Kertenkele, Meraklı Uzay Çocuğu, Karanlıktan Korkan Çocuk, Küçük Anne, Cadı Burunlu Fabrika, İki Kavgacı Ağaç, Sinderella Olmak İsteyen Çocuk, Üç Uçan Çocuk, Nerden Çıktı Bu Kardeş? Ormandaki Apartman, Denizin Altını Merak Eden Vapur, Gezmeyi Seven Ağaç, Eğlence Ülkesini Arayan Dinozor, Kimin Yatağı Uçuyor?, Bütün Oyuncaklar Benim, Bana Bir Rüya Ver, Kızamık Olan Fil, Rengini Arayan Top, Uzaylı Çocuğun Ödevi, Üç Sihirli Öpücük, Soru Balonları, Masalını Arayan Ejderha, Büyük Yatakta Kim Yatacak?, Çöp Kafalı Çocuk, Işığını Yitiren Yıldız, Dilek Ağacı, Ormanın Renkleri Kimde?, Ormanın Yeni Komşuları, Ben Ne Olacağım?, Ben Ne Zaman Büyüyeceğim?

Sonuç

Bu çalışmada Aytül Akal tarafından kaleme alınan ve "Masal Masal" adlı kitapta toplanan elli sekiz masal, Schwartz'ın Bireysel Değer Sınıflaması Tablosunda yer alan "İyilikseverlik" temasına ait değerler çerçevesinde ele alınıp incelenmiştir. Bu değerler şunlardır: Bağışlayıcı olmak, dürüstlük, sadık olmak, sorumluluk, yardımseverlik.

Masallarda farklı karakterlere yer verilerek güncel ve güncelliğini koruyan konulara temas edilmiştir. Masallarda yer alan değerlerin hedef kitlede istenilen davranış değişikliğini oluşturma açısından oldukça etkili olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, Aytül Akal tarafından kaleme alınan masalların ilkokul ve ortaokul ders kitaplarında yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
İnceleme bulgularına göre, bağışlayıcı olma değerine beş masalda yer verilmiştir. Dürüst olma değeri bir masalda tespit edilmiştir. Sadık olma değeri, arkadaşlık ve sevgi değerlerini de içine alan bir değer olmakla birlikte kırk masalda yer alarak karşımıza en fazla çıkan değer olmuştur. Sorumluluk değeri on bir masalda yardımseverlik değeri ise otuz üç masalda işlenmiştir.

Aytül Akal tarafından kaleme alınan ve "Masal Masal" adlı kitapta yer alan elli sekiz masalda Schwartz'ın Değer Sınıflaması Tablosunda yer alan "İyilikseverlik" temasına ait beş değerin hepsine yer verilmiştir. Masallarda sadık olma ve yardımseverlik değerleri en çok işlenen değerlerken dürüstlük en az işlenen değerdir.

Sonuç olarak edebî eserlerin değer aktarımı konusunda bireylere somut veriler sunduğu Aytül Akal tarafından kaleme alınan masalların "İyilikseverlik" teması çerçevesinde öğrencilere, eğiticilere ve velilere yönelik mesajlar verdiği ve değerlerin öğretilmesi ve benimsenmesinde önemli bir kaynak olacağı tespit edilmiştir.

Kaynakça

Akal, A. (2012). İp Bacaklı Uzaylı Çocuk. Masal Masal, (s. 16-20). İzmir: Uçanbalık Yayınları.
Akal, A. (2012). Uyumak İstemeyen Zürafa. Masal Masal, (s. 29-33). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Küçük Kertenkele. Masal Masal, (s. 34-36) İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Işıkları Dolaşan Çocuk. Masal Masal, (s. 63-66). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Küçük Anne. Masal Masal, (s. 75-79). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). İki Kavgacı Ağaç. Masal Masal, (s. 85-88). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Üç Uçan Çocuk. Masal Masal, (s. 92-96). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Kardeş İsteyen Çocuk. Masal Masal, (s. 99-101). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Bana Bir Rüya Ver. Masal Masal, (s. 145-148). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Kızamık Olan Fil. Masal Masal, (s. 149-151). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Rengini Arayan Top. Masal Masal, (s. 152-154). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Buruşuk Kâğıt Parçası. Masal Masal, (s. 159-162). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Uzaylı Çocuğun Ödevi. Masal Masal, (s. 163-166). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Üç Sihirli Öpücük. Masal Masal, (s. 167-169). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Soru Balonları. Masal Masal, (s. 170-173). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Masalları Arayan Çocuk. Masal Masal, (s. 177-179). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akal, A. (2012). Ben Ne Olacağım. Masal Masal, (s. 234-237). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Akarsu, B. (2015). Felsefe Terimleri Sözlüğü. (14. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Aydın, M.Z. ve Gürler, Ş.A. (2014). Okulda Değerler Eğitimi. (4. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Develioğlu, F. (2006). Osmanlıca-Türkçe Sözlük. (23. Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Güleryüz, H. (2003). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güven, A.Z. (2014). Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Kullanımı. Konya: Palet Yayınları.

Hökelekli, H. (2013). Psikoloji, Din ve Eğitim Yönüyle İnsanî Değerler. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kıbrıs, İ. (2010). Çocuk Edebiyatı. (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.

Neuman, W. L. (2013). Toplumsal Araştırma Yöntemleri 'Nitel ve Nicel Yaklaşımlar' (6. Basım). (Çev. S. Özge). Ankara: Yayın Odası Yayıncılık.

Saruhan, Ş. C. ve Özdemirci, A. (2011). Bilim, Felsefe ve Metodoloji. (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Senek, S. (2018). Aytül Akal'ın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya.

Türkçe Sözlük. (2011). Türk Dil Kurumu (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ulusoy, K. Ve Dilmaç, B. (2015). Değerler Eğitimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2014). Çocuk Edebiyatı. (7. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, E. (2014). Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar. (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

21. Yüzyıla Kadar Türkiye'de Tarih Öğretimi ve Hedefleri

Erdal Taşbaş[1]

Özet

Türkiye'de ciddi ve bilimsel temelde tarih öğretimi Cumhuriyetin kuruluşundan sonra başlamıştır. Öte yandan Türkiye Cumhuriyeti'nde tarihçilik ve tarih öğretimi dönemden döneme değişen bir sorun olurken kendi tarihini de oluşturmuştur. 1923'te Cumhuriyetin kurulmasından başlayarak hâkim siyasi düşünceler ve ulusal hedefler gözetilerek tarih öğretimi oluşturulmaya çalışılmıştır. Zaman içinde değişen siyasi koşulların müdahalede bulunduğu alanların en önemlilerinden biri de tarih olmuştur. O nedenle tarihçiler her zaman kamu fonları tarafından desteklenmiş ve okullarda öğrencilere tarih öğretilmesi ulusal bir zorunlulukmuş gibi bir algı yaratılmıştır. Tek parti döneminin sona erdiği 1950 sonrası ve ülkenin yeniden dizayn edilmeye çalışıldığı 1980 askeri darbesi sonrası tarih öğretiminde ve tarihçilikte gözetilen hedeflerde değişiklikler yaşanmıştır. Söz konusu dönemlerde de tarih öğretimi, bu değişen hedeflere göre yeniden şekillendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Tarihçilik, Tarih Öğretimi, Ulusal Hedefler

Historical Education in Turkey and its Objectives until 21st Century

Abstract

In Turkey, history education in a serious and scientific basis has begun only after the foundation of the Republic of Turkey. On the other hand, in the Republic of Turkey, "historiography and history education" has been an issue which changes from time to time and it has formed its own history. Beginning from the foundation of the Republic in 1923, history education was tried to be formed considering the dominant political thoughts and national aims. History has been one of the most important areas in which changing political conditions had interfered. Because of this, historians has always been supported by public funds and a perception was created that teaching history in schools is a national obligation. After 1950, when single-party period came to an end, and 1980 Military Coup, when the country was tried to be redesigned, some changes were experienced in historiography and history education. In aforementioned periods, history education was reformed in accordance with these altered aims.

Key Words: Turkey, Historiography, Historical education, National aims

1 Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi erdltsbs@gmail.com

Giriş

Tarih kelimesi İbranicede *ay* anlamına gelen *yareks* kelimesinden gelmektedir. Yunanca'dan Latince'ye geçen *historia* kelimesi de Araplara *astura* şeklinde geçmiştir (Özçelik, 2001: 17). Net ve genel bir tanımı konusunda tartışmaların sürdüğü tarih hakkında çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. En basit ifadeyle *geçmişin bilimi* (Kütükoğlu, 2011: 1) denilen tarih, daha yaygın bilenen ve genel anlamıyla da *insan topluklarının faaliyetlerini, yaşadığı gelişmeleri, birbirleriyle yaşadıkları olayları yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayalı olarak araştıran ve günümüze aktaran sosyal bir bilimdir* diye tanımlanmaktadır (Özçelik, 2001: 18). Souhtgate tarihi, *hem şimdi hem de gelecekte insanlara ilerlenmesi gereken doğru yolu gösterme amacıyla ilham verebilmek için geçmişte yaşananları kaydetmektedir* (Souhtgate, 2012: 64) şeklinde açıklamaktadır. Carr'ın bu tanımlamayı destekler nitelikteki tarih tarifi ise şöyledir: *tarih biliminin amacını ve işini oluşturan geçmişin anlaşılması, bugünün ve geleceğin de daha iyi anlaşılmasını sağlar. Tarihsel süreç süreklidir; bugünün geleceğe nasıl yansıyacağını bilmezsek, geçmişin bugüne nasıl dönüştüğünü hiç anlayamayız* (Fontana ve Carr, 1992: 18). Nietzsche'ye göre ise tarih, *geçmişten geleceğe doğru giden kesintisiz bir yaratma akışıdır. Bu akışın odağı, geçmiş, şimdi ve gelecek gibi üç boyutlu bir zaman içinde yaşayan insandır* (Nietzsche, 2002: 54) İnsanın geçmişteki faaliyetlerini inceleyen tarih, bir olaylar dizinini değil, insan düşüncelerinin ifadesi olan ve zamanla eşdeğer olarak ortaya çıkan olayları ve insanların yönlendirdiği sosyal gelenekleri konu edinir. Bunları şekillendiren kanunları bulmayı, gelişme, çöküş, yozlaşma şart ve aşamalarını açıklığa kavuşturmayı görev edinir. Tarih insanlarla onların faaliyetlerinden tanıyabildiklerimiz çerçevesinde ilgilenmektedir. Tarih bu faaliyetlerde, sosyal bir değeri olan, yani bizzat toplumu aydınlatan her şeyi araştırmaktadır (Halkin, 1889: 4).

Tarih insanlara kim olduklarını anlatırken onların nereden geldiği ve nereye gideceği konusunda düşünmelerini sağlaması avantajdır. Dahası onlara kim olduğunu anlatması ifade edildiği anda insanlar ister istemez bir kimliklendirme içine girmiş olurlar (Aslan ve Çulha, 2008: 134). Kütükoğulu'na göre bu kimliğin üstlenilmesi, aileden başlayarak, millete doğru gelişen bir bağlılığın doğmasına yol açmaktadır (Kütükoğlu, 2011: 23). Entelektüel bir tecrübe olan tarih, topluma kimlik ve kişilik kazandırırken bireye de kişilik verebilme özelliğine sahiptir. Toplumun kurumlarının sağlıklı bir şekilde işleyişi ise o toplumun entelektüel birikimi ile doğru orantılıdır (Ercan, 2014: 33). Özetle bir toplumun var olabilmesi, kurumlarının düzenli işleyişi, kendisinin ve bireylerin kimlik ve kişilik kazanması tarih ile iç içe geçmiştir.

Tarihin yüzyıllarca yerine getirdiği işlevler incelendiğinde görülecektir ki bunlar, insan hayatının çağdaş gerekleriyle tarih biliminin bağlantılı olduğu temel gerçeğinden kaynaklanır. Çünkü geçmişe dair önemli bir bulgu şimdiyle ilgili düşünce ve gelecekle ilgili beklentileri değiştirebilmektedir. Beklenti değişikliği ise geçmiş algıların gözden geçirilmesine yol açar. Yani tarih şimdiki zamandan ve gelecekten kopuk değildir ve tarihin uğraş alanı zaman içinde devam eden insan yaşamıdır (Breisach, 2009: 17). İşlevine dayalı olarak tarihten beklentiler, ilerleyen zamanlar boyunca çeşitlenmiş, bu da tarihin etki alanlarının artmasına yol açmıştır. Söz konusu beklentiler 16. yüzyıldan önce yönetici adaylarına devlet idare etmeyi öğretmekle sınırlıyken, bu yüzyıldan itibaren dini metinler ve klasik dillerle ilgili olmuştur. Tarihin bu rollerinin dışında bir bilimsel disiplin ve öğretim programı olarak okul programlarına girmesi milliyetçiliğin yükselişiyle olmuştur. Artık tarihe yüklenen görev, milli kimliğin inşası ve iyi vatandaş yetiştirmektir (Safran, 2008: 13-14).

Bilimin ülke ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak şekilde okul programlarında yer almasını sağlamak eğitimin temel hedeflerindendir. Bu bakış açısından ele alındığında matematik, fizik, coğrafya, kimya gibi alanlar faydalıdır. Fakat tarihe gelince benzer gerekçelere sığınmak pratik açıdan mümkün değildir. O yüzden benzer kaygılardan yola çıkılarak hazırlanan tarih ders programları, bilimsel geleneğe uygun olarak topluma ve bireye pratikte faydalar sağlaması düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani tarih, bireye vatandaşlık bilincinin kazandırılmasında hep bir araç olarak algılanmıştır. Çeşitli devletler ve toplumların vatandaşlığa yüklediği anlamlar farklılık gösterse de tarihin vatandaşlık öğretimi kapsamında ulusal duyguların, insan hakları demokrasi, kültürel haklara saygı ve kültürel kimliğin geliştirilmesi gibi birçok öğeyi seçilmiş olay ve olgularla beslediği düşünülmektedir (Dilek, 2007: 24).

Türkiye'de Tarih Öğretimi

Tarih öğretiminde temel alınan iki yaklaşım mevcuttur. Birincisi gelenekçi bir zihniyetle vatandaşlık ve kimlik aktarımını hedefleyen yaklaşımdır. İkinci yaklaşım ise öğrencilere bilimsel bakış açısı ile üst düzey beceriler ve özellikler kazandırılmasını hedeflemektedir (Demircioğlu, 2007: 14). Ulus devletlerin ortaya çıkışından itibaren tarihteki yerini alan her devlet kendi varoluş felsefesine uygun ve ideolojisini besleyen modern bir tarih öğretimini hayata geçirmeyi en öncelikli iş olarak görmüştür (Metin, 2006: 46). Türkiye'de ise tarihçilik, Cumhuriyet dönemine kadar tarih öğretimi sorunlarına yeterince eğilmemiş, bunu bir sorun olarak benimsememiştir. Profesyonel tarihçiliğin dünyası söz konusu olduğunda ise resmi kurumlardaki ana bilim dallarına ayrılmış tarihçilik mesleğini yapan çevrelerin kendilerini sadece araştırmacı saydıkları, belge yayınlarının veya belgelerin doğruyu yansıttığı kabul edilen çalışmaların sınırları içinde kaldığı ve tarih öğretiminin sorunlarına eğilmedikleri görülmektedir (Özbaran, 2003: 82).

Ancak 19. yüzyıl tarih araştırmacılığı daha önce eşine hiç rastlanmamış bir gelişmeye tanıklık ederken tarih de sosyal bilimlerin öncüsü haline gelmiştir (Fontana ve Carr, 1992: 24). Breisach'a göre 19. yüzyıl tarihçileri krallara danışmanlık yapmışlar, devletlerin birliğinin sağlamasına (özellikle de Almanya ve İtalya'da) öncülük etmişlerdir (Breisach, 2009: 15). Fransız Devrimi'nden sonra en önemli ve mükemmel kurum haline gelen okullardaki öğretmenlere de *kurucu* denilmeye başlanmıştı. Eğitimin ulus inşa edilmesindeki ve devamlılığındaki rolü okula ve öğretmenlere kutsal bir misyon yüklemişti (Özyurt, 2008: 213). Ancak şunu da belirtmek gerekir ki 19. yüzyıl düşünürlerinin büyük çoğunluğuna göre tarihsel hedeflere dair kanıtlanmış olan asıl husus şudur: tarihte ilerlemenin net ve açık ifade edilir bir hedefi bulunduğu şeklindeki anlayış hem uygulanamaz hem de kısırdır (Carr, 1987: 158).

Fransız Devrimi ile tarih yazımında öne çıkan krallar ve kahramanlar yerlerini milliyetçilikle iç içe geçmiş ulusların hikâyelerine bırakacaklardır. Ulus devletin bütün toplum tarafından benimsenip kurumsal kimlik edinmesi için çırpınan milliyetçi söylemlerin tarihe ihtiyacı vardı. Türkiye için de durum pek farklı değildir. 19. yüzyıl açısından Türkiye'deki tarih yazıcılığının seyrine bakıldığında bu yüzyılda Avrupa'daki tarih yazıcılığında meydana gelen gelişmeler ve değişimlerden etkilendiği görülmektedir (Safran, 2008: 16). Bu etki daha çok Fransız ağırlıklıdır ve bu yüzyıl Fransa'dan başlayarak bütün Avrupa ve Osmanlı Devleti topraklarında milliyetçiliğin gücünün hissedildiği dönemdir (Taşbaş, 2007: 265). Batı etkisi bir sonraki yüzyılda da devam etmiş ve ulus devletin kuruluşunda tarihsel söylemler öne çıkmıştı. Ancak yakın dönemlerdeki Avrupa etkisi pek hissedilmeyecektir. Çünkü Avrupa'daki yakın

dönem tarih öğretimi, II. Dünya Savaşı ile büyük bir yıkım yaşayan kıtada barışın tesis edilmesi amacına yönelik olarak şekillenmiştir (Demircioğlu, 2007: 16).

Batıdaki gelişmeleri takip eden Osmanlı'daki eğitim anlayışı gecikerek de olsa Avrupa'ya paralel ilerleyecektir. Yaşanan büyük devrimci hareketlerden hemen önceki dönemi ifade eden 18. yüzyılda tarih bir seçkinler tarihiydi. Ancak 19. yüzyılda ağır ağır da olsa batı dünyası bütün ulusal topluluğu kapsayacak şekilde bir tarih görüşüne doğru ilerlemeye başlamıştır (Carr, 1987: 198). Gelişmekte olan Batının karşısında gerilemesini durdurmak amacıyla 18. yüzyıldan itibaren birçok reform denemelerine imza atan Osmanlı Devleti 19. yüzyılda Tanzimat Fermanı'nı hayata geçirmekle önemli bir yol almıştır. Birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan yeniliklerde batının model alınmaya çalışılması tarih yazımında da etkisini göstermeye başlamıştır. Avrupa'nın müdahaleleri ve yaşanan değişimlerin etkisiyle başlayan eğitimde reform hareketlerine Osmanlı Maarif Nezareti de uyum göstererek Fransız eğitim sistemini referans almış ve bir nizamname hazırlanmıştır (*Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi,* 1 Eylül 1869). Nizamname birçok alanda olduğu gibi eğitim sisteminde de köklü değişiklikler getirmiş, eğitimin idare, görev ve örgütlenmesini kanuni bir hükme bağlamıştır (Kodaman, 1999: 22). Türk eğitim sisteminin bugünkü sınırları ve işleyişinin bir kısmı temellerini bu nizamnameden almaktadır (Erdoğan, 2002: 4). Bu nizamname ile tarih ilk ve ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1872 tarihli diğer bir nizamname ile tarih ders kitaplarına yeniden şekil verilmiştir. Buna göre Anadolu'da daha önce kurulan devletler, Osmanlı'nın kuruluş aşaması ve devletin üç kıtada yayılması gibi konular vatan sevgisi ve övgü uyandırabilecek bir yaklaşımla ele alınmıştır.

19. yüzyılda yapılan eğitim reformları ve eğitimde laikleşme eğilimleri, yenilikçilerin amaçlarına hizmet edebilecek doğrultuda bir tarih eğitimini zorunlu kılmaktaydı. Sosyoloji, politika, kültür ve uygarlık gibi konuları kapsayan dersleri, tarihin kapsamı içinde ele alan bu yeni anlayışa göre yetişen devlet adamları, yenilgileri ve başarıları farklı bir bakış açısıyla değerlendirerek, çağdaş gereksinimlere karşılıklar arayacaklardı. Bilimsel ve teknik gelişmelerin sonucunda Batı'da gelişmeye başlayan araştırmacı, neden-nasılcı tarih anlayışı yapılan reformların da etkisiyle 19. yüzyılda Osmanlı'da etkisini göstermeye başlamış ve tarih yazıcılığına yeni bir boyut getirmiştir (Taşbaş, 2007: 265).

Öte yandan 20. yüzyıla gelindiğinde Balkan Savaşları sonrası Avrupa'dan neredeyse tamamen atılan Türklerin Anadolu'daki varlıklarının meşruluğu bile tartışılmaya başlanmıştı. *Türkleri geldikleri Orta Asya'ya sürmek gerektiği* şeklindeki söylemler de artmıştı. Bu ortamda Yunanlılar Anadolu kültürünün ve topraklarının kendilerine ait olduğu iddiasını hızlandırırken, Ermeniler de benzer iddialarla ortaya çıkmışlardı. Bu iddialar ister istemez Türkleri, tarihsel söylemde, bir mücadelenin içine girmek zorunda bırakmıştır. Türk Kurtuluş Savaşı'nın zorlukları da bütün bu gelişmelere eklenince, Türk milletine yeniden gurur ve güven vermeyi, kültürlerinin büyüklüğünü ve sürekliliğini kanıtlamayı, Anadolu'daki varlıklarını meşrulaştırıcı ve devlet kurma konusundaki binlerce yıllık yeteneklerini ön plana çıkaran yeni bir tarih anlayışı ortaya çıkacaktır (Safran, 2008: 16). Ancak bu anlayış Cumhuriyet Dönemi'nde Türk Tarih Tezi ile beraber gerçek anlamda uygulama alanı bulacaktır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde evrensel uygarlığın temelinde Türklerin yer aldığı düşüncesi ortaya atılmıştı. Kemalist Türkiye'nin tarih tezlerinde dile getirilen bu anlatıma göre İslam dininin doğuşundan binlerce yıl önce

İran, Mezopotamya ve Hindistan'ın bir kısmını fetheden Türkler Mısır, Babil ve Asurlulara büyük ilerlemeler kat ettirmişlerdi (Copeaux, 2000: 23).

Osmanlı Devleti'nin yıkılıp yerine Anadolu coğrafyasında ortaya çıkan Cumhuriyet dönemi tarihçiliğinin şekillenmesinde Milli Mücadele'nin önemli bir yeri olduğu şüphesizdir. Çünkü bu çetin mücadele Türk insanının milli duygularında büyük bir yükselmeye neden olmuş ve arkasından kurulan ulus devletin tarihçilik anlayışı bu milli duygular temelinin üzerine inşa edilmiştir. Ulus devletin ortaya çıkışıyla beraber ulusal ortak temelleri işaret eden bir moral kaynağı olarak şekillenen anlayış Türk tarihçiliğini yeniden şekillendirip Türk Tarih Tezi'ne giden yolu açacaktır (Bayat, 2015: 98-99).

Cumhuriyet Döneminde Tarih Öğretimi

Türk tarihçiliği Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde İslam birliğini savunanların ve Türk ırkının bütünleyiciliğini esas alan Türkçülerin fikirleri ile Cumhuriyet dönemine girmişti (Özbaran, 2003: 12). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu kadrosu daha cumhuriyet kurulmadan önce, TBMM açıldıktan sadece 12 gün sonra, eğitim işine el atmışlardı. 3 sayılı yasa ile Program Heyeti, Sicil İstatistik ve Eski Eserler müdürlükleri ile İlk ve Ortaöğretim dairelerinden oluşan Maarif Vekâleti kurulmuştu (Okçabol, 2005: 38). Bu önder kadro bir taraftan iç ve dış meselelerle uğraşırken, diğer taraftan da ülke içinde zihniyet mücadelesine girişmişti. Türkiye'de Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük bir değişim başlatmışlardı. Eğitim alanındaki bu değişimde tarihçilik ve tarih öğretimi yeni ulus-devlet için büyük önem arz ediyordu. Ülkenin kurucusu ve devrimlerin öncüsü Mustafa Kemal Atatürk tarih aracılığıyla yeni nesillere ulusal bir kimlik kazandırılacağına inanıyordu. Bu amaçla Türk tarihiyle ilgili çalışmaları hızlandırmıştır (Demircioğlu, 2007: 23). Ki bu yeni bir yöntem değildi, tarih boyunca her ideoloji kendi döneminin meşruiyetini sağlama aracı olarak tarihi kullanmaya kalkmıştır (Gökdemir, 2000: 206).

Cumhuriyetin ilk dönemindeki eğitim anlayışı cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik bireyler vurgusunu ön plana çıkarmıştır. Bunu yaparken de eğitim, hayata geçirilen devrimlerin benimsenmesi ve yaygınlaştırılması için bir rejim propaganda aracı olarak görülmüştür (Erdaş, 2006: 10). Çünkü çağımızın en önemli eğitim, kültür ve hümanizma aracı tarihtir. Bir toplum bu niteliklerle donatılmak isteniyorsa tarih bunun etkili yoludur (Erdaş, 2014: 35).

1924'te okul programlarında yapılan ilk değişiklikle, önceki dönemlerin ideolojisine bağlı olan görüşler kitaplardan çıkarılarak yerlerine Cumhuriyetin temel nitelikleri konulmuştur. Osmanlı'nın halifeliği ve saltanatı öven eski kitaplarının, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin okul kitaplarında bırakılması elbette düşünülemezdi. Bu program acele ve hazırlıklar tamamlanamadan yapıldığı için okul programlarında 1926, 1931 ve 1935 yıllarında yeni değişikliklere gidilecektir (Başgöz, 1995: 107). 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin laikleştirilmesine çalışılmış, akla ve bilime ağırlık verilmiştir (Sezer, 1999: 18). Bu kanun ile birlikte yeni kurulan ulus devletin eğitim-öğretim sistemi değişmiş, tarih de ilkokul, ortaokul ve liselerde okutulan bir ders haline gelmiştir (Kaymakçı, 2017: 2154). Bu süreçten sonra çağdaş ve laik eğitim anlayışı Cumhuriyet döneminde oluşturulmaya çalışılan milli eğitimin temel niteliklerini oluşturmuştur. Cumhuriyeti kuran aydın kadrolar kendi aydın kimliklerini bütün Türk halkına benimsetmeye çalışmışlardır. Aydın kimliğin aşılanması çabaları o dönem açısından muazzam bir ülküdür. Çünkü onlar tarihi araç olarak kullanıp asırlarca baskıcı ve geleneksel bir imparatorluğun hükmü altında kendi milli kimliğine yabancılaşmış bir milletin bilinçli bir şekilde ayağa kalkmasını gerçekleştirmeye çalışmışlardır.

Atatürk 1930 yılında, Türk Ocağına bağlı olarak kurulan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'ne Türklerin dünya üzerindeki yeri ve önemini ortaya koymak için bir eser hazırlanması emrini vermiştir. O'nun emriyle başlayan ve kendisinin de katıldığı çalışmalar sonucunda *Türk Tarihinin Ana Hatları* adlı bir eser ortaya çıkmıştır. Hazırlanan bu esere göre Türk tarihinin temeli çok daha eski dönemlere gitmekte ve Türkçülük milli tarih görüşünün temelini oluşturmaktaydı. 1930 yılındaki milli tarih görüşü olan *Türk Tarih Tezi* bilim dünyasına böylece damgasını vurmuştur (Copeaux, 2000: 38). Bu tezin oluşum temelleri 1928 yılında atılmıştı. Dışarıda Türk halkına yönelik medeniyete katkıları olmadığı, hem ikinci sınıf bir insan tipi hem de sarı ırktan olduğu ve Türk topraklarının onlara ait olmadığı şeklindeki iddialar gibi yanlış değerlendirmelerin önüne geçmek ve bunun aksini kanıtlamak tezin başlıca amaçlarındandı. Bu amaçla Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti *Türk Tarihinin Ana Hatları* ve *Türklerin Medeniyete Hizmetleri* isimli iki eser meydana getirmiştir. Nisan 1930'da Türk Ocaklarının VI. Kurultayı toplanmış ve Atatürk'ün isteği üzerine Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'nin oluşturulması kararlaştırılmıştır (Ersanlı Behar, 1996: 120). Atatürk yakın çevresinde tarihle az çok ilgisi olanları tarihi konular üzerinde çalışmakla görevlendirmiş, bu kişilerce incelenen ve hazırlanan eserler Atatürk'e sunulmuştur. Kurultayın 26 Nisan tarihli oturumunda Mustafa Kemal Atatürk'ü doğrudan temsil eden ve açılış konuşmasını yapan Afet İnan, ulusal ruh ve Türk gururunu güçlendirecek en iyi imkân olarak Türklerin tarihini işaret etmiştir (Copeaux, 2000: 36).

Türk Ocakları kendini feshettikten sonra 15 Nisan 1931'de kurulan Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (Özkan, 2008: 120; Ersanlı Behar, 1996: 96; Copeaux, 2000: 40)[6] 1935'te Türk Tarih Kurumu adını almış ve bu adla tarih çalışmalarına devam etmişti. Atatürk, bu kurumun çağdaş-bilimsel bir kurum kimliğine kavuşmasını hedefliyordu ancak bunun gerçekleşmesi için alanında yetkin bilim insanı sıkıntısı vardı. Bunu gerçekleştirebilmek için ya dışarıdan destek alınacak ya da Türkiye kendi bilim insanlarını yetiştirecekti. İşte bu amaçla Atatürk ilk iş olarak bir Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi kurulmasını sağlamıştır.

Yine Atatürk döneminde yapılan bir diğer çalışma da, yabancı okulların düzenlenmesine ilişkin 1935 tarihli Yabancı Okullar Yönergesi'dir. Yönergede Türkçe, tarih, coğrafya, yurt bilgisi ve sosyoloji derslerinin nasıl okutulacağı, öğretmen kurullarına Türk öğretmenlerin de girmeleri, tatil günleri ve okutulacak kitapların tabi olacağı esaslar bölümler halinde ele alınmıştır. Bu yönergeye göre yabancı okullarda okutulacak olan tarih derslerine yönelik ilgili hükümler şunlardı:

Madde 6. *Yabancı okullarda yabancı öğrencilere Türkçe olarak Türk öğretmenler tarafından okutulacak tarih dersleri, Türkçe'de üçüncü kura çıkmış olan öğrenciye gösterilmeye başlanacaktır*.

[6] Bu dernek, Türk milletinin kökleri, Türklerin uygarlığa yararlılıkları gibi konular üzerinde çalışmaya başladı. Elde edilen sonuçların görüşülmesi için 2-11 Temmuz 1932 tarihinde I. Türk Tarih Kongresi toplandı. Kongrenin toplanma amacı, tarih tezini resmi olarak tanıtmak ve çağdaş ders kitaplarını geliştirmekti. Bu kongreye yalnızca Türk bilim adamları katıldı. Kongrede Türk uygarlık tarihi, Türk ırkının antropolojik yapısına dair bildiriler sunulmuştur. Kongrede Türk milletinin uygarlığın ve insanlığın beşiği olan Orta Asya'dan çıkmış beyaz ırktan insanlar olduğu, dünya üzerindeki bütün uygarlıkların Türkler tarafından etkilenerek geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Kongre ayrıca Anadolu uygarlığının kurucuları olan Hititler ve Sümerlerin Türklerin ataları oldukları, Türk dilinin de bütün dillerin kökeni olduğu vurgulanmıştır. Bu iddialar bilimsel anlamda gerçekliği tartışma götürecek türdendir ancak asıl amaç, manevi yönden Türk ulusuna tarihi ve dili ile övünen bir kitle ruhunu vermekti. Ayrıntılı bilgi için Ersanlı Behar, 1996: s. 119-125.

Madde 7. *Yabancı ilkokullarda Türkçe'den üçüncü kura çıkmış olan öğrenciler tarih derslerini ilkokullara ait Türkçe tarih kitaplarından göreceklerdir*.

Madde 8. *Yabancı ortaokullarda veya liselerde Türkçe'den üçüncü kura çıkmış olan yabancı öğrenciler tarih derslerini ortaokullara ait Türkçe tarih kitaplarından göreceklerdir*.

Madde 9. *Yabancı okullarda bulunan yabancı öğrencinin yalnız ulusal tarihlerini kendi dillerinde yazılmış tarih kitaplarından okumalarına izin verilmiştir. Ancak bu tarih kitapları bakanlıkça incelenerek kabul edildikten sonra o okullarda okutulabilir* (Sezer, 1999: 28-29).

Atatürk dönemindeki tarih anlayışı bir liderin hedefleri ve bu hedeflerin eğitime aktarılması arasındaki ilişkide dikkat çekici bir örnektir. 1931-1938 arasında tarih evrensel bir sisteme dâhildir, çünkü genç Cumhuriyet kurumlarda ve programlarda reformlar yapılması amacıyla birçok yabancıyı ülkeye davet etmiştir. (Copeaux, 2000: 78).

Türk Tarih Kurumu tarafından yeni devletin kuruluş aşamaları ve ülkenin gelişimi hakkında geniş bilgi vermek amacıyla hazırlanan tarih kitaplarının IV. cildi Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet dönemine ayrılmıştır. Bu eser çeşitli zamanlarda yapılan eklemelerle 1944 yılına kadar liselerde ders kitabı olarak okutulmuştur. (Erdaş, 2006: 12). Böylece değişen siyasi iktidarlara bağlı olarak kaleme alınan ders kitaplarından yeni iktidarı olumlayıcı ifadelerin öne çıkması günümüze kadar devam eden bir sorunun da başlangıcını oluşturmuştur. Örneğin Karal'ın kitabında yer alan Milli Şef, Köy Enstitüleri, Halkevleri ve Hümanizme dair bilgiler iktidar değişimi ile kitaptan çıkarılmıştır. 1950 sonrasında Enver Behnan Şapolyo, Zuhuri Danışman gibi farklı yazarlar tarafından kaleme alınan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitaplarında iktidarı öven, geçmişi kötüleyen veya yok sayan yaklaşımlar tarih üzerinden yapılan bir siyasi hesaplaşma şeklini almıştır (Metin, 2006: 49-50).

İnkılâp Tarihi derslerinin verilmesi için 1941 yılında İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti adı altında bir ders konulması kararlaştırılmıştı. Yine bu hususlarda bilimsel araştırmalar yapmak üzere ayrı bir *İnkılap Tarihi* ve *Türkiye Cumhuriyeti Enstitüsü* kurulmuştur. Ancak bu enstitünün 1981 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kalması kurumu siyasi müdahaleye açık tutmuştur. Tarihin devleti ve siyasi iktidarı her zaman yakından ilgilendiren bir alan olması nedeniyle İnkılap Tarihi dersleri sık sık siyasi müdahalelerle karşılaşmıştır. Bunun ilk örneği Demokrat Parti döneminde yaşanmış ancak dersin felsefesine bağlı kalınarak şu bölümler eklenmiştir:

- *Atatürk'ün ölümü ve İnönü'nün Cumhurbaşkanı seçilmesi,*
- *İkinci Dünya Savaşı ve savaşın aşamaları,*
- *Birleşmiş Milletler ve UNESCO,*
- *İkinci Dünya Savaşı'nda Türkiye,*
- *Savaş sonunda Türkiye'de Demokrasinin Gelişimi, Toprak Kanunu, Yeni Partiler, Seçim Kanununda Değişiklik,*
- *Demokrat Parti'nin iktidara gelişi ve Celal Bayar'ın Cumhurbaşkanı seçilmesi.*

Bu değişiklikleri yapmaktaki amaç, dersin güncellenmesinden ziyade Demokrat Parti'nin kendini müfredata ekleme çabasını ifade etmektedir. Bunun en açık örneği Enver Behnan Şapolyo tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ders kitabında görülmektedir. Kitapta CHP dönemi ağır bir dille eleştirilirken Demokrat Parti kurucularına övgüler dizilmektedir (Erdaş, 2006: 16-18).

1960 darbesinden sonra 1946-1960 dönemine ait bölümlerin yırtılarak çıkarılması tarih bağlamında siyasi intikam hırsının ne boyutlara geldiğinin ve siyasi iktidarın tarih öğretimini nasıl kendi çıkarları

doğrultusunda kullandığının somut örnekleridir. Bütün bu gelişmeler Türkiye Cumhuriyeti tarihini bilimsel ve güvenilir bir doğrultuda öğretilmesi açısından büyük talihsizlik olmuştur (Metin, 2006: 50). Türkiye'de tarih çalışmalarına öncülük etmesi ve değerlendirmeler yapılması amacıyla birçok kongre yapılmıştır. Türk Tarih Kurumu'nun 60 yılı aşkın bir süredir gerçekleştirdiği kongreler tarih, tarih öğretimi ve tarihçilik açısından oldukça önemli faaliyetlerdir. 1960 ve 1970'li yıllarda eğitim alanında yapılan atılımlar Türkiye'nin sosyal ve ekonomik tarihi üzerine sorgulamaları yoğunlaştırmış ve yeni yaklaşımlara yol açmıştır. Siyasal ve merkezci tarih, toplumsal tarihin ve sosyal bilimlerin hızlı çıkışı karşısında bir duraklama geçirmiştir (Özbaran, 2003: 67). Tarih öğretimi konusunda II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan değişimler Türkiye'de de kendini göstermiş, 1970'lerde tarih programları öğrencilere problem çözme yeteneği kazandırması amacına yönelik olarak yeniden şekillendirilmiştir (Demircioğlu, 2007: 23).

Sanayileşmenin gereği olarak 1970'li yıllarda matematik bilimleri öne çıkınca varlığı tartışma konusu olan sosyal bilim dallarından biri olan tarih programlarının toplumun ekonomik beklentilerine cevap verecek bir yapıya kavuşturulması gündeme gelmiştir. Böylece tarih derslerinin yalnız geçmiş olayların kronolojik olarak anlatımı değil, bireylerin toplumsal karmaşıklıklar ve ekonomik zorluklarla baş etmesine yardımcı olabileceği kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu cümleden olarak tarih ders programlarının problem çözme ve karar verme gibi becerileri geliştirmesi doğrultusunda yeniden yapılandırılması yoluna gidilmiştir (Safran, 2008: 14).

Atatürk'ün ölümünden itibaren Kemalist tarih yazımına gizlice karşı çıkan ama Kemalizm'i de inkar etmeyen *hümanist* isimli bir tarih yazıcılığı hareketi ortaya çıkmaya başlamıştı. Bu akıma tepki gösteren ve seçkinlerin batıcılığına eleştiriler getiren ideologlar, Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman niteliklerine dayalı bir Türk-İslam sentezi akımı geliştirmişlerdir. 1961 sonrası kurulan Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü ile yayın organı olan Türk Kültürü, 1970 sonrasında Türk-İslam sentezinin yayılmasında önemli bir rol oynayacaklardır (Copeaux, 2000: 55). 1960'dan 1980'e kadar olan tarih yazıcılığı bir yandan hümanist bir eğilim gösterirken diğer yandan milliyetçi söylemi güçlendirmek amacı da gütmektedir (Copeaux, 2000: 70).

1980'e Kadar Cumhuriyet Dönemi Ders Kitapları

Tarih öğretimi ve sorunları denilince akla gelen ilk belirleyici faktörler, ders kitapları ile ders kitabı sıkıntısı, bilimsel öğretime hizmet etmesi gereken içeriği, basılması ve denetlenmesidir. Konunun önemi bakımından Türkiye'de ders kitaplarının hazırlanması, basılıp dağıtılması için başlatılan çalışmalar bilinmeye değer niteliktedir. Yeni kurulan devrimci hükümet kendi okullarında okutacağı kitapları denetleme hakkını elinde tutmuş ve Cumhuriyetin başından beri Türkiye'de eğitimin denetlenmesi anayasal bir hak olarak devlete verilmiştir. Zaten Türkiye Cumhuriyeti'nin okullarında şimdiye kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolünden geçmeden hiçbir kitap, ders kitabı olarak okutulmamıştır.

1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bazı kitapların basım ve dağıtım işiyle ilgilenmeye başlamış, tarih ve medeni bilgiler gibi konuları içeren ders kitaplarının basımı da 1933 yılında tekeline almıştır. 1939 yılında toplanan Maarif Şurası'nda devlet kitabı ve serbest kitap konusunda uzun tartışmalar yaşanmıştır. Serbest kitap sistemine taraftar olanlar, tek kitabın okullara ideolojiyi sokacağını ve öğrencilerin özgür düşünme olanaklarını ortadan kaldıracağını ileri sürmüşlerdir. Tek kitap sistemine taraftar olanlar ise devletin bekası ve öğrenci velilerinin ekonomik koşullarını göz önünde tutmuşlardır. Değişmeyen devlet

kitabı sayesinde bir aile 3-4 çocuğunu aynı kitapla okutabilecektir. Bu Şura bütün ilkokul, ortaokul ve lise ders kitaplarını tek devlet kitabı olarak bakanlık eliyle basılmasını kabul ederek dağılmıştır. 1945 yılına kadar okul kitapları için her yıl bir yarışma düzenlenmiş, en iyi seçilen kitap devlet tarafından satın alınarak basılmış ve okullarda yalnızca bu kitap okutulmuştur. Bu dönemdeki milli tarih, *cihangirane bir devlet çıkarttık aşiretten* görüşünü terk etmiştir. Tarih öğretiminde artık İslam öncesi Türk tarihi ağırlığını hissettirmekteydi (Başgöz, 1995: 111-113).

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hazırlanan ders kitaplarının ana hatları ulus devlet bilincinin geliştirilmesine yönelik söylemlerden oluşmaktaydı. Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanmış olan pek çok tarih ders kitabının içeriğinde ortak noktalar göze çarpmaktadır. Bu ortak yönler genellikle Osmanlı ve İslam tarihlerinin arka planda bırakılarak Türklerin köklerinin Orta Asya'ya kadar uzatılmasıdır. Kitaplar hazırlanırken Fransız kaynakların etkisinden çıkılıp tarihi, kendi kaynaklarımızdan anlatma yoluna gidilmesi ve tarih anlatımının, ulusçuluğu merkeze alan bir yapıya büründürülmesi de dikkat çekici bir ortak yandır (Safran, 2008: 16). Cumhuriyet Döneminde verilmek istenen tarih öğretimi bu bağlamda ele alınarak birçok ders kitabı yazılmaya çalışılmış, bunun için Atatürk'ün öncülüğünde bir komisyon kurulmuştur. Ancak bu dönemde ilkokul beşinci sınıflar için Ali Reşat tarafından yazılan *İlk Mekteplerde Tarih Dersleri* adlı ders kitabı okutulmuştur (Tekin Türker, 2002: 52).

Türk tarihine dair kitaplar incelendiğinde tarih anlatımının özgünlüğü hemen göze çarpar. Bu özgünlük olağanüstü dağınıklığa sahip sahnelerde servis edilen karmaşık bir anlatımdır. Bu sahneler bir yandan Adriyatik'ten Çin Denizi'ne kadar uzanırken, diğer yandan anlatının üretildiği yer olan Anadolu da Türk kültürünün eseri olmayan kalıntılarla doludur (Copeaux, 2000: 6). O dönem için bu kalıntılara dair önemli bir anlatım eksikliği söz konusudur. Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretimde izlenen programlara ve ders kitaplarına bakıldığında göze çarpan eksikliklerden birisi de başka uluslara ve tarihlerine yer verilmemesidir. Tarih dersi programlarının neredeyse tümü Türkler, Türk-İslam ve Osmanlı konularından ibarettir. 6-8. sınıflarda, Anadolu'yu şekillendiren eski uygarlıklardan hiç bahsedilmemektedir. Lise tarih dersi programında ise Avrupa, Amerika, Asya ve Afrika'nın oluşumunda temel olan geçmişleriyle ilgili bilgilere pek rastlanmaz ve öğrenciler bu konuları tarih dersleri dışında öğrenmek zorunda kalmıştır (Özbaran, 2003: 84).

Askeri Rejim (1980) ve Sonrası

12 Eylül 1980 askeri müdahalesi, ordu tarafından anarşi olarak nitelendirilen 1975-1980 yılları arasında yaşanan toplumsal olayların arkasından ülkeye hâkim oldu. Askeri rejim döneminde eğitim politikası, halkın İslami ve milli değerleri hesaba katılarak yeniden oluşturuldu. Bu yeni anlayışın gerekçesi Türk milletini komünizmden korumak olarak adlandırıldı. Orta öğretim kurumlarında din eğitimi zorunlu hale getirilirken imam hatip okullarının sayısı da bir hayli arttırıldı (Dilek, 2007: 44). 1980 askeri darbesinin ardından, dış politika başta olmak üzere, her alanda büyük bir değişim süreci başladı. Değişiklik yapılması için çalışmaların başladığı bu alanlardan birisi de tarih eğitimi idi (Safran, 2008: 18).

Tarih ders kitaplarında Hindistan, Mısır, Mezopotamya ve Çin'de ortaya çıkan uygarlıkların brakisefal Türklerin gelişleriyle karanlıktan kurtularak aydınlığa çıktığı ileri sürülmüştür. İşte bu görüş doğrultusunda hazırlanan ders kitapların, 1931-1945 arasında 15-20 yaş grubunda olan ve 1960'lar ile 1980'ler arasında Türk aydın kuşağını oluşturanlara tarih tezlerini aktardığı kesindir. Tek başına olmasa

da orta ve yükseköğrenimin bireylerin gelişimde önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde bu husus günümüz Türkiye'sinin egemen siyasi ve tarihi kültürünün anahtarlarından birini oluşturmaktadır (Copeaux, 2000: 45).

Atatürk dönemi tarih ders kitaplarındaki haritalardan biri 1931 tarih tezlerini mükemmel bir şekilde simgelemektedir. Bu harita Neolitik çağda yapıldığı ileri sürülen göçleri göstermekte ve Asya'yı diğer kıtalara oranla baskın bir şekilde öne çıkarmaktadır. Haritanın köşegenleri Altay civarında kesişmekte ve Moğolistan'dan Aral denizine kadar uzanan bir anavatan gösterilmektedir. Bu anavatandan çıkan göçleri gösteren oklar kıtanın tüm uçlarına doğru ilerlemekte, İrlanda ve Endonezya'ya kadar uzanmaktadır. Bu harita ders kitaplarında 1940'ların sonuna kadar mevcudiyetini korumuş ve bundan sonra yok olmuştu. Ancak 1980'den sonra yeniden ortaya çıkmış ve tarih ders kitaplarında düzenli olarak yer almıştır (Copeaux, 2000: 41).

Yine 1931 yılına ait tarih ders kitaplarında ve sonraki yıllardaki kimi eserlerde Türklerin nitelikleri ve kültür düzeyinin yüksekliği onların kent uyarlıklarına dayandırılıyordu. Orta Asya hakkındaki temel imge ticaretle uğraşan sahil kentleri ve hem hayvancılık hem de tarımla geçimini sağlayan kırsal bölgelerdi. Ancak bu kayıp cennet imajı artık pek de gerekli görülmemektedir. Çünkü 1980'lerden beri tarih öğretiminde anayurttaki yaşam koşullarının zorluğu işlenmektedir (Copeaux, 2000: 122).

1970'li yıllardan sonra Türk tarih yazıcılığı ve öğretiminde öne çıkan anlayış Türk-İslam sentezi olmuştur. Kısmen batı karşıtı bir tepki olarak şekillenen Türk-İslam sentezi 1930'lu yıllarda şekillendirilmiş bir ideoloji olmasının yanı sıra artık tarihin her alanında egemen olacaktır. İslam'ın da ideolojileştirilmiş bir biçimi olarak Türk geçmişi ile İslamiyet arasındaki bu sentez Türk milli kültürüne dönüş olarak değerlendirilmiştir. Buna göre İslamiyet Türk kültüründen üstündür ve o olmasaydı Türk kültürü yaşayamazdı. Diğer yandan Türkler de İslamiyet'i korumuş ve güçlenip yayılmasında etkili olmuştur. İşte bu yaklaşımların sonucu olarak Türk tarihindeki ağırlık noktası Türkler ve İslamiyet'in buluştuğu dönem ve bölgelere kaymıştır. Böylece Türk-İslam sentezine dayalı tarih anlayışı 1983'ten sonra resmileşmiş ve kültürel yaşamın merkezine oturtulmuştur (Copeaux, 2000: 57-60).

1980 sonrası müdahale edilen tarih derslerinden biri de Cumhuriyet Tarihi'dir. Bu dersin anlatımında bundan sonra *devrim* kelimesi yerine *inkılap* tercih edilmiştir. Darbe kadrolarının komutlarına uyarak devrim tarihi yerine inkılâp tarihi başlığı kullanılması sadece isim değişikliği değildir. Bu, tarihçinin niyet değişimi, amaç değişimi ve piyasa koşullarına uyum sağlamasıdır (Özbaran, 2003: 73). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi dersinin adı da *Türk İnkılap Tarihi*'ne dönüştürülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde oluşturulan bir komisyon dersin müfredatını yeniden düzenlemiş, müfredata iç ve dış tehdit unsurları da eklenmiştir. Yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yasası ile bu ders yeniden düzenlenmeye tabi tutulmuş ve dersin adı da *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi*'ne dönüştürülmüştür (Erdaş, 2006: 18-19). Askeri darbeden sonra hem YÖK'ün kurulması hem de o zamana kadar bağımsız olan Türk Tarih Kurumu ile Türk Dil Kurumu'nun, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu'na bağlanması tarih biliminin rejime hizmet aracı olarak kullanılması yolunda atılan önemli adımlardandır (Özbaran, 2005: 100).

Gerek müfredatı gerekse kitapları incelendiğinde Türk İnkılap Tarihi derslerinin içeriği hususunda 1930'dan günümüze kadar yaşanan en önemli değişim 1980 darbesinden sonra olmuştur. Bu dönemde yapılan düzenlemeler eskilerinden çok farklı bir anlayışa dayanır. Burada Cumhuriyetin

tarihsel gelişimi açıklanmaya çalışılırken daha çok güncel kaygıların ağırlığını taşıyan bir Atatürkçülük ön plandadır (Aksoy, 2006: 64).

1983'te gündeme gelen yeni programla tarih dersleri hedefini Türkçü ve Müslüman bir çizgiye kaydırır. 1938'den bu tarihe kadar yapılan değişiklikler Türk tarihini, siyasal ve kültürel aidiyetleri bakımından dalgalanmalı 3 ayrı geçmişe dayandırmaktaydı. *Asyalı Türk etnik geçmişi, Doğu Akdeniz ve Yakındoğu geçmişi, İslami geçmiş* (Copeaux, 2000: 83).

1948'de tarih öğretimin hedefleri ile 1987'de yeniden düzenlenen hedefler karşılaştırıldığında aralarındaki benzerlikler çarpıcıdır ve Kemalizm'in[7] doğuşundan itibaren tarih öğretimine egemen olan ideolojik sürekliliği yansıtmaktadır. Türklerin tarihinin büyüklüğü ile bundan duyulması gereken gurura dair söylemler aynıdır ve Atatürk'ün evrensel öğretilerine gösterilen saygı devam etmektedir. Fakat bazı dikkat çekici farklılıklar da mevcuttur. Türklerin büyük uygarlıklar kurması, coğrafi yaygınlığı ve diğer kültürler üzerindeki belirleyiciliğinden oluşan tarih tezlerine 1987'deki hedeflerde yer verilmemiştir. Daha çok vatan ve millet açısından ülkenin bütünlüğüne yapılan vurgular öne çıkmaktadır (Copeaux, 2000: 96).[8] Daha açık ifade etmek gerekirse; 1983'den itibaren 10 yıl boyunca tarih ders kitaplarının giriş bölümlerinde kültürel hedeflerden bazı çizgilere rastlanır. Bu çizgilerde kültür devletin, vatanseverliğin ve milliyetçiliğin hizmetindedir (Copeaux, 2000: 61). Tarih dersi programında 1993 yılında yapılan düzenlemede Cumhuriyet dönemi müfredatlarının büyük oranda değişikliğe uğramadığı iddia edilse de hem tarih öğretiminde hem de tarihsel bilgide değişiklikler olduğu görülmektedir (Demircioğlu, 2007: 24).

Askeri rejim sonrası ülke programına giren ve o yıllarda gündemi devamlı meşgul eden konu demokratik ve endüstriyel gelişmeydi. Sovyetlerin çökmesiyle Türkiye'nin politik yaşamına yönelik herhangi bir tehlikenin kalmadığı savunulmaya başlayınca askeri rejimin getirdiği eğitim anlayışı da eleştirilmeye başlandı. Basın, sol ideolojiye sahip partiler ve silahlı kuvvetler mevcut eğitimle beraber radikal İslam'ın muhafazakâr partiler tarafından güçlendirildiğini ve Cumhuriyetin devrimci niteliğine dayanan laik eğitimin radikal dinci akımlara kurban edildiğini ifade etmeye başladılar. Buna karşılık, muhafazakârlar ise, laik eğitimin radikal İslam'ın yükselişi karşısında korunduğunu ancak demokratik değişimlerin sonucu olarak eğitim ve öğretimin çoğunluğun beklentilerini karşılaması gerektiğini ifade etmekteydiler. Bütün bu tartışmaların sonucunda 1997 yılında Demokratik Sol Parti ve Anavatan Partisi'nin iktidarı döneminde sekiz yıllık zorunlu eğitim ve İmam Hatip Okullarının orta kısmının kaldırılmasını içeren reform paketi Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edildi. Bilimsel çevreler tarafından ulusal ütopyacılık (Dilek, 2007: 45) olarak adlandırılan geleneksel eğitim anlayışı, Cumhuriyetin ilk dönemlerinden ilham alınarak eğitim reformu olarak ilan edildi.

Karmaşık ve bilimsel anlamda uygulanamaz olarak görülen bu program milliyetçi yorumlarıyla, günümüz Türk toplumunun gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır. Ayrıca okullarda okutulan tarih dersi, kitaplardaki bilgilerin tekrarı mantığına dayalı olarak yürütüldüğü için etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözümleyebilen bireylerin yetişmesine katkı sağladığını söylemek de zordur (Demircioğlu, 2007: 1).

[7] İlk defa 1935 yılındaki Dördüncü Büyük Kurultayda kullanılan Kemalizm kavramı parti programına girmiştir.
[8] Ayrıntılı metin için Copeaux, 2000: 94-95.

Tarih Dersi Öğretim Programında 1998 yılında yapılan düzenlemenin hedefleri ise genel olarak aşağıdaki gibidir:

1. Tarihi bilgi ve kültür aktarımıyla ilgili genel amaçlar

a. Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek ve onlarda ortaklık duygusu uyandırmak.

b. Milli tarihin yerini belirlemek suretiyle, milli kimliğin nasıl oluştuğunu kavramak.

c. Kültür farklılıklarının nasıl oluştuğunu kavramak.

d. Kültür ortamlarının ve medeniyetlerin farklılığı şuurunu kazandırmak.

e. Farklı kültürler bünyesinde evrenseli yakalama becerisini kazandırmak.

f. Kronoloji cetvelleri yardımıyla öğrencilere zaman şuuru kazandırmak.

2. Bilgiyi düzenlemeye, kullanmaya ve üretmeye dönük becerilerle ilgili genel amaçlar

a. Öğrenilen fikirleri sorgulama, görelilik mefhumunu kavrama, tenkit zihniyetini kazanma.

b. Bilgi bikrimi sağlamak ve yeni araştırma metotları kazandırmak.

c. *Asliyi arizeden, sürekliyi geçiciden ayırabilme yeteneklerini geliştirmek.*

Bu mevcut tarih öğretim programı çağın ihtiyaçlarını karşılayamadığı şeklinde birçok eleştiriye maruz kalmaktadır. Ki bu eleştirilerin haklılığı ortadadır. Türkiye'deki tarih müfredat programı gelişmiş ülkelerinkiyle karşılaştırıldığında eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu eksiklikleri gidermek için tarih programının genel amaçlarının *etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözücü bireyler yetiştirecek şekilde* geliştirilmesi lazımdır (Demircioğlu, 2007: 25). Eğer tarih öğretimi öğrencilerin vatandaşlık duygularına hitap edecekse onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmek doğru ve bilimsel bir tarih eğitiminden geçmektedir.

Tarihin okullarda genellikle sorgulanmayan, eleştirilmeyen ve değişmeyen gerçekler manzumesi olarak okutulması kısır bir yaklaşımın ürünüdür. Bu yaklaşım hem öğretmenlerin tarihin yapısı ve tarihin vatanseverliğe katkısını birbirine karıştırmasından hem de eğitim bakanlıklarının tarihe yüklediği özel hedeflerden kaynaklanmaktadır (Dilek, 2007: 7). Hedefleri ve yapısı birbirine karışmış olan tarih, Türkiye'de 21. yüzyılın başında bile hala günümüzden kaçışın sığınak yeri, kendisinden kurtulmak istenen geçmişin kötü habercisi, yaşanması arzulanan dönemlerin hikâyesi veya siyasilerin nutuklarını süsleyen bir meze olarak algılanmaya devam etmektedir. Diğer taraftan günümüzün koşullarında tarih artık geçmişle övünülecek bir araç ya da geçmişten pay çıkaracak bir terbiyeci olmaktan uzaklaşmıştır. Şimdi hem insanları hem de onların meydana getirdiği kültürleri analiz edip yorumlayarak şimdiyi sağlıklı bir şekilde kavrayıp ileriye de sağlıklı bakmamızı sağlayan sosyal bir bilim dalı haline gelmiştir (Özçelik, 2001: 23-24).

Türkiye'de Tarih Öğretiminin Hedefleri

Tarih öğretiminin genel hedefi, etkin yurttaş ve birey yetiştirmektir. Tarih öğretimi, bireylerin etkin birey veya yurttaş olarak yetiştirilmelerinde en önemli alanlardan biridir. Etkin bireylerde bulunması gereken iki temel beceri, doğru ve mantıklı karar alma ile problem çözmedir. Bilimsel bir çalışma alanı olmasının yanı sıra okullarda öğretilen bir sosyal bilim dalı olan tarih öğretimi, resmi kurumlar aracılığıyla tarihin ortaya koyduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencilerin davranışlarından biri haline getirmeyi amaçlamaktadır (Demircioğlu, 2007: 10).

Tarihin işlevi geleneksel değerlerin aşılanması veya demokratik ve eleştirel hedeflere uygunluk çerçevesinde anlaşılsa bile, tarihin her iki anlayışta da sosyalleşme hedefine hizmet ettiğinizi görürüz. İnsanın geçmişteki toplumu anlamasını ve bugünün toplumuna daha çok egemen olmasını sağlamak tarihin çifte işlevidir (Carr, 1987: 74).

Her ülkede inanç ve değerleri inceleme becerisine paralel olarak vatandaşlık öğretimine, bazı duyuşsal misyonlar da yüklenmiştir. Bunların başında, ulusal gurur ve yurt severlik duygusunun geliştirilmesi gelmektedir. Ulusal gururun güçlendirilmesi, ülkeyi daha güçlü kılmak için özverili çalışma ve dayanışma vatandaşlık öğretiminin temel unsurlarıdır. Özetle, bir ülkede, öğretim programının hedefinden biri öğrencileri milli bilinçle donatılmış birer vatandaş yapmaktır. Dünyanın başka ülkelerinde de yurttaşlık eğitim programları, aşağı yukarı bunlara benzer ulusal hedeflere sahiptir. Köklü ulus devletlerde bile tarih, müfredatı ve öğretim yapısından dolayı çoğu kez etnik merkezci olabilir. Görkemli ve ulusal anlatının en büyük ulusal kümeleşmenin ve başat konumdaki dilsel ve kültürel topluluğun tarihiyle çakışması doğal karşılanır (Stradling, 2003, 121).

İnsanların ilgisini çekmeye yönelik gerekli örnekleri içeren dersler tarihin içerisinde yer almaktadır (Souhtgate, 2012: 67). Bu amaca yönelik tarih yazıcılığına ise *öğretici tarih yazıcılığı* denmektedir. Faydacı bir yanı olan bu tarz kendine, toplumu terbiye ve ıslah etmek gibi bir hedef belirlemiştir (Özçelik, 2001: 34). Öte yandan tarihin hedefi ve öğretimini oluşturan ana unsurlar vardır. Bunlardan birincisinde, tarih öğretimi, öğrencinin kişisel gelişiminde bir öğe olarak kabul edilir. İkincisinde tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır. Sonuncusunda ise bu öğretim vatandaşlık öğretiminde bir araç olarak kullanılır. İlk görüş bireysel unsuru ön plana çıkarırken, son iki görüş tarih dersinin toplumsal gelişime olan vurgusunu dile getirmektedir. Tarih öğretimi yoluyla aktarılacak olan kültürel miras, geçmişten kalan fiziksel kalıntıları öğrencilere tanıtmak ve onlarda yaşamasını sağlamaktır. Ki bu öğrencilerin kültürel mirası ulusal kimlik ve onuru yükseltmenin aracı olarak görmelerine de yol açmaktadır (Aslan ve Çulha, 2008: 133).

Sosyal bilgiler öğretimi programının tarih kısmı, öğrencileri kendi ulusal kimlik, kültürel miras ve Türk toplumunun değerlerinin farkına varmaları açısından ulusal tarihin önemli olaylarını kapsamaktadır. Öğrencilerin ulaşacağı bu farkındalığın demokratik toplum içinde sosyal gelişimin sürekliliğine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türk okullarında tarih öğretiminin hedefi bir bakıma ahlak, hukuk ve vatandaşlık öğretimine hizmet etmektedir. Buna Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinden örnek vermek gerekirse;

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte eğitim alanında yapılan ve her biri devrim niteliğindeki değişikliklerden tarih de nasibini almıştır. Hazırlanan ve 1927-1928 eğitim-öğretim yılında bütün ilkokullarda uygulanan müfredat programında tarih dersinin saptanmış olan hedefleri şunlardır:

1. Öğrencilere Türk milletinin şerefli bir geçmişi olduğunu öğretmek ve milli hedefleri gerçekleştirecek karakterde yetiştirilmelerini sağlamak.
2. Bugünkü medeniyetin uzun bir geçmişi olduğunu anlatmak
3. Öğrencilerde Türk büyüklerine karşı ilgi ve hayranlık uyandırmak.
4. Uluslararası camiada Türk milletine düşen insani görevler bulunduğunu öğretmek.
5. Tarih derslerinde temel Türk tarihi olmalıdır ancak diğer milletlerin tarihini de Türklerle münasebetleri ölçüsünde kısaca bağlantılar kurularak anlatmak (Çapa, 2002: 41; Ünal, 2001: 162).

Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından yazılan Tarih IV'te, Cumhuriyetin eğitim siyaseti şöyle belirlenmişti:

Cumhuriyetimizin maarif ve terbiyede güttüğü gayenin ana esasları:

1. *Milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek.*

2. *İlk tahsili fiilen umumileştirmek.*

3. *Yeni nesilleri bütün tahsil derecelerinde umumiyetle ameli ve bilhassa iktisadi hayatta amil ve muvaffak kılacak bilgilere teçhiz etmek.*

4. Cemiyet hayatında dünya veya ahret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine "hürriyet" ve "nizam"ın telifine istinat eden hakiki ahlak ve fazileti hakim kılmak.

5. Bu dört ana esasa dayanan Cumhuriyet maarif ve terbiyesinin umumi hedefi: Türk Milletini medeniyet safında en ileri götürmek ve yeni nesilleri Türk olmak haysiyetinin istilzam ettiği bu gayeye en kısa zamanda varmayı mümkün kılacak aşk, irade ve kudretle yetiştirmektir (Tarih IV, 1934: 265-266).

Genç Cumhuriyetin eğitimde güttüğü amaçlarda vurgu yapılan ahlak konusu da tarih bilimin hedefleri açısından önem arz eden bir durumdur. Ahlakı sosyal düzenin temeli olarak gören Durkheim'e göre okulların ahlakı devam ettirmesi ve bunu sağlayacak olan eğitimin de devlet denetiminde olması şarttır (Okçabol, 2005: 21). Sosyal düzenin devamı ve benzeri hedefleri olan tarih olması gerektiği gibi kullanılmalı ve toplumlara ahlaki ve eğitimsel yararlar sunmalıdır (Souhtgate, 2012: 67).

Son olarak, 1994 yılında YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Sosyal Bilgiler ve Tarih derslerinin fonksiyonu yine sosyal hedefler doğrultusunda tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı okullaşmanın hedefini şu şekilde sınırlamaktadır; *Eğitim programının bütün hedefi öğrencileri iyi birer toplum, bölge, millet ve dünya vatandaşı haline getirmektir. Toplum tarafından resmi bir kuruluş olarak oluşturulmuş okullar kültürel mirası aktarmak ve ülke gençliğini gelecekteki hayata hazırlamakla yükümlüdür. Sosyal bilgiler, sorumluluk sahibi vatandaş kavramıyla bağlantılı olarak bilgi, tutum ve becerilerin edinilmesiyle ilişkilidir. Bir yandan ilköğretim programının tümü vatandaşlık öğretimine destek verirken, diğer yandan da sosyal bilgilerden de yapısı itibariyle formal vatandaşlık öğretimine hizmet verecek şekilde kullanılması beklenir* (Dilek, 2007: 40).

Sonuç

Tarihin yukarıda anlatılan ve zaman zaman değişime uğrayan programları ve değişen beklentilere yönelik düzenlemelerin hepsinin penceresinden bakıldığında şunlar söylenebilir. Öğretmenlerin, tarih dersinin etkin yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan evrensel hedeflerini gerçekleştirirken, ulusal hedefleri ihmal etmemesi beklenir. Bugün dünya, her alanda olduğu gibi, eğitim ve kültürde de hızlı bir küreselleşme olgusu yaşamaktadır. Küreselleşme, gelişen iletişim ve bilgi teknolojisinin de etkisiyle, her ülkede, toplumsal kavramları ve değerleri hızla değiştirmekte veya yeni bir kalıba sokmaktadır. Bu süreçte, karşı karşıya kalınabilecek en önemli tehlike, güçlü kültürün, zayıf kültürü yok etmeye başlamasıdır. Bu noktada tarih öğretimine önemli bir görev düşmektedir. Bu bağlamda tarihçiler sorumluluktan kaçmamalı ve sadece yaşanmışları ortaya koyma değil, tarihi olayları ahlaki ülküler ışığında değerlendirme görevini de üstlenmelidirler (Collingwood, 1990: 310).

Tarihin ve tarih öğretiminde gözetilen hedeflerin, sosyal bilimlerin özelliklerine uygun olarak, bilimsel ve objektif olarak çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesi gereklidir. Bu bakımdan tarih dersi,

öğrenciler başta olmak üzere bütün topluma duyarlılık, bilimsel yaklaşım, kronolojik bilgi ve süreklilik gibi kavramları kazandırmalıdır. Bireylerin eğitiminde çok önemli bir yere sahip olan tarih dersinin disiplin içi hedefleri önemli olmakla beraber, öğrencilerin sosyalleşmesinde ve topluma etkin bir birey olarak katılmasında bir araç olarak da görülebilmelidir. Bireylerin vatandaşlık eğitimi için araç olarak kullanılırken siyasi müdahalelere maruz kalan tarih dersi öğretiminin bilimsel hedeflere ulaşması beklenemez. Bu bakımdan bütün insanlığın ortak ürünü olduğu da göz önünde bulundurularak evrensel değerler ve bilimsel kaygılar mutlaka tarih öğretiminde göz önünde tutulmalıdır.

Kaynakça

Aksoy, İ. (2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının yükseköğretimde öğretimi. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi* (s. 63-71). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aslan, E., ve Çulha, B. (2008). Kimiz biz? Türkiye'deki ilk öğretim okullarında ulusal kimlik ve kültürel miras eğitimi. M. Safran ve D. Dilek (Eds.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 133-152). İstanbul: Yeni İnsan.

Başgöz, İ. (1995). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

Bayat, S. (2015). Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e geçişte tarih yazıcılığı ve Cumhuriyet Dönemi Harf Devriminin tarih yazımına etkisi. *I. Uluslararası Türklerde Tarih Bilinci ve Tarih Yazıcılığı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 95-102). Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.

Breisach, E. (2009). *Tarih yazımı*. İstanbul: Yapı Kredi.

Carr, E. H. (1987). *Tarih nedir*. İstanbul: İletişim.

Collingwood, R. G. (1990). *Tarih tasarımı*. İstanbul: Ara.

Copeaux, E. (2000). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam sentezine*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in ilk yıllarında tarih öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 29-30, s. 39-55.

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar.* Ankara: Anı.

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünme gelişimi*. Ankara: Nobel.

Ercan, Y. (2014). *Tarih araştırmalarında yöntem ve teknik*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Erdaş, S. (2006). Atatürk'ten günümüze Türk İnkılap Tarihi derslerine genel bir bakış. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi* (s. 9-21). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem.

Ersanlı Behar, B. (1996). *İktidar ve tarih Türkiye'de resmi tarih tezinin oluşumu (1929-1937).* İstanbul: Afa.

Fontana, J. ve Carr, E. H. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık.* Çev. Özer Ozankaya, Ankara: İmge.

Gökdemir, O. (2000). Küreselleşme Bağlamında Türkiye'de Cumhuriyet Tarihi Yazıcılığının Sorunları. *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme* (s. 205-213). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Halkin, L. E. (1989). *Tarih tenkidinin unsurları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kaymakçı, S. (2017). Türkiye'de tarih öğretiminin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 25, s. 2153-2172.

Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Kütükoğlu, M. S. (2011). *Tarih araştırmalarında usûl*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Metin, C. (2006). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının ortaöğretimde öğretimi: ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi* (s. 45-62). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Nietzsche, F. (2002). *Tarih üzerine*. İstanbul: Say.

Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya.

Özbaran, S. (2003). *Güdümlü tarih*. İstanbul: Cem.

Özbaran, S. (2005). *Tarih, tarihçi ve toplum*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.

Özçelik, İ. (2001). *Tarih araştırmalarında yöntem ve teknikler*, Ankara: Gündüz Eğitim.

Özkan, S. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel.

Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. M. Safran ve D. Dilek (Eds.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 211-227). İstanbul: Yeni İnsan.

Safran, M. (2008). Türkiye'de tarih öğretimi ve eğitimi. M. Safran ve D. Dilek (Eds.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* (s. 13-20). İstanbul: Yeni İnsan.

Sezer, A. (1999). *Atatürk döneminde yabancı okullar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Souhtgate, B. (2012). *Tarih: ne ve neden*. Ankara: Phoenix.

Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilir.* İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. (1934). *Tarih IV*. İstanbul: Devlet Matbaası.

Taşbaş, E. (2007). Tanzimat döneminde gelişen tarihçilik anlayışına batı etkisi. *Folklor Edebiyat*, S. 52, s. 363-270.

Tekin Türker, N. (2002). Tanzimattan cumhuriyetin ilk yıllarına tarih öğretimi ve ders kitaplarına genel bir bakış. *Toplumsal Tarih*, S. 105, s. 50-53.

Ünal, T. (2001). *Milli eğitim davamız.* Ankara: Berikan.

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz-yeterlik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Mümine Adıyaman[1]
Hakan Sert[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi ve yaş, cinsiyet, kişisel bilgisayar ve tablete sahip olma durumu, bilgisayar kursuna gitme durumu, günlük bilgisayar kullanma süresi ve kullanabildikleri bilgisayar programları gibi değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır. Çalışma, Akdeniz Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi 2. sınıfındaki 55 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının "olumlu" düzeyde olduğu; yaş, kişisel bilgisayar ve günlük bilgisayar kullanma süresine göre de anlamlı derecede bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bilgisayar öz-yeterlik algıları sene başında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; sene sonunda erkeklerin lehine anlamlı derecede bir farklılık göstermiştir. Sene başında bilgisayar öz-yeterlik algıları tablete sahip olma durumuna ve kullanabildikleri program sayısına göre anlamlı derecede bir farklılık gösterirken, sene sonunda bu farkın ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Bilgisayar öz-yeterlik algıları ve BDE yapmaya yönelik tutumları kursa gitme değişkenine göre iki uygulamada da kursa giden öğrencilerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumları ve öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Tutum, Öz-yeterlik, Bilgisayar Destekli Eğitim, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları*

An Investigation on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions and Attitudes towards Computer Aided Education

Abstract

The main purpose of this study is to examine the computer self-efficacy perceptions of science teacher candidates and their attitudes towards Computer Aided Education (CAE). In addition, age, gender, to have personal computer or tablet, attending computer course, time of daily computer use and being able to use computer programs are compared in terms of variables. The study was carried out with 55 pre-service teachers (Science Education department, second year students) at Akdeniz University. As a result of the study, it was found that science teacher candidates' attitudes and self-efficacy perceptions towards CAE, were found to be positive. In addition, it was found that there was no significant difference according to age, to have a personal computer and daily computer use time. Computer self-efficacy perceptions did not show a significant difference according to gender variable at the beginning of the year but at the end of the year there was a significant difference in favor of men. Computer self-efficacy perceptions at the beginning of the year showed a significant difference according to the status of using the tablet and the number of programs they could use, but it was found that this difference disappeared at the end of the year. Computer self-efficacy perceptions and attitudes towards CAE were significantly different in favor of students who were attending the course in both applications. In addition, a positive and meaningful relation was found between science teacher candidates' attitudes towards CAE and self-efficacy perceptions.

Key Words: *Attitude, Self-efficacy, Computer Aided Education, Prospective Science Teachers*

1Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
2Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü hsert@akdeniz.edu.tr

Giriş

Toplumların kalkınması ve çağdaş bir seviyeye gelebilmesi için en önemli unsur eğitimdir. Bilgi yüzyıllardır sürekli olarak değişen ve gelişen bir olgudur. Bu değişimlerin en önemlisi de bilgi teknolojilerindeki değişimlerdir. Bilgi çağı, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilir konuma gelmesini ve bilgiye kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlamıştır. Odağında teknoloji olan bu yeni ortamda, toplumların hedefi de "bilgi toplumu" olmasıdır (Başkaya, 2014).

Bilginin ve teknolojinin her geçen gün arttığı günümüzde, eğitimdeki anlayışlar da bunlarla paralel bir şekilde değişmektedir. Eğitim sistemlerinin, teknoloji okuryazarı olan, bilgi çağına ayak uyduran, çağdaş bireyler yetiştirmesi beklenir. Buna ek olarak, toplumların yeni bilgi ve teknolojileri kullanma konusunda kendileri de uygulayarak göstermelidirler. Son dönemlerde, gündeme gelen konulardan birisi de bilgi toplumuna uygun olarak öğretmenlerin de yeni teknolojileri kullanabilme yeterlilikleridir. Araştırmacılar, öğretmenlerin teknoloji konusunda sahip oldukları ve sahip olması gereken bilgi ve becerileri araştırmaktadır (Varank, 2009).

Bilim ve teknolojideki bu değişimleri etkili kılmak ve eğitim sistemine aktarabilmek, bireyleri günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek duruma getirmek ve topluma hazırlamakta en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Geleceğin mimarı olan öğretmenler, öğrencilere yalnızca klasik yöntemlerle ders anlatma anlayışının dışına çıkmalıdırlar. Öğretmenler her konuda öğrencilere iyi bir örnek aynı zamanda güdüleyici ve model olmalıdır. Bu kapsam da öğretmenlerin eğitim-öğretimde teknolojiyi kullanarak zengin öğrenme ortamları oluşturmaları beklenir. Bilgiyi öğrencilere en doğru ve en etkili şekilde nasıl ulaştırabileceği, bilginin nasıl kullanılabileceği ve değerlendirilebileceği konularında rehber olmalıdır (Başkaya, 2014).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sadece eğitim sistemleri değil, öğretim faaliyetleri de bunlara paralel olarak etkilenmektedir. Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte eğitim sistemleri ve eğitim ortamlarındaki eğitim-öğretim faaliyetleri de etkilenmektedir (Pala, 2006).

Drexel Üniversitesi'nde 1988-1997 yılları arasında yapılan bir araştırmada, bilgiler öğrencilere faklı metotlarla verilip, bu bilgilerin ne kadarını hatırladıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğrenme sürecinde öğrencinin beş duyusu ne kadar fazla kullanılırsa öğrencilerin bilgileri akılda tutma oranının da o kadar yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre bilgilerin akılda kalma oranı okuma %10, resme bakma %30, film izleme %50, tartışmaya katılım %50, konuşma yapma %70, gerçekçi bir deneyi canlandırma %90, interaktif multimedya %90, bir proje gerçekleştirme %90 olarak tespit edilmiştir.

"*Tutum, varolan bir şeye karşı belli derecede olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme ile kendini gösteren psikolojik bir eğilimdir." (*Eaglye ve Chaiken, 2007*).*

Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenler, bilgisayar ve ona bağlı diğer teknolojiler konusunda da aynı yaklaşımı sergilerler. Öğretmenlerin, "bilgisayar destekli eğitim" ile "bilgisayar temelli eğitim"i birbirinden ayırmaları çok önemlidir. Bilgisayarı sadece projeksiyondan sunu yapma olarak kullanmanın dışında çeşitli simülasyonlar, programlı öğretim modülleri, e-öğrenme uygulamaları, interaktif çalışmalar vb. şekillerde kullanmaları beklenir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin teknolojiye ve kullanımına ilişkin olumlu tutumlara ve yüksek öz yeterlilik algılarına sahip oldukları söylenebilir (Berkant, 2013).

TED (2009) öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ile ilgili şunları belirtmektedir: Öğretmen adaylarının, öğretmenlik meleğine karşı olan tutumları birçok duruma bağlıdır. Bunlardan biri, bilgisayar kullanma beceri düzeyidir. Diğeri ise sınıfta öğretim teknolojilerini kullanma becerileridir. Öğretmen yetiştirmede teknopedagoji anlayışına yönelme olmaktadır.

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı öğretmenlerin ve diğer okul personellerinin, teknolojinin getirmiş olduğu becerileri kazanmaları ve kullanmaları gerekir. Öğretmenlere yeni teknolojileri kazandırma konusunda yeteri kadar eğitim fırsatı tanınmadığı için yeni teknolojileri kullanmak yerine eski bildikleri uygulamaları kullanırlar. Bilgisayar kullanımı konusunda profesyonelce eğitim alan öğretmenlerin öğretim ortamlarında teknolojiyi daha etkili ve verimli kullandıkları görülür (Algozzine, Bateman, Flowers, Gretes, Hughes ve Lambert, 1999).

Birçok araştırmacı öğretim sürecinde etkin kullanılan öğretim teknolojilerinin, eğitim sistemini düzeltebilecek potansiyele sahip olduğunu vurgular (Strudler ve Wetzel, 1999). Eğitim fakültelerinde teknoloji eğitimi sadece teorik olarak öğretilmekte ve uygulamaya geçilmediği için de herhangi bir durumla karşı karşıya kalındığında doğru şekilde kullanılamamaktadır (Öksüz, Ak ve Uça, 2009).

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan en önemli araç bilgisayardır. (Kutluca ve Birgin, 2007). Günümüzde bilgisayarların eğitim hizmetlerinde hemen hemen her alanda kullanıldığını belirtmiştir. Psikolojik danışma, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğrenci işleri, sınıf içi öğretim faaliyetleri, öğretim yönetimi ve eğitim araştırmaları vb. bilgisayarın en çok kullanıldığı alanlardır (Akpınar (2005), Yılmaz, 2007).

Bilgisayarın öğretim sürecinde kullanımının birçok konuda olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu etkilere öğrencilerin düşünme yeteneklerinin gelişmesi, başarı düzeyinin artması ve buna dayalı olarak da öğrencilerin derse karşı tutumları ve öğrenme isteklerinin artmasını örnek verebiliriz (İmer, 2000). Bilgisayar kullanımı öğrencilerin gelişimi ve öğretim kademelerine göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır:

1. Bilgisayarın İlkokullarda Kullanımı: Öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve beceriler bilgisayarla desteklenmelidir.
2. Bilgisayarın Ortaokullarda Kullanımı: Ortaokul öğrencileri ilkokul öğrencilerine göre bilgisayarlardan daha fazla yararlanabilmektedir.
3. Bilgisayarın Liselerdeki Kullanımı: Bilgisayarlar, öğrencilerin sınava hazırlanmalarında, kompozisyon çalışmalarında, ana dili ve yabancı dil öğreniminde büyük yararlar sağlayabilmektedir.
4. Bilgisayarın Üniversitelerde Kullanımı: Amaçlar organize edildiğinde ve belli eğitim hedeflerine yöneltildiğinde, öğretim programlarını programlamada büyük katkılar yapabilmektedirler.
5. Bilgisayarın Özel Eğitime Muhtaç Kişiler İçin Kullanımı: her türlü engeli olan öğrencilerin öğrenmelerinde bilgisayarlardan yararlanabilmektedirler (Rıza, 2001).

"Bilgisayar eğitimde en etkili ve verimli şekilde nasıl kullanılabilir?" sorusunun cevaplanması gerekir. İnsanların bilgisayar konusunda eğitim alması gerekir bunun için de eğitim kurumlarının programlarında bilgisayar öğretimine yer vermesi gereklidir (Sağlam, 2006).

Bilgisayar kullanımının öğrenci ve öğretmenlere sağladığı yararlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir.

Öğrenciye sağladığı yararlar:

1. Bilgisayar öğretimi bireyselleştirdiği için öğrencinin kendi hızında ilerlemesini sağlar.
2. Sürekli deneme ve tekrar yapıldığından kalıcı öğrenmeyi sağlar.
3. Bilgisayar, öğrencinin anlamadığı konuyu istediği kadar tekrar edebilir, sıkılmaz, yorulmaz, sabırlıdır.
4. Öğrenciyi güdeler, motive eder ve öğretime etkin katılımını sağlar.
5. Öğrencilerin, problem çözme yeteneğini ve dil yeteneğini geliştirir.
6. Öğrencinin, kendine güveni artar.
7. Zamandan tasarruf sağlar.

Öğretmene sağladığı yararlar:

1. Öğrenci başarısını değerlendirmede kolaylık sağlar.
2. Verimli ve etkili öğrenme sağlar.
3. Ders anlatımında öğrenmeyi kolaylaştırır.
4. Zamandan tasarruf sağlar.

Eğitim sistemine sağladığı yararlar:

1. Geleneksel öğretim yöntemine göre maliyeti düşürebilir.
2. Sistemi istenilen zamanda kontrol edebilir ve yeni durumlara uygulayabilir.
3. Uygulanan programların değerlendirilmesine olanak sağlar ve eğitimde program geliştirme faaliyetlerine hız kazandırır (Keser, 1988).

Eğitim alanında kullanılan bilgisayarların birçok yararı olduğu gibi bazı sınırlılıkları da vardır ve bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bilgisayar maliyetlerinin yüksek olması,
2. Kullanıcıların bilgisayarla ilgili beklentilerinin yüksek olması,
3. Program yazılımının kolay bir iş olmaması,
4. Bilgisayarın sosyal etkileşimi engelleyebilmesi,
5. Bilgisayarın ilk zamanlarındaki kadar ilgi çekmemesi,
6. Sürekli bilgisayar başında oturmanın getirdiği sağlık sorunlarıdır (Rıza, 2001).

Bilgisayar Destekli Eğitim ve Öğretimin Amaçları, İlkeleri, Yararları ve Sınırlılıkları

Bilgisayar destekli eğitim, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlamak, eğitim öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve kalitesini arttırmak için öğretmene yardımcı olan aynı zamanda programlı öğretim yönteminin ilkelerini esas alan bir süreçtir (Arslan, 2003). BDE, eğitim öğretim ortamlarında birçok farklı şekilde kullanılır (Tosun, 2006).

Her öğrencinin gelişimi ve öğrenme hızı farklı olduğundan geleneksel yöntem kullanılan eğitim öğretim ortamları, öğrencilerin öğrenimini zorlaştırmaktadır. Bilgisayarlar, eğitimi bireysel hale getirerek her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre öğrenmesini sağlar. Farklı bilgi, beceri ve özelliklere sahip öğrencilere kendi düzeyinde ilerlemelerine fırsat verir. Ancak bu olumlu etkilerin sağlanabilmesi için öğrenci ve öğretmenlere bilgisayar okuryazarlığı yeteneklerinin kazandırılması gereklidir.

Bilgisayar destekli eğitim ve geleneksel eğitim uygulamaları, eğitim ile ilgili çalışmalarda sıkça karşılaştırılmış, yapılan deneylerle bilgisayar destekli eğitimin daha etkili bir öğrenme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi öğrencilerine (3-4 yaş) yönelik olarak yapılan bir çalışmada, bilgisayar destekli eğitim ve geleneksel eğitim uygulamasını karşılaştırmıştır. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ilk gruptaki öğrencilere temel renkleri tanıma konusu bilgisayar destekli olarak; diğer gruba ise geleneksel yöntem ile anlatılmıştır. Verilen eğitimler sonucunda, bilgisayar destekli eğitimin geleneksel eğitime göre daha başarılı bir yöntem olduğu görülmüştür (Demir ve Kabadayı, 2008).

Bilgisayar destekli eğitim ile bilgi teknolojileri çağını yakalayacak insan gücünün yetiştirilmesi, eğitim kalitesinin arttırılması ve ülkemizi bilim ve teknoloji alanında OECD seviyesine yaklaştırarak hızla gelişen teknolojiyi yakalaması amaçlanmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2002).

Bilgisayar destekli eğitimin amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

I. Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili ve verimli hale getirmek,
II. Öğrenme sürecinde hız kazanmak,
III. Öğretime destek zengin materyal sağlamak,
IV. Gereksinimlere dayalı öğretimi gerçekleştirmek,
V. Tamamlayıcı öğretimi sağlamak,
VI. Öğretimin niteliğini arttırmak,
VII. Bireysel öğretimi gerçekleştirmektir (Uşun, 2004).

Bilgisayar destekli eğitimde, programlı öğretimin ilkeleri esas alınmaktadır. Bu ilkelerin bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Küçük adımlar ilkesi: Öğretilecek konunun basitten karmaşığa doğru, küçük ünitelere ayrılarak öğrencilere öğretilmesidir.
2. Öğrenmeye etkin katılma ilkesi: Öğrenciye bilgi sunulduktan sonra sorular sorup cevap vermesi sağlanılarak, etkin katılımının sağlanmasıdır.
3. Anında bilgi alma ilkesi: Öğrenciye verilen bilgi sonucunda bir sonraki aşamaya geçemeden önce sorulan sorulara verdiği cevaplar hakkında dönüt verilmesidir.
4. Bireysel hıza göre ilerleme ilkesi: Öğrencinin kendi öğrenme hız ve yeteneğine göre ilerlemesidir.
5. Doğru yanıtlar ilkesi: Ünitelerin, öğrencinin doğru cevaplar vererek ilerlemesine olanak sağlayacak, derse karşı olumlu tutum geliştirecek ve motive edecek şekilde düzenlenmesidir (Kızılırmak, 2008).

Bilgisayar destekli eğitim öğrenci seviyeleri arasındaki farkı en aza indirir. Geleneksel öğretim yönteminde öğretmen sınıfın ortalama seviyesine göre dersi anlatır fakat o seviyenin altındaki ve üstündeki öğrenciler dersten yeteri verimi alamazlar. Bilgisayarlar, öğretimi bireysel farklılıklara göre düzenlediği için her seviyede öğrenciye en uygun öğrenmeyi sağlamış olur (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Bilgisayarların uygun yazılım ve programlar sayesinde öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırdığı, dersleri eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin daha kolay ve etkili öğrenmesini sağladığını ayrıca maliyeti fazla olan deney ve etkinlikler bilgisayar ortamında daha kolay bir şekilde gerçekleştirilebildiğini belirtmiştir (Güllüoğlu, 2010). Bilgisayar destekli eğitimin birçok yararı olduğu gibi bir takım sınırlılıkları da vardır.

Bilgisayarlar, öğretimi bireyselleştirdiği ve öğrencinin sınıf içerisinde öğretmen ve arkadaşlarıyla birebir etkileşimde bulunmadığı için sosyalleşme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Odabaşı, 1998).

Bilgisayar destekli öğretimde, doğru ve yanlış olmak üzere sadece iki seçenek bulunduğu için öğrencinin mükemmel olması gerektiğini, bunun da öğrenci motivasyonunu düşürür (Güllüoğlu , 2010).

Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi kullanmamalarının nedenlerinden birinin de alanlarıyla ilgili yeterli sayıda donanım ve yazılım geliştirilmediğidir (Kocasaraç, 2003). Yazılımları ne kadar hazırlanmış olsa da önemli olan noktanın yazılımın eğitim programıyla uyumlu olup olmadığı olduğudur. Eğer programla uyumlu değilse öğretim açısından bir fayda sağlanamayacağını belirtmiştir. Ayrıca yazılım ve donanım kurulumu maliyetli bir iştir (Varol, 1997).

Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğretmenin Rolü ve Önemi

Eğitimin ana unsuru öğretmenlerdir ve öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinde teknolojiyi kullanmazlar, eğitim sistemindeki değişimleri takip etmezlerse, öğretimin etkinliğini ve kalitesinin düşürürler (Karal ve Berigel, 2006).

Bilgisayar destekli eğitim ortamında öğretmenlerin üç temel görevi vardır:

1. Bilgisayar kullanımı konusunda öğrencilere yardımcı olmak,
2. Teknik problemlere çözüm üretmek,
3. Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirip getirmediklerini kontrol etmek (Morrison ve Lowther, 2005)

Bilgisayar destekli eğitimin istenilen başarıya ulaşması için en önemli unsurlardan biri, öğretmenlerin teknoloji konusundaki yeterlilikleridir. Türkiye'de bu konuda uzun süredir önemli çalışmalar yapılmaktadır ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili alacakları eğitim süreci iki aşamada izlenilebilir (Başkaya, 2014).

1. Hizmet öncesi eğitim
2. Hizmet içi eğitim

Hizmet Öncesi Eğitim

Öğretmen adaylarının sadece alanında uzman olarak yetişmelerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu yüzden de diğer fakültelerden mezun olanlara öğretmen olabilmeleri için meslek bilgisi dersleri alma zorunluluğu getirilmiştir. Sadece bu da yeterli değildir, öğretmenlerin çağın getirdiği yeniliklere paralel olarak teknolojiyi eğitim öğretimde etkili ve doğru şekilde nasıl kullanabileceklerini bilmeleri gereklidir (Deniz, 2008). Öğretmenlerin bilgi teknolojileri ile ilgili hizmet öncesi eğitimine ilk olarak teknoloji okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ile başlanılmalıdır. Her toplumda olması gereken bu yeterlilik "Temel Bilgi Teknolojileri" dersi ile kazandırılmak istenmektedir. Akkoyunlu ve Kurbanoğlu'na (2003) göre, öğretmen adaylarının konu bilgisi ve pedogojik formasyonlarının yanı sıra bilgisayar teknolojileri ve bilgisayar okuryazarlığı konularında bilgi ve beceri sahibi olmaları gereken önemli konular olarak görmektedir. İkinci olarak ise var olan teknolojilerin öğrenme öğretme süreçlerinde kullanabilme yeterliliklerinin kazandırılması gerektiğidir. Bu ise "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" dersi ile verilmektedir (Deniz, 2008).

Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim programlarını, öğretmenlerin yeni teknolojileri tanımaları ve bu teknolojileri derslerde en etkili ve en ekonomik şekilde kullanmalarını öğretecek kısa ve uzun dönemli etkinlikler olarak tanımlanır. Bilim ve teknolojideki hızlı değişime bağlı olarak, hizmet içi eğitim seminer ve kurslarının arttırılması ve belirli aralıklarla tekrarlanması gereklidir (Kadı, 1998).

Hizmetiçi eğitimin gereklilikleri aşağıdaki gibi sıralanır:

1. Öğretmenlere okulda verilen eğitim onların tüm yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirme de yeterli değildir. Bu nedenle işe başladıktan sonra hizmet içi eğitim sayesinde kendilerini geliştirdikleri görülür.
2. Hem özel hayatımız hem de iş yaşantımızda sadece okulda kazandırılan bilgiler ile çözülemeyecek sorunlarla karşılaştığımızda kuruma uyum sağlayabilmek için çalışan kişiler eğitime ihtiyaç duyarlar.
3. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmenlerin bu yeniliklere ve gelişimlere uyum sağlayabilmesi ancak eğitim ile mümkündür.
4. Bilim ve teknolojide gelişmeler her geçen gün ilerlemekte buna paralel olarak ta birçok araç gereç, materyal eğitim sistemine katılmaktadır. Bu durum da çalışanları öğrenmeye zorlamaktadır.
5. Bilgileri kullanabilen eğitimciler, daha etkili ve verimli eğitim ortamları oluşturabilmektedirler (Bağcı ve Şimşek, 2000).

Bu temel sayıltılardan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi, 2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının, bilgisayar öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek, karşılaştırmak ve bazı değişkenler açısından incelemektir.

Bu problem;

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları yaş, cinsiyet, kişisel bilgisayar ve tablete sahip olma durumu, bilgisayar kursuna gitme durumu, günlük bilgisayar kullanma süresi ve kullanabildikleri bilgisayar programları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği,
2. Dönem başı ve dönem sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilik algıları ve BDE'ye yönelik tutumlarının karşılaştırılması,
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile BDE'ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı gibi alt problemlerle desteklenmiştir.

Bu çalışma, 2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilik ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca ülkemizde öğretmenler arasında görülen bilgisayar öz-yeterlilik ve tutum seviyelerinin yükseltilmesine yönelik öneriler de bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Bu amaca uygun olarak araştırmanın problem cümlesi

2. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının, bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması

Alt Problemler

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları tablete sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları bilgisayar kursuna gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları günlük bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları kullanabildikleri bilgisayar programları sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları ile BDE'ye yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağı, her geçen gün yenilenen bilim ve teknolojiye ayak uydurmayı ve çağın gereklerine göre hareket etmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu gelişimler ve değişimler her alanı etkilediği gibi en fazla eğitim alanını etkilemektedir. Çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek, ancak yeterli bir eğitim ve kendini geliştirme ile gerçekleşebilir. Burada da en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Eğitim, en bilindik olarak istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanır. Ancak eğitim-öğretimde yıllardır geleneksel anlatım yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ezbere dayalı ve öğretmen merkezli bir biçimde öğrencinin pasif kaldığı sorumluluk alma ve sorgulama yoluna girmediği bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenmeye istekli, gelişimlere açık, yaşanan gelişmelere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek mümkün değildir.

Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak ancak öğretmenlerin elindedir. Öğrenciler, tek bir metotla yapılan öğretimle değil birden fazla duyuyu kullanarak yapılan öğretim ile daha etkili ve kalıcı öğrenirler. Öğretmenler derslerde, dersin hedeflerine ve kazanımlarına uygun bilgi teknolojilerini yeterli düzeyde kullanmalıdır. Bilgi teknolojileri sayesinde öğrenciler derse karşı güdülenir, motivasyonları ve ilgileri artar. Bu sayede hem daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmuş hem de öğrenciler için etkili ve kalıcı bir öğretim sağlamış olurlar.

Öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojilerini tanımaları ve daha etkili kullanabilmeleri için en önemli adımlardan biri eğitim fakültelerinde aldıkları bilgisayar eğitimidir. Etkili bir bilgisayar eğitimi, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretim programlarında daha etkin olarak kullanmasını, teknolojinin öğretime entegrasyonunu kolaylaştırıcı yöntemler geliştirilmesini, öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterliliklerini ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Öğretmen eğitim programlarının bu konuda güçlendirilmesi ayrıca öğretmenlik

mesleğine yönelik tutumlarının gelişmesi açısından da önemlidir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ve öz yeterlilik ne kadar yüksek olursa bilgisayar teknolojilerini o derece derslerde daha fazla kullanabilirler. Bu sayede hem daha etkili ve verimli ders işlemiş olurlar hem de öğrencilerin bu teknolojileri öğrenmelerinde onlara rehber olurlar.

Öğretmen adaylarının bilgisayar teknolojilerini kullanma ve bunlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri birçok değişkene ve duruma bağlıdır. Örneğin; yaşı, cinsiyeti, kişisel bilgisayar, akıllı telefon ve tablet kullanması, bilgisayar kursuna gidip gitmemesi, günlük bilgisayar kullanma süresi ve kullanabildikleri bilgisayar programları gibi değişkenler bilgisayar öz yeterliliklerini ve tutumlarını etkilediği için bu değişkenler de dikkate alınmalıdır.

Derslerde bilgisayar teknolojilerini kullanmayan ya da kullanmak istemeyen öğretmenlerin nedenlerinin belirlenmesi ve bunlara karşı yapılabilecek çalışma, etkinlik, öğretimlerin planlanması, öğretmenlerin bilgi teknolojileri hakkında bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Derslerde bilgisayar kullanılması derslere ve konulara göre seçilmelidir. Özellikle fen bilgisi dersi bilgisayar kullanılarak daha verimli ve etkili hale getirilebilir. Çünkü fen bilgisi dersi görsel kavramların daha fazla olduğu bir derstir. Konuları üç boyutlu ve görsel olarak anlatmak öğrencilerin bilgiyi akılda kalma süresini arttırmasına yardımcı olur.

Araştırmanın temel sayıltıları şunlardır:

1. Ölçekleri uyguladığımız tüm öğretmen adaylarının sorulara içtenlikle cevap verdiği düşünülmüştür.
2. Araştırma kapsamında bulunan öğretmen adaylarının kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit şekilde etkilendiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Zaman açısından 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Örneklem açısından Antalya ili Konyaaltı ilçesi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, FenBilgisi Eğitimi 2. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. Konu açısından bilgisayar öz-yeterlik ve BDE'ye yönelik tutum ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterliliklerini ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmış, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlar. Korelasyon ve karşılaştırma bu gruba girer (Karasar,1984,83). Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Bilgisayar öz-yeterlikleri ve tutumlarında incelemek amacıyla 55 öğretmen adayına, bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. İlgili literatür taraması yapılmış ve benzer araştırmalar incelenmiştir.

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki tüm üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 2. sınıf Fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıfındaki 55 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Bu adaylardan 39'u kadın, 16'sı erkektir. Yaş dağılımları 20 yaş çoğunlukta olup 19 ile 23 yaş arasındadır. 36'sı kişisel bilgisayara sahip iken 16'sının kişisel bilgisayarı bulunmamaktadır; 18'i tablete sahip iken 37'si tablete sahip değildir. Adayların 4'ü daha önceden bilgisayar kursuna gitmiş olup 51'i hiç bilgisayar kursuna gitmemiştir. Adayların günlük bilgisayar kullanma sürelerine baktığımızda ise "günlük hiç bilgisayar kullanmıyorum" ve "1 saat kullanıyorum" diyenler çoğunluktadır. Bildikleri program sayısı 1-7 program arasında değişmektedir fakat 3 program bilenler çoğunluktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Arslan(2006) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitimi İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formunda yaş, cinsiyet, kişisel bilgisayar, akıllı telefon ve tablete sahip olma durumu, günlük bilgisayar kullanma süresi ve bildikleri bilgisayar programları soruları yer almıştır. Araştırmada veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerine (N=55) uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik ve normallik testleri hesaplanmıştır. Yapılan normallik testi sonucunun [-1,+1] arasında çıktığı için normal dağılım gösterdiği söylenebilir. BDE'ye yönelik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .919 ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeğinin katsayısı .930 olarak hesaplanmıştır. Değerler incelendiğinde, iki ölçeğinde yüksek güvenilirlik derecesine sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği

Bilgisayar Destekli Eğitimi İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğini Arslan (2006) tarafından aşağıdaki aşamalara göre geliştirilmiştir:

2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 3. sınıfındaki 40 öğrenciden öğretmenlik mesleğine ilişkin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar araştırmacı tarafından analiz edilip ortaya 49 maddeli bir ölçek çıkarılmıştır. Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçek aynı bölümde okuyan 3. ve 4.sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu esnada maddeler uygun şekilde düzenlenmiş, gerekli görülen yerlerde literatüre dayalı olarak maddeler eklemiştir. Toplamda kullanılabilir yeterlikte 44 madde belirlenmiştir. Ölçek bu esnada 130 öğretmen adayına uygulamıştır. Daha sonra yapılan titiz elemelerle ölçek 20 maddeye indirilmiştir. Maddelerden 11 tanesi olumlu, 9 tanesi olumsuz özelliktedir. Ölçeğin, Barlett Testi anlamlılık değerini 0.000, (KMO) katsayısını 0.89 bulmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.94'dır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra sınıf öğretmenliği dışındaki bölümlerde de uygulanabileceği vurgulanmıştır.

Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği

Araştırmada Arslan tarafından geliştirilen "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesinde Arslan (2006) aşağıdaki aşamaları izlenmiştir:

Literatürü incelendikten sonra ilk olarak öğretmen adaylarının görüşüne başvurarak deneme amaçlı maddeler yazmıştır. Maddelerin uygunluğunun dereceleri için 3 eğitim programı ve öğretim uzmanı, 5 ölçme değerlendirme uzmanına danışmıştır. Görüşmelerden sonra 41 maddelik deneme ölçeği hazırlamıştır. Ölçekteki maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5'li dereceleme ölçeğine göre düzenlemiştir. Deneme ölçeğini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Ölçeğin Barlett Testi anlamlılık değerini 0.000, KMO değerini .88, Cronbach Alpha değeri .93 olarak bulduktan sonra ölçeğin tek boyutlu bir ölçek olduğuna karar vermiştir. Ölçek güvenilirlik çalışmalarından sonra sınıf öğretmenliği dışındaki diğer bölümlerde de uygulanabilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ölçekleri kullanabilmek için ölçekleri geliştiren Ali Arslan'dan e-mail yoluyla izin alınmıştır. Araştırmada veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 2.sınıf öğrencilerinden 55 kişiye dönem başında ve dönem sonunda uygulanmıştır.

Çalışma grubundan toplanan, kişisel bilgiler, bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçeği ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler önce kodlanmış daha sonra bilgisayar ortamına geçirilerek analizleri için "SPSS Paket Programı" kullanılmıştır.

Ölçeklerin güvenilirliğini kontrol etmek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplam sayı, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma, sabit değer, anlamlılık değeri kullanılarak, minimum ve maksimum değer, korelasyon, ilişkisiz örneklem T testi, ilişkili örneklem T testi ve tek değişkenli Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Etki büyüklükleri için kısmi eta kare hesaplanıştır. Eta kare değeri Stevens (1992) tarafından önerildiği şekliyle yorumlanmıştır. Buna göre etki büyüklükleri $\eta k2 \leq 0.01$ için "küçük", $\eta k2 = 0.06$ için "orta" ve $\eta k2 = 0.14$ için "büyük" olarak gruplanmıştır.

Toplanan veriler programa geçirilmeden önce hepsine sıra numarası verilmiştir. Kullanılan ölçeklerdeki maddeler 5'li Likert tipine göre olduğu için 1 "kesinlikle katılmıyorum", 2 "katılmıyorum", 3 "kararsızım", 4 "katılıyorum", 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde tanımlanmıştır.

Kişisel bilgi formunda bulunan "Cinsiyet" sorusu 1 "kadın", 2 "erkek" şeklinde tanımlanmıştır. "Yaş" sorusu 1 "18 yaş", 2 "19 yaş", 3 "20 yaş", 4 "21 yaş", 5 "22 yaş", 6 "23 yaş" olarak tanımlanmıştır. "Kişisel bilgisayarınız var mı?", "Akıllı telefonunuz var mı?", "Tabletiniz var mı?", "Daha önceden bilgisayar kursuna gittiniz mi?" sorusu 1 "evet", 2 "hayır" şeklinde tanımlanmıştır. "Günlük ortalama bilgisayar kullanma süreniz" sorusu 1 "0-3 saat", 2 "4-6 saat", 3 "7-9 saat" olarak tanımlanmıştır. "Kullanabildiğiniz programlar" sorusu 1 "0-2", 2 "2-4" olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın problemleri ve alt problemlerini analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan tüm çalışmalarda anlamlılık düzeyi $p<0.05$olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Yapılan çalışmalar sonrasında ana ve alt problemlere ilişkin, uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması.*

	N	**Ortalama**	**Ss**	**Min.**	**Max.**
Öz-yeterlik_1	55	68.54	14.80	28.00	100
Öz-yeterlik_2	55	66.90	8.18	46.00	100

Tablo 1 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başındaki Bilgisayar öz-yeterlilik algı puan ortalaması 68.54, standart sapması 14.80, en yüksek algı puanı 100, en düşük algı puanı 28'dir. Öğretmen adaylarının dönem sonundaki Bilgisayar öz-yeterlilik algı puan ortalaması 66.90, standart sapması 8.18, en yüksek algı puanı 100, en düşük algı puanı 46'dır. Elde edilen bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalamalarının ölçek orta puanının (X=50.00) üzerinde olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının "olumlu" düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 2. *Öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının karşılaştırılması.*

	N	**Ortalama**	**Ss**	**Min.**	**Max.**
Tutum _1	55	69.01	16.28	21.00	100
Tutum _2	55	76.67	13.13	45.00	100

Tablo 2 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başındaki Bilgisayar BDE'ye yönelik tutum puan ortalaması 69.01, standart sapması 16.28, en yüksek tutum puanı 100, en düşük tutum puanı 21'dir. Öğretmen adaylarının dönem sonundaki BDE'ye yönelik tutum puan ortalaması 76.67, standart sapması 13.13, en yüksek tutum puanı 100, en düşük tutum puanı 45'dır. Elde edilen BDE'ye yönelik tutum puan ortalamalarının ölçek orta puanının (X=50.00) üzerinde olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının "olumlu" düzeye yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca dönem sonunda elde edilen ortalamanın dönem başına kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Yaş	**N**	**Ortalama**	**Ss**	**sd**	**f**	**p**
Öz-yeterlik 1	19	12	70.33	12.07	53	1.756	.167
	20	33	67.18	15.98			
	21	8	66.12	7.23			
	23	2	45.00	24.04			
Öz-yeterlik 2	19	12	64.66	10.66	53	.806	.497
	20	33	68.09	7.33			
	21	8	68.37	8.31			
	23	2	72.50	.70			
	Toplam	**55**	**67.54**	**8.18**			

Tablo 3 incelendiğinde, dönem başında; 19 yaşındaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puan ortalamaları (X=70.33), 20 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=67.18), 21 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=66.12) ve 23 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=45.00) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; 19 yaşındaki öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puan ortalamaları (X=64.66), 20 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=68.09), 21 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=68.37) ve 23 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=72.50) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Yaş	**N**	**Ortalama**	**Ss**	**sd**	**f**	**p**
Tutum 1	19	12	72.66	10.01	53	2.010	.124
	20	33	68.39	18.76			
	21	8	72.37	5.80			
	23	2	44.00	14.14			
Tutum 2	19	12	69.16	17.01	53	1.89	.142
	20	33	78.06	12.08			
	21	8	81.25	8.48			
	23	2	80.50	4.94			
	Toplam	**55**	**76.67**	**13.13**			

Tablo 4 incelendiğinde, dönem başında; 19 yaşındaki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puan ortalamaları (X=72.66), 20 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=68.39), 21 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=72.37) ve 23 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=44.00) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile BDE'ye yönelik tutum puanları (p>.05) arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; 19 yaşındaki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puan ortalamaları (X=69.16), 20 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=78.06), 21 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=81.25) ve 23 yaşındaki öğretmen adaylarının (X=80.50) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile BDE'ye yönelik tutum puanları (p>.05) arasında anlamlı bir fark olmadığı yapılan ANOVA testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, dönem başında; kadın öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması (X=67.28), erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması ise (X=66.00) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyete ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**Eta kare**
Öz-yeterlik 1	Kadın	39	67.28	15.42	.289	53	.774	-
	Erkek	16	66.00	13.59				
Öz-yeterlik 2	Kadın	39	65.41	7.79	-3.28	53	.002	.168
	Erkek	16	72.75	6.84				

Dönem sonunda; kadın öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması (X=65.41), erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması ise (X=72.75) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyete ile bilgisayar öz-yeterlik algıları ($p<.05$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir. Eta kare değeri ise .168 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. *Öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Tutum 1	Kadın	39	68.76	17.97	-.175	53	.861
	Erkek	16	69.62	11.65			
Tutum 2	Kadın	39	74.66	11.38	-1.804	53	.077
	Erkek	16	81.56	16.02			

Tablo 6 incelendiğinde, dönem başında; kadın öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumlarının puan ortalaması (X=68.76), erkek öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumlarının puan ortalaması ise (X=69.62) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet ile BDE yapmaya yönelik tutumları ($p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; kadın öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumlarının puan ortalaması (X=74.66), erkek öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutumlarının puan ortalaması ise (X=81.56) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyet ile BDE yapmaya yönelik tutumları ($p>.05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 7. *Bilgisayar öz-yeterlik algılarının kişisel bilgisayar değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Kişisel bilgisayar	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Öz-yeterlik 1	Evet	36	67.63	15.71	.500	53	.619
	Hayır	19	65.52	13.20			
Öz-yeterlik 2	Evet	36	68.02	8.19	.598	53	.553
	Hayır	19	66.63	8.32			

Tablo 7 incelendiğinde, dönem başında; kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması (X=67.63), kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması ise (X=65.52) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile öz-yeterlik algıları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması (X=68.02), kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması ise (X=66.63) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile öz-yeterlik algıları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Bilgisayar BDE'ye yönelik tutumlarının kişisel bilgisayar değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Kişisel bilgisayar	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Tutum 1	Evet	36	68.97	16.92	-.029	53	.977
	Hayır	19	69.10	15.45			
Tutum 2	Evet	36	77.02	12.98	.273	53	.786
	Hayır	19	76.00	13.76			

Tablo 8 incelendiğinde, dönem başında; kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanlarının ortalaması (X=68.97), kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması ise (X=69.10) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile öz yeterlilik algıları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; kişisel bilgisayara sahip olan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması (X=77.02), kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması ise (X=76.00) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma durumu ile öz yeterlilik algıları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 9. *Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının tablet değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Tablet	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**Eta kare**
Öz-yeterlik 1	Evet	18	69.50	16.99	-2.419	53	.019	.028
	Hayır	37	60.27	12.63				
Öz-yeterlik 2	Evet	18	70.13	9.51	1.241	53	.220	-
	Hayır	37	66.59	7.41				

Tablo 9 incelendiğinde, dönem başında; tablete sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması (X=60.27), tablete sahip olmayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması ise (X=70.13) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının tablete

sahip olma durumu ile öz-yeterlik algıları (p<0.05) arasında anlamlı farklılık olduğu yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir. Eta kare değeri .028 olarak hesaplanmıştır.

Dönem sonunda; tablete sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması (X=69.50), tablete sahip olmayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı puanlarının ortalaması ise (X=66.59) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının tablete sahip olma durumu ile ö öz-yeterlik algıları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 10. *Bilgisayar BDE'ye yönelik tutumlarının tablet değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Tablet	**N**	**Ortalama**	**ss**	**T**	**sd**	**p**
Tutum 1	Evet	18	64.88	20.39	-1.321	53	.192
	Hayır	37	71.02	13.73			
Tutum 2	Evet	18	78.83	14.23	.848	53	.400
	Hayır	37	75.62	12.63			

Tablo 10 incelendiğinde, dönem başında; tablete sahip olan öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanlarının ortalaması (X=64.88), tablete sahip olmayan öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanlarının ortalaması ise (X=71.02) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının tablete sahip olma durumu BDE'ye yönelik tutum puanları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; tablete sahip olan öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanlarının ortalaması (X=78.83), tablete sahip olmayan öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanlarının ortalaması ise (X=75.62) olduğu görülür. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının tablete sahip olma durumu ile BDE'ye yönelik tutum puanları (p>0.05) arasında anlamlı farklılık olmadığı yapılan T testi sonucunda tespit edilmiştir.

Tablo 11. *Öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının kurs değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Kurs	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**Eta kare**
Öz-yeterlik 1	Evet	4	66.25	7.97	-.092	53	.927	-
	Hayır	51	66.96	15.25				
Öz-yeterlik 2	Evet	4	78.25	9.03	2.894	53	.006	.136
	Hayır	51	66.70	7.59				

Tablo 11 incelendiğinde, dönem başında; daha önceden bilgisayar kursuna giden fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ortalaması (X=66.25), daha önceden bilgisayar kursuna gitmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalaması ise (X=66.96) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önceden bilgisayar kursuna gitme durumu ile bilgisayar öz-yeterlik (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan t testi ile tespit edilmiştir. Dönem sonunda; daha önceden bilgisayar kursuna giden fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması (X=78.25), daha önceden bilgisayar kursuna gitmeyen fen bilgisi öğretmen

adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puan ortalaması ise (X=66.70) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önceden bilgisayar kursuna gitme durumu ile bilgisayar öz-yeterlik algı puanları (p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu yapılan t testi ile tespit edilmiştir. Eta kare değeri ise .136 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. *Öğretmen adaylarının bilgisayar BDE'ye yönelik tutumlarının kurs değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Kurs	**N**	**Ortalama**	**ss**	**t**	**sd**	**p**	**Eta kare**
Tutum 1	Evet	4	66.75	1.50	-.287	53	.775	-
	Hayır	51	69.19	16.90				
Tutum 2	Evet	4	96.50	5.74	3.433	53	.001	.181
	Hayır	51	75.11	12.26				

Tablo 12 incelendiğinde, dönem başında; daha önceden bilgisayar kursuna giden fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanları ortalaması (X=66.75), daha önceden bilgisayar kursuna gitmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puanları ortalaması ise (X=69.19) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önceden bilgisayar kursuna gitme durumu ile BDE'ye yönelik tutumları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan t testi ile tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; daha önceden bilgisayar kursuna giden fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar BDE'ye yönelik tutum puanları ortalaması (X=96.50), daha önceden bilgisayar kursuna gitmeyen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutum puan ortalaması ise (X=75.11) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının daha önceden bilgisayar kursuna gitme durumu ile BDE'ye yönelik tutumları (p<.05) arasında anlamlı bir farklılık olduğu yapılan t testi ile tespit edilmiştir. Eta kare değeri ise .181 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, dönem başında; 1 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puanları ortalaması (X=66.00), 2 tane program bilenlerin (X=71.00), 3 tane program bilenlerin (X=68.60), 4 tane bilenlerin (X=58.83), 5 tane bilenlerin (X=68.00) ve 7 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalaması (X=28.00) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanabildikleri program sayısı ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; 1 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puanları ortalaması (X=56.66), 2 tane program bilenlerin (X=65.83), 3 tane program bilenlerin (X=68.15), 4 tane bilenlerin (X=69.16), 5 tane bilenlerin (X=73.00) ve 7 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalaması (X=72.00) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanabildikleri program sayısı ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 13. *Bilgisayar öz-yeterlik algılarının kullanabildikleri program değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Program	**N**	**Ortalama**	**ss**	**sd**	**F**	**p**
Öz-yeterlik 1	1	3	66.00	8.71	53	2.137	.077
	2	6	71.00	20.86			
	3	38	68.60	13.93			
	4	6	58.83	6.43			
	5	1	68.00	.			
	7	1	28.00	.			
Öz-yeterlik 2	1	3	56.66	9.23	53	1.398	.241
	2	6	65.83	5.07			
	3	38	68.15	8.20			
	4	6	69.16	8.70			
	5	1	73.00	.			
	7	1	72.00	.			
Toplam		**55**	**67.54**	**8.18**			

Tablo 14 incelendiğinde, dönem başında; 1 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puanları ortalaması (X=74.00), 2 tane program bilenlerin (X=64.83), 3 tane program bilenlerin (X=69.94), 4 tane bilenlerin (X=71.00), 5 tane bilenlerin (X=68.00) ve 7 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puan ortalaması (X=34.00) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanabildikleri program sayısı ile BDE yapmaya yönelik tutumları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; 1 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puanları ortalaması (X=65.33), 2 tane program bilenlerin (X=75.50), 3 tane program bilenlerin (X=77.92), 4 tane bilenlerin (X=78.16), 5 tane bilenlerin (X=61.00) ve 7 tane program bilen fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puan ortalaması (X=77.00) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının kullanabildikleri program sayısı ile BDE yapmaya yönelik tutumları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 14. *BDE'ye yönelik tutumların kullanabildikleri program değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Program	**N**	**Ortalama**	**ss**	**sd**	**F**	**p**
Tutum 1	1	3	74.00	6.08	53	1.118	.363
	2	6	64.83	23.00			
	3	38	69.94	15.90			
	4	6	71.00	12.44			
	5	1	67.00	.			
	7	1	34.00	.			
Tutum 2	1	3	65.33	17.78	53	.811	.548
	2	6	75.50	13.80			
	3	38	77.92	13.01			
	4	6	78.16	12.28			
	5	1	61.00	.			
	7	1	77.00	.			
Toplam		**55**	**76.67**	**13.13**			

Tablo 15 incelendiğinde, dönem başında; günde 0-2 saat bilgisayar kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puanları ortalaması (X=66.58), 3-5 saat bilgisayar kullananların (X=70.25), 6-8 saat bilgisayar kullananların (X=67.66) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük bilgisayar kullanma süreleri ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 15. *Bilgisayar öz-yeterlik algılarının bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Bilgisayar kullanma süresi	**N**	**Ortalama**	**ss**	**f**	**sd**	**p**
Öz-yeterlik 1	0-2	48	66.58	14.86	.114	53	.893
	3-5	4	70.25	19.92			
	6-8	3	67.66	10.21			
Öz-yeterlik 2	0-2	48	67.18	7.75	.356	53	.702
	3-5	4	70.25	11.50			
	6-8	3	69.66	13.20			
Toplam		**55**	**67.54**	**8.18**			

Dönem sonunda; günde 0-2 saat bilgisayar kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik puanları ortalaması (X=67.18), 3-5 saat bilgisayar kullananların (X=70.25), 6-8 saat bilgisayar kullananların (X=69.66) olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük bilgisayar

kullanma süreleri ile bilgisayar öz-yeterlik algıları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 16. *BDE'ye yönelik tutumlarının bilgisayar kullanma süresi değişkenine göre karşılaştırılması.*

	Bilgisayar kullanma süresi	**N**	**Ortalama**	**ss**	**f**	**sd**	**p**
	0-2	48	69.08	15.63			
Tutum 1	3-5	4	64.00	28.90	.362	53	.698
	6-8	3	74.66	8.08			
	0-2	48	76.37	12.37			
Tutum 2	3-5	4	78.25	20.07	.099	53	.906
	6-8	3	79.33	21.00			
Toplam		**55**	**76.67**	**13.13**			

Tablo 16 incelendiğinde, dönem başında; günlük 0-2 saat bilgisayar kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puanları ortalaması (X=69.08), 3-5 saat bilgisayar kullananların (X=64.00), 6-8 saat bilgisayar kullananların (X=74.66), olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük bilgisayar kullanma süreleri ile BDE yapmaya yönelik tutumları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Dönem sonunda; günlük 1-3 saat bilgisayar kullanan fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE yapmaya yönelik tutum puanları ortalaması (X=76.37), 4-6 saat bilgisayar kullananların (X=78.15), 7-9 saat bilgisayar kullananların (X=79.33), olduğu görülür. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük bilgisayar kullanma süreleri ile BDE yapmaya yönelik tutumları (p>.05) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan ANOVA testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 17. *Dönem başında BDE'ye yönelik tutum ve bilgisayar öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması.*

	BDE yapmaya yönelik tutum 1		
	N	r	P
Bilgisayar öz-yeterlik algısı 1	55	.700**	0.000

**.3<r<.7

Tablo 17 incelendiğinde, dönem başında; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r= .700; p<.001). Bu sonuca göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları artarken, bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının da yükseldiği söylenebilir.

Tablo 18. *Dönem sonunda BDE'ye yönelik tutum ve bilgisayar öz-yeterlik algılarının karşılaştırılması.*

	BDE yapmaya yönelik tutum 2		
	N	r	P
Bilgisayar öz-yeterlik algısı 2	55	.672**	0.000

**.3<r<.7

Tablo 18 incelendiğinde, dönem sonunda; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r= .672; p<.001). Bu sonuca göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları artarken, bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının da yükseldiği söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında ve dönem sonunda kullanabildikleri program sayılarının karşılaştırılması aşağıda verilmiştir.

Tablo 19. *Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında kullanabildikleri program sayısı.*

		N	**%**
Program sayısı	0	4	7,3
	1	17	30,9
	2	16	29,1
	3	15	27,3
	4	3	5,5
	Toplam	**55**	**100,0**

Tablo 19 incelendiğinde dönem başında; hiç program kullanamayan öğretmen adayı sayısı 4, bir tane program kullanabilen 17, iki tane program kullanabilen 16, üç tane program kullanabilen 15, dört tane program kullanabilen 3'tür.

Tablo 20. *Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem sonunda kullanabildikleri program sayısı.*

		N	**%**
Program sayısı	1	3	5,5
	2	6	10,9
	3	38	69,1
	4	6	10,9
	5,00	1	1,8
	7,00	1	1,8
	Toplam	**55**	**100,0**

Tablo 20 incelendiğinde dönem başında; bir tane program kullanabilen öğretmen adayı sayısı 3, iki tane program kullanabilen 6, üç tane program kullanabilen 38, dört tane program kullanabilen 6, beş tane program kullanabilen 1 ve yedi tane program kullanabilen 1'dir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının dönem başında ve dönem sonundaki puanları incelendiğinde dönem başındaki ve sonundaki ortalamanın hemen hemen aynı olduğu, anlamlı derecede bir farklılık olmadığı görülür. Fakat dönem başındaki minimum değer 28 iken dönem sonundaki minimum değer 48'dir. Ayrıca elde edilen bilgisayar öz yeterlik algı puan ortalamalarının ölçek orta puanının (X=50.00) üzerinde olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının "olumlu" düzeye yakın olduğu söylenebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının dönem başında ve dönem sonundaki puan ortalamaları incelendiğinde dönem sonundaki puanların (76) dönem başındaki puanlara (69) göre anlamlı derecede arttığı görülmektedir. Dönem başındaki min puan 21 iken dönem sonunda min puan 45 olmuştur. Ayrıca elde edilen BDE'ye yönelik tutum puanlarının ölçek orta puanının (X=50.00) üzerinde olduğu düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının "olumlu" düzeye yakın olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının gerek dönem içinde aldıkları bilgisayar dersi gerekse derslerde sürekli bilgisayarla etkileşim halinde olmaları, BDE yapmaya yönelik tutumlarını olumlu düzeyde arttırdığını söyleyebiliriz.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonundaki bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ve BDE'ye yönelik tutum puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 20,21 ve 23 yaşındaki öğretmen adaylarının dönem sonundaki BDE'ye yönelik tutum puan ortalamalarının dönem başına göre büyük farkla arttığı tespit edilmiştir. Bu da öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini gösterir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonundaki bilgisayar öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre dönem başında anlamlı bir farklılık göstermez iken dönem sonunda anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterliklerinin, hem dönem başındaki öz-yeterliklerine kıyasla hem de dönem sonundaki kadın öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine kıyasla daha fazla olduğu görülür. Ayrıca dönem sonunda, bilgisayar öz-yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre etki değerinin "büyük" olduğu eta kare değeri hesaplanarak bulunmuştur. Erkeklerin günlük hayatlarında da bilgisayarı kadınlardan daha fazla kullandıkları ve bilgisayar hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları için bu beklenen bir durumdur. Baran ve Kuloğlu'na (2001) göre, internet kafeye gidenlerin %80'inin erkek, %20'sinin kadındır. Kadın öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri açısından öz güvenlerinin düşük oldukları alan yazında belirtilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonundaki BDE'ye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmen adaylarının da erkek öğretmen adaylarının da dönem başına kıyasla dönem sonunda daha yüksek tutumlara sahip oldukları görülür. Fakat kadın öğretmen adaylarının tutum ortalamalarının erkek öğretmen adaylarınınkinden daha az olduğu görülür. Jackson, Ervin, Gardner, ve Schmitt'e (2001) göre, bilgisayara karşı tutumların erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar ilgili araştırmaları destekler niteliktedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonundaki bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik ortalamalarına bakıldığında dönem başı ve dönem sonunda büyük farklılıklar görülmemiştir. Fakat tutum ortalamaları incelendiğinde dönem sonunda tutumlarında artış görülmüştür. Çalışma, Kutluca ve Ekici'nin (2010) ve Özgen, Obay ve Bindak'ın (2009) yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ocak ve Akdemir tarafından 2008 yılında yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin öğretme etkinliklerinde bilgisayar kullanmalarını ve kullanım sıklıkları, tutumlarını olumlu yönde etkilediklerini saptamışlardır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında bilgisayar v algıları tablete sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık, orta derecede etki değerine sahiptir. Tablete sahip olan öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalamaları, tablete sahip olmayan öğretmen

adaylarına göre daha fazla çıkmıştır. Bu sonucu da, tablete sahip olan kişilerin sürekli onunla etkileşim halinde bulunduğu, bu yüzden öz-yeterliğinin daha fazla olduğu ve herhangi bir sorunla karşılaştığında daha kolay çözebildiği şeklinde yorumlayabiliriz. Dönem sonunda ise tablete sahip olan öğretmen adayları ile sahip olmayan öğretmen adayları bilgisayar öz-yeterlik algı puan ortalamaları arasındaki farklılık azalmıştır. Dönem içinde öğretmen adaylarının derslerde, ödevlerde, sunumlarda ve araştırmalarda bilgisayar gibi teknolojik aletlerle daha çok vakit geçirmeleri sağlandığı için, bilgisayar öz-yeterlik algılarının dönem başına göre arttığını söyleyebiliriz.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında ve dönem sonunda BDE'ye yönelik tutumları tablete sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat dönem başına kıyasla dönem sonunda öğretmen adaylarının tutumlarının arttığı görülmüştür. Özellikle de tablete sahip olan öğretmen adaylarının tutumlarının dönem başına göre yüksek derecede arttığı görülür. Bilgisayar öz-yeterliğinde olduğu gibi burada da, öğretmen adaylarının dönem içerisinde, teknoloji hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaları ve uygulamalarının fazla olmasının sonucu olarak bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının arttığı buna ek olarak ileride öğretmenlik hayatlarında derslerde bilgisayardan daha fazla yararlanmaya istekli olacakları ve daha fazla kullanacaklarını söyleyebiliriz. Akkoyunlu ve Orhan'a (2003) göre öğretmenlerin öz yeterlilik inançları bu konuda büyük önem taşır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında bilgisayar öz-yeterlik algıları bilgisayar kursuna gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dönem sonunda ise bilgisayar öz-yeterlik algıları bilgisayar kursuna gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık büyük etki değerine sahiptir. Kursa gitmeyen öğretmen adaylarının öz-yeterlik puan ortalamalarında fazla bir artış olmazken, kursa giden öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik ortalamalarında büyük bir artış görülmüştür. Bireyler kursa giderek bilgisayarı daha etkin kullanabilmekte, bir sorunla karşılaştığında daha çabuk çözüm bulabilmekte ve bilgisayar konusunda kendilerine güvenememektedirler.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında BDE'ye yönelik tutum puanları bilgisayar kursuna gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dönem sonunda ise BDE'ye yönelik tutumları bilgisayar kursuna gitme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılığın hesaplanan eta kare değeri ile büyük etki değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kursa giden öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumları dönem başına kıyasla dönem sonunda oldukça fazla artış göstermiştir. Bireyler kursa giderek hem bilgisayar öz yeterliliklerini hem de bilgisayara yönelik tutumlarını geliştirirler. Kursa gitmeyen öğretmen adaylarının da dönem başına kıyasla BDE'ye yönelik tutumlarının arttığını söyleyebiliriz fakat bu artış kursa gidenlerin ki kadar fazla değildir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonu bilgisayar öz-yeterlik algıları kullanabildikleri program sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dönem başında 2 tane program bilen öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülürken dönem sonunda 5 tane program bilen öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülür.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonu bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları kullanabildikleri program sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dönem başında 1 tane program bilen öğretmen adaylarının BDE'e yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülürken, dönem sonunda 3 tane program bilen öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülür.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başı ve dönem sonunda bilgisayar öz-yeterlik algıları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dönem başında ve dönem sonunda öğretmen adaylarının günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre bilgisayar öz-yeterlik puan ortalamalarında küçük bir artış sağlanmıştır. Fakat dönem başı ve dönem sonumda BDE'ye yönelik tutumlarının büyük ölçüde arttığı görülmüştür. Bu sonuçlardan şu yorumları yapabiliriz; bireylerin gün içinde bilgisayar karşısında geçirdikleri sürenin bilgisayar öz-yeterliğine önemli ölçüde bir etkisi yoktur. Çünkü ele alınan örneklemin yaş ölçütü ele alındığında öğretmen adaylarının en küçüğünün 19 yaşında olduğu ve günümüzde bilgisayarla etkileşim yaşının ilkokuldan daha erken yaşlara denk geldiğini göz önünde bulundurduğumuzda 19 yaşına gelmiş bir kişinin bilgisayarı yeterince öğrenmiş olduğu söyleyebiliriz. Ayrıca kişilerin bilgisayar başında çok vakit geçiriyor olması bilgisayar öz yeterliliklerinin daha yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü bazı bireylerin bilgisayar başında eğlence ve oyun amaçlı geçirdikleri zaman çok fazladır. Bu durumun da kişilerin öz yeterliliklerine etkisinin olmadığının göstergesi olabilir.

Dönem başında; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülür. Bu sonuca göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları artarken, bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının da yükseldiği söylenebilir.

Dönem sonunda; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algı puanları ile bilgisayar destekli eğitime yönelik tutum puanları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülür. Bu sonuca göre fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik algıları artarken, bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının da yükseldiği söylenebilir. 2000 yılında Milbrath ve Kinzie tarafından öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin tutumlarıyla öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutum ve öz-yeterliklerinin zaman içerisinde olumlu değişimler gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçların, öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında aldıkları bilgisayar ve öğretim teknolojileri dersleriyle ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. 2010 yılında Sloven biyoloji öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada, öğretmenlerin teknolojiye yönelik algıları ile teknoloji kullanım yeterlilikleri ve sıklığı arasında yüksek korelasyon saptamışlardır. Aynı şekilde Gibbone, Rukavina ve Silverman 2010 yılında öğretmenlerin fizik eğitiminde teknolojiyi öğrenme yaşantılarına entegre etmede, tutumları ve teknoloji pratikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişleridir. Çalışmamız bu sonuçları destekler niteliktedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dönem başında kullanabildikleri program sayıları incelendiğinde hiç program bilmeyen 4 kişinin olduğu ve genelde 1,2 ve 3 tane program bildikleri görülür. Fakat dönem sonunda öğretmen adaylarının kullanabildikleri program sayıları incelenirse hiç program kullanamayan kişinin olmadığı üstelik 7 programa kadar çıktığı görülür. Ayrıca genel olarak bakıldığında 1 ve 2 program bilen öğrenci sayısının azaldığı, 3 ve 4 program bilme öğretmen adaylarının sayısının arttığı görülür. Dönem içerisinde alınan bilgisayar dersi sayesinde öğretmen adaylarının daha çok program öğrendiklerini söyleyebiliriz. Bu sayede de bilgisayara yönelik öz-yeterlik ve tutumları olumlu düzeyde artış göstermiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarına bilgisayar öz-yeterlik ölçeği ve BDE yapmaya yönelik tutum ölçeği toplam 3 kez uygulanmıştır. Birinci uygulama ile ikinci uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık

tespit edilmemiştir. Üçüncü uygulama ile birinci uygulama sonuçları arasında tutum ve öz-yeterlik açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bireylerin tutum ve öz-yeterlikleri kısa sürede değişen bir olgu değildir, değişebilmesi için uzun süreçler gereklidir.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (1-10).*

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET,* 2(3), 1-11.

Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*. Anı Yayınevi, Ankara.

Aksoy, H. H. (2005). Medya ve Bilgisayar Teknolojisinin Eğitimde Kullanımının Etkileri Üzerine Eleştirel Görüşler. *Eğitim Bilim Toplum*, ss.54-67. 06 2013, http://edebiyatvetasarim.blogspot.com/2007/07/medya-ve-bilgisayar-teknolojisinin_18.html adresinden 10 Mayıs tarihinde alınmıştır.

Algozzine, B., Bateman, L. R., Flowers, C. P., Gretes, J. A., Hughes, C. D., & Lambert, R. (1999). *Developing technology competencies in a college of education. Current Issues in Education [On-line],* 2(3). Available: http://cie.ed.asu.edu/volume2/number3/

Alpar, D., Batdal, G., ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(7), 19-31.

Arslan, B. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE"e İlişkin Görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 67-75.

Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 191-198.

Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış, *Milli Eğitim Dergisi, 146,* 9-12.

Baran, A.G. ve Kuloğlu, C. (2001). *İnternet Kafelerdeki İnternet Kullanımı ve Sanal-Sosyal İlişkiler: Ankara Örneği.* Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu. (77-84). Ankara: Kültür Bakanlığı ve Türkiye Bilişim Derneği.

Başkaya, A.A. (2014). *İlköğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Berkant, H.G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının ve Öz-Yeterlilik Algılarının ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 3.* 11-22

Çetin O. ve Güngör B. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1),* 55-77

Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem-A Yayıncılık 2. Baskı, 247s, Ankara.

Deniz, S. (2008). "*İlköğreitm Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları ve Bilgisayarın Öğrenci Başarısı Üzerindeki Rolünün Değerlendirilmesi",*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitıde. *Social Cognition, 25(5),* 582-602.

Eskrootchi, R. ve Oskrochi, G. R. (2010). A study of the efficacy of project-based learning integrated with computer-based simulation. *Educational Technology & Society, 13(1),* 236-245.

Fatih Projesi. (2012). http://fatihprojesi.meb.gov.tr: http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6 adresinden 20 Nisan tarihinde alınmıştır.

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme.* Ankara: Pegem A Akademi.

Geban, Ö. ve Demircioğlu H. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12:183*-185.

Güllüoğlu, S. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitimin Mesleki Gelişimdeki Önemi. *Ajit-E Bilişim Teknolojileri Akademik Dergisi, 1(1)*.

İmer, G. (2000). *Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri.* Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1212.

Jackson, L. A., Ervin, K. S., Gardner, P. D., & Schmitt, N. (2001). Gender and the internet: Women communicating and men searching. *Sex Roles, 44*(5-6), 363-379.

Kadı, İ. (1998). *Bilgisayar Destekli Tasarım Modelleme Analiz*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Karal, H. ve Berigel, M. (2006). Eğitim Fakültelerinin Öğretmenlerin Teknolojiyi Eğitimde Etkin Olarak Kullanabilme Yeterlilikleri Üzerine Etkileri ve Çözüm Önerileri. *Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* (2).

Karataş, H., Alcı, B. ve Çeri, B. K. (2015). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4(3).*

Kaya, N. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif (Etkileşimli) Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi.* İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Keser, H. (1988). *Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önerisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 85-88.

Kızılırmak, F. (2008). *İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Görüşleri (Isparta İli Örneği),* Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Isparta.

Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların Ögretim Alanında Kullanımına İlişkin Öğretmen Yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational, 2(3).*

Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3),* 83.

Milbrath, Y. & Kinzie, M. (2000). Computer technology training for prospective teachers: computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education, 8(4),* 373-396.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı.* M.E.B.Basımevi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html adresinden 6 Nisan tarihinde alınmıştır.

Morrison, R.G; Lowther, L.D. (2005). *Integrating Computer Tech.* into the Classroom, Wayne State University. 35-38.

Odabaşı, F. (1998). *Bilgisayar Destekli Eğitim.* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı. 137.

Öksüz, C., Ak, Ş. ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(1).* 270-287

Özgen, K., Obay, M. ve Bindak, R. (2009). Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED), 1(2), 12-24.

Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 177-188

Rıza, E. T. (2001). *Eğitim Bilgisayar Teknolojisi* (2. b.). 26-29. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Sağlam, B. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Bilgisayar Destekli Eğitim ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Silverman, S., Rukavina, P. ve Gibbone, A. (2010). Technology integration in secondary physical education: teacher's attitudes and practice. *Journal of educational technology development and exchange (JETDE). Vol:3. Iss:. Article:3*

Strudler, N. ve Wetzel, K. (1999). Lesson from exemplary colleges of education: factors affecting technology integration in preservice programs. *Educational Technology Research and Development 47*(4), 63-81.

Tosun, N. (2006). *Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Bilgisayar Dersi Başarısı ve Bilgisayar Kullanım Tutumlarına Etkisi "Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği".* Edirne: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri,* Nobel Yayınlar,2. Baskı, Ankara.

Varank, G. (2009). Considering Material Development Dimension of Educational Technologies: Determining Competencies and Pre-Service Teacher's Skills in Turkey. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 5(2), 119-125

Varol, N. (1997). *Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü.* Akademik Bilişim Konferansları. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Yılmaz, Ö. (2007). *Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminde Öğretmen Yeterlikleri ve Pekiştirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars.

aje.akdeniz.edu.tr