

ENAD ONLINE

EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları /
Classroom Teachers' Awareness of Teaching Thinking Skills

Z. Nurdan Baysal, Seda Çarıkçı, Elif Burcu Yaşar

Neoliberalizm Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak
İncelenmesi / The Review of Social Studies Curriculum as a Political Text In the Context
of Neoliberalism

Fahrettin Korkmaz

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine
Fenomenolojik Bir İnceleme / A Phenomenological Research on Anadolu University
Open Education Faculty Students' Attributions of Perceived Success

Ayşe Taşkıran

Ortaokul Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerine Yönelik
Görüşlerinin İncelenmesi / Investigating Prospective Middle-School Teachers'
Perspectives of Mathematical Modelling Problems

H. Bahadır Yanık, Osman Bağdat, Murat Koparan

Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Oyuncak Tercihleri ve
Oynadıkları Oyun Türleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma /
A Study on Relationship between Mothers' Characteristics Regarding Gender Roles and
Their Children's Toy Preferences and Play Types

Pınar Aksoy, Gülen Baran

ENAD – Dizinlenme / JOQRE is indexed and abstracted in

ANI - International Journal Index

ASOS Index - Akademia Sosyal Bilimler İndeksi

DOAJ – Directory of Open Access Journal

Index Copernicus

Google Akademik

TEİ – Türk Eğitim İndeksi

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD (1248-2624) ANI Yayıncılık tarafından yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE (1248-2624) is three times a year, peer-reviewed journal published by ANI Publishing.

Editör / Editor

Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Editörler Kurulu / Editorial Board

Abbas Türnüklü, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Saban, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Angela K. Salmon, Florida International University, USA

Binaya Subedi, The Ohio State University, USA

Corrine Glesne, The University of Vermont, USA

Duygu Sönmez, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Elvan Günel, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

İlknur Kelçeoğlu, Indiana University & Purdue University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Guido Verenose, University of Milano-Bicocca, Italy

Kathy C. Trundle, The Ohio State University, USA

Misato Yamaguchi, Augusta State University, USA

Mustafa Çakır, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Yunus Eryaman, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye

Müge Artar, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Nihat Gürel Kahveci, İstanbul Üniversitesi, Türkiye

Roberta Truax, Professor Emerita, USA

S. Aslı Özgün-Koca, Wayne State University, USA

Sedat Yüksel, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Süleyman Nihat Şad, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Yıldız Uzuner, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Danışma Kurulu / Advisory Board

Ahmet Naci Çoklar, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Arzu Arıkan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Burçin Türkcan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilek Acer, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Dilek Tanışlı, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Esin Acar, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Fatih Yılmaz, Dicle Üniversitesi, Türkiye

Gülşen Leblebicioğlu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

Hasan Gürgür, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Meltem Günden, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Nil Duban, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Köse, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Nilüfer Ş. Özabacı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Sadegül Akbaba-Altun, Başkent Üniversitesi, Türkiye

Sema Ünlüer, Anadolu Üniversitesi, Türkiye

Ş. Dilek Belet Boyacı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Bu Sayının Hakemleri / Referees of This Issue

- Aytaş Kurtuluş, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Çavuş Şahin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Emre Ünlü, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Kıymet Selvi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Lütfi Üredi, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Mehmet Fırat, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Muhammet Özden, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Serap Erdoğan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Sevcan Yağan Güder, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
Şengül S. Anagün, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Tuba Ada, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Tuncay Akçadağ, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye
Turgay Öntaş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye

İçindekiler / Table of Contents

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları / Classroom Teachers' Awareness of Teaching Thinking Skills	
Z. Nurdan Baysal, Seda Çarıkçı, Elif Burcu Yaşar	7-28
Neoliberalizm Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi / The Review of Social Studies Curriculum as a Political Text In the Context of Neoliberalism	
Fahrettin Korkmaz	29-57
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme / A Phenomenological Research on Anadolu University Open Education Faculty Students' Attributions of Perceived Success	
Ayşe Taşkiran	58-79
Ortaokul Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Investigating Prospective Middle-School Teachers' Perspectives of Mathematical Modelling Problems	
H. Bahadır Yanık, Osman Bağdat, Murat Koparan	80-101
Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Oynadıkları Oyun Türleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma / A Study on Relationship between Mothers' Characteristics Regarding Gender Roles and Their Children's Toy Preferences and Play Types	
Pınar Aksoy, Gülen Baran	102-135

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Öğretimine Yönelik Farkındalıkları*

Classroom Teachers' Awareness of Teaching Thinking Skills

Z. Nurdan Baysal**

Seda Çarıkçı

Elif Burcu Yaşar

To cite this article/Atf için:

Baysal Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28. [Online] www.enadonline.com
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m

Öz. Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıklarını ortaya koymaktır. Temel yorumlamacı nitel araştırma deseninde yürütülen bu çalışmada İstanbul İli, Pendik İlçesi'ndeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıklarını incelemek için açık uçlu form kullanılmıştır. Açık uçlu form toplam yedi sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçütlerden ilki araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en az beş yıllık kıdeme sahip olması, ikincisi ise en az dört düşünme becerisinin adını yazabilmesidir. Bu ölçütleri karşılayan 37 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Açık uçlu form ile elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimlemeler için kategoriler oluşturulmuş ve bulguların sınıf öğretmenlerinin becerilerin öğretimine, beceri öğretiminin gerekliliğine, öğretici yeterliliklerine ve becerilerin öğretimindeki sorunlara yönelik farkındalıkları olmak üzere dört ana kategori altında toplandığı görülmüştür. Araştırmanın önemli bulguları ise şunlardır: Sınıf öğretmenlerinin çoğunun düşünme becerilerinin öğretilerle ilgili ve programdaki derslerde öğretilmesi gerektiği konusunda düşük; düşünme becerilerinin öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağı konusunda yüksek farkındalığına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretiminde çoğunlukla sorunla karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı sınıf öğretmenleri düşünme becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim alma isteğinde olduklarını da belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beceri, düşünme becerisi, ilkokul, sınıf öğretmenleri.

Abstract. This study aims to reveal the classroom teachers' awareness of teaching thinking skills. The study was conducted as a basic interpretive qualitative research design in which we examined the awareness of teaching thinking skills among the classroom teachers working at the primary schools in the Pendik district of Istanbul by using a form including open-ended questions. The form included seven open-ended questions in total. Criterion sampling was used to select the cases. The first criterion was to have five-year experience in primary school teaching and the second one was to be able to write down at least four thinking skills. 37 classroom teachers constituted the study group. The data were analyzed by descriptive analysis. The findings were grouped under four main categories. Key findings from the study include: Most of the classroom teachers stated that they have lower awareness that thinking skills are teachable and must be taught in lessons and they have higher awareness that thinking skills help the students in adapting to era (globalizing world). Most of the classroom teachers also stated that they have often meet with problems in teaching thinking skills.

Keywords: Skills, thinking skill, primary school, classroom teachers.

* 11-14 Mayıs 2016 tarihinde düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** *Sorumlu Yazar:* Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Göztepe, İstanbul, Türkiye, e-posta: znbaysal@marmara.edu.tr

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.11.2016

Düzeltilme: 13.03.2017

Kabul Tarihi: 20.03.2017

Giriş

Düşünme insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisidir ve üzerinde Antik Çağ Yunan filozoflarından bu yana ilgilenilen oldukça karmaşık soyut bir kavramdır (Çubukçu, 2011). Bu faaliyet insanlık tarihi kadar eski olduğu halde, eğitime sistematik olarak uygulanma çalışmaları daha çok yenidir (Gelen, 2002). Hayatın her alanında, eğitimin de her aşamasında düşünme vardır ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için düşünmenin sistematikleştirilmesi bir gerekliliktir.

Düşünme; bir sonuca varmak amacıyla bilgileri, kavramları incelemek, karşılaştırmak ve aralarında ilişkiler kurarak başka düşünceler üretme işlemi olarak tanımlanmaktadır. Bu işlemlerin neticesinde ortaya çıkan zihinsel ürüne de *düşünce* denmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007, s. 5). Fisher'a (1995) göre düşünme, problemi tanımlama, oluşturma ve çözüme, karar verme, seçenek üretme, düşünceleri araştırmayı içeren zihinsel etkinliklerdir (Akt. Tok, 2008, s. 33). Tanımlardan anlaşılın; düşünmenin zihinde bilinçli olarak gerçekleştiği, bir amaca yönelik olduğu, organizmaya giren uyarıcıların bir dizi işlemde geçtiğidir.

Düşünme becerileri ise dünyanın düzenini keşfetmek ve problemleri çözmek için bilgiyi kullanma yeteneğidir (Çubukçu, 2011). Beceri, bilginin içselleştirilip uygulanması ile somutlaştırılmasıdır. Bilgi kazanmadan beceri geliştirilememekte, beceriye dönüşemeyen bilgi ise teorik düzeyde kalacağı için değişen dünyanın günlük etkinliklerinde uyumu sağlamakta yetersiz kalmaktadır.

Düşünme becerileri kavramı ile insanın belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği düşünme kapasitesine vurgu yapılmaktadır. McGuiness'a (2000) göre düşünme becerileri; bilgiyi elde etme, bilgiyi düzenleme ve analiz etme, bilgidен sonuç çıkarma, beyin fırtınası, problem çözüme, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, olanakları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama, süreci gözlemleme, karar verme, kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsar. McGuiness, düşünme becerilerinin kuramsal ve eğitsel gücü olduğunu belirtmiştir. Düşünme becerilerinin kuramsal gücü, bireyin neyi bileceğinden ziyade nasıl bileceğidir. Eğitimsel gücü ise, bireyin öğrenme becerilerinin farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesidir (Akt. Tok, 2008, s. 37). Bu yaşam koşullarında becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı artmaktadır.

Günümüzde her nesil yaşamın ne kadar hızla değişim sergilediğine ve çeşitlendiğine tanıklık etmektedir. İnsanın aktörü olduğu değişen dünyaya uyum sağlayacak bireyin sahip olması gereken özellikler konusu eğitimcileri, sosyologları, yöneticileri dün olduğu gibi bugün de ilgilendirmektedir. Bilgi üretiminin geçmiş döneme nazaran çok fazla olması ve sürekli değişmesi eğitimcilerin işlerini bir taraftan kolaylaştırırken bir taraftan da zorlaştırmaktadır. Çünkü birçok bilgi içerisinden en gerekli olanın hiyerarşik bir düzen içerisinde belirlenmesi gerekmektedir. Artık eğitimciler her şeyi öğrenmenin daha yararlı olduğu düşüncesinden öğrenilen bilginin beceriye dönüştüğü zaman anlam kazandığı düşüncesine yönelmektedir. Ancak bilginin beceriye dönüştürülmesi beraberinde birçok işlemi de gerektirir. Her şeyden önce bilgi karşılaşılan durum ile ilişkilendirilmeli, gereklerine uygun olarak düzenlenmeli ve içerisindeki etkinlikleri ustalikle yapabilecek bir şekilde içselleştirilmelidir.

Bilgi artık her yeredir. Onu sınırları belli kurumlara hapsedmek mümkün değildir. Bu nedenle okulların bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp bilgi üretebilen ve öğrencilere yukarıda önemle ifade edilen anlama, analiz etme ve problem çözüme gibi becerileri kazandırır hale getirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 1997'den akt. Genç ve Eryaman, 2008, s. 95).

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinin küçük yaşlarda başladığı kabul edilmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren düşünme becerilerine ilişkin alışkanlıklar oluşmaktadır. Sorgulayan, araştıran,

problem çözebilen, kendi kendine öğrenebilen ve öğrendiklerini hayatında kullanabilen bireyler yetiştirmek toplumsal bir sistem olan okulların dolayısıyla ilkokulun nihai amacı olmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde düşünmenin nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik temel iki yaklaşımdan bahsedildiği görülmektedir. Bu yaklaşımlar, konu ve beceri temelli yaklaşımlardır (Aybek, 2006). Özden (1999) de bu uygulamaları: düşünme için öğretmeyi esas alan ve mevcut programlara eklenen “düşünme” alıştırmaları ve tüm öğrencilere ayrı bir ders olarak, düşünmeyi düşünme programları şeklinde ifade etmiştir.

Türkiye’de eğitim programlarının tümünde kazandırılması hedeflenen ortak toplam sekiz beceri belirlenmiştir. Bu beceriler (MEB, 2005):

- *Eleştirel düşünme becerisi:* Konulara kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla bakarak, yorumlama ve yargı çıkarma becerisidir.
- *Yaratıcı düşünme becerisi:* Öğrencilerin kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı bilgi ve ürünler üretme, olaylara farklı bakarak buluşlar yapabilmeleridir.
- *İletişim becerisi:* Konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi becerileri etkili kullanmadır.
- *Araştırma becerisi:* Doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme, kavrama, planlama ve test etmedir.
- *Problem çözme becerisi:* Öğrencinin yaşarken karşısına çıkan problemleri çözme becerisidir.
- *Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi:* Bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilmeleridir.
- *Girişimcilik becerisi:* Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planlarını uygulayabilme ve risk almadır.
- *Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi:* Okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilmeleridir.

Düşünme becerilerinin günümüz dünyasının ihtiyaçlarını karşılamada okul programlarında yer alması gerekliliği ortadadır. Bu becerilerin küçük yaşlardan başlanarak öğretiminin yapılması konusunda öğretmenlerin çabası da küçümsenemeyecek kadar önemlidir. Scheidler (1994) yapılan reformlar öğretmenlerin alışkanlıklarını değiştirmeye yansımadağı ve öğretmenlere gereken destek verilmediği takdirde yenileşme hareketinin başarıya ulaşmasının söz konusu olamayacağını ifade etmiştir (Akt. Erkin, 2002, s. 63). Benzer şekilde Kavcar (1999, s. 17) da “Nitelikten yoksun kişilere değer verilmeyen bir çağda yaşadığımızı bilmek zorundayız. Ekmeğini el emeği ve eşyaya biçim vermekle kazanan işçilerde nitelik (kalifiyelik, vasıf) arandığı bir dünyada, insana biçim vermekle yükümlü öğretmenlerde niteliğe sırt çevrilemez” demektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD] (1994) tarafından öğretimin kalitesinin nasıl artırılacağı üzerine yapılan araştırmada öğretmenlerin önce kendilerinin düşünmeyi öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Akt. Gelen, 1999, s. 102). Dolayısıyla öğretmenlerin reformlar doğrultusunda yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlayıp etkili bir şekilde uygulamalar yapabilmeleri için alan bilgilerinin ve düşünme becerileri öğretimine ilişkin düşüncelerinin sürekli gözden geçirilip desteklenmesi bir gerekliliktir.

Öğretmenlere becerileri geliştirmede önemli görevler ve hassasiyetler düşmektedir. Öğretmenlerden anlatan, kapalı uçlu sorular soran, anlattığını anlattığı gibi geri isteyen öğretmen rolünden uzak, ders kitaplarının ve programlarının ötesine geçebilen, etkileşimsel yöntemleri kullanabilen, bilgiyi yaşamla bağdaştırabilen, kolaylaştırıcı, sorgulayarak düşünebilen, dönüşümü yakalayabilen, demokratik kısaca kendini geliştirme çabasında olmaları beklenmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Kuran (2002) da programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmeleri için yeterli donanıma ve zengin bir etkinlik bilgisine sahip olmalarının yanında öğrenciden önce toplumdaki değişime ayak uydurabilen, kendisini geliştiren, sürekli öğrenmeye açık, demokratik, sorun çözen öğretmenler olması gerektiğini belirtmiştir.

Örnek alınabilecek özelliklere sahip böyle bir öğretmenin sonra en önemli sorumluluğu öğrencilerini de bu bağlamda nasıl yetiştirebileceği üzerinde olmalıdır. Aileden sonra öğrencilerin tanıştığı kurum olarak okulun dolayısıyla öğretmenlerin hayat boyu değişen ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek bireyleri yetiştirmelerinde bilginin ötesinde yaşam boyu kullanılacak becerilerin edinimine kendilerini adanmaları gerekmektedir.

Alan yazında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenleri örneklem olarak alan özellikle Gelen'in (2002) çalışması bütün düşünme becerilerini konu etmektedir. Diğer çalışmalarda ise genellikle tek bir düşünme becerisinde öğretmenlerin yeterliliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Örneğin, Dutoğlu ve Tuncel (2008) aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada sadece eleştirel düşünme becerilerini ele almış ve bu beceride adayların iyi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Düşünme becerilerinin öğretimi, bu becerilerin öğretiminde öğretmeni inceleyen çalışmaların sayısının azlığı yanısıra belli düşünme becerilerini konu etmeleri dikkat çekmektedir. Bu araştırma ise öğretmenlerin tüm düşünme becerileriyle ilgili farkındalıklarını içermesiyle alana katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıklarını ortaya koymaktır. Araştırmada ilkökul programında kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğretimi, bu öğretim sürecinde öğretmenin rolü ve karşılaşılan sorunlar hakkında sorulara cevaplar aranmıştır. Öğrencilerin hayatında önemli olan becerilerin öğretimini yapan sınıf öğretmenlerinin bu becerilerle ilgili farkındalıklarının ortaya konması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın programında da yer alan bu becerilerin öğrencilere daha üst düzeyde kazandırılması açısından ihtiyaçların belirlenmesi, giderilmesi ve öğretiminin daha etkili hale getirilmesinde oldukça önemlidir.

Yöntem

Desen

Bu çalışma; temel yorumlamacı nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Bu desende araştırmacılar; insanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenirler. Bu desen tüm disiplinlerde ve uygulamalı alanlarda yapılabilir. Eğitim alanında da yaygın kullanılan bir türdür (Merriam, 2013). Temel yorumlamacı nitel araştırma sürecinde amaç katılımcıların deneyimlerini, sürece ilişkin algılarını, dünya ile etkileşirken yaşadıkları deneyime ilişkin yarattıkları kendi anlamlarını anlamaya çalışmaktır. Araştırma sürecinde araştırmacının amacı katılımcıların bir olguyu, bir süreci, bir bakış açısını, bir dünya görüşünü içeren algısını derinlemesine anlama amacını taşımaktadır (Altheide ve Johnson, 2011). Bu araştırmada da katılımcıların düşünme becerileri öğretimine yönelik görüşleri ve deneyimleri derinlemesine

anlaşılmaya ve yorumlanmaya çalışılmış, katılımcıların verdikleri örneklerle kendi yarattıkları anlamları betimlemek ve farkındalıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik görüşleri ve farkındalıkları derinlemesine anlaşılmalı ve yorumlanmalı, örneklerle betimlenmeye çalışıldığı için temel yorumlamacı nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın konusu düşünme becerileri olduğu için mesleki deneyimi fikir sunmayı sağlayabilecek ve bu becerileri isim olarak tanıyan sınıf öğretmenlerine ulaşmak istenmiştir. Bu doğrultuda iki ölçüt belirlenmiştir. Ölçütlerden ilki araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en az beş yıllık kıdeme sahip olmasıdır. Böylece her sınıf düzeyini bir yıl okutmakla düşünme becerileri ile ilgili görüş ve deneyime sahip olabilecekleri düşünülmüştür. İkinci ölçüt ise katılımcıların en az dört düşünme becerisinin adını yazabilmesidir. Bu ölçütleri sağlayan sınıf öğretmenlerine ulaşabilmek için birinci form hazırlanmıştır. Bu form; öğretmenlerin meslekteki kıdemini, okuttuğu sınıf düzeyini, İlkokul Öğretim Programı'nda kazandırılması beklenen beceri sayısını ve bu becerilerin isimlerini yazmalarını gerektiren maddeler içermektedir. Bu form İstanbul İli Pendik İlçesinde görev yapan 96 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçütleri karşılayamayan 59 öğretmen kapsam dışında bırakılmıştır. 37 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 31'i kadın, 6'sı erkek öğretmenden oluşan çalışma grubundaki 37 sınıf öğretmenin 35'i lisans, 2'si ise yüksek lisans mezunudur. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 12'si 5-9 yıl, 16'sı 10-14 yıl ve 9'u ise 15 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca bu öğretmenlerden 6'sı birinci sınıf, 9'u ikinci sınıf, 8'i üçüncü sınıf ve 14'ü ise dördüncü sınıf okutmaktadır.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ve yukarıda açıklanan birinci formun yanı sıra araştırmacılar tarafından hazırlanıp iki alan uzmanının görüşlerine başvurularak düzenlenen ikinci açık uçlu form kullanılmıştır. Bu formda katılımcı sınıf öğretmenlerinin cevaplaması beklenen açık uçlu sorular yer almıştır. Sorulardan bazıları şöyledir: 1) Sizce İlkokul Programı'nda yer alan düşünme becerileri ayrı bir ders olarak mı (Düşünme Becerileri Dersi gibi) yoksa derslerin konularına bağlı olarak yürürlükte olan programdaki gibi derslerin içinde mi öğretilmelidir? 2) İlkokul Programı'nda kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağını düşünüyor musunuz? Neden? 3) İlkokul Programı'nda kazandırılması beklenen düşünme becerilerinden hangisi/hangileri hakkında yetersiz bilgilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz? 4) Sizce düşünme becerileri öğretimine önem veren bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır? 5) İlkokul Programı'nda kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşılıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız, bunlar nelerdir?

Öğretmenlere bu formlar uygulanmadan önce araştırma izinleri alınarak açık uçlu form uygulama takvimi oluşturulmuştur. Bu takvime bağlı kalınarak 11 -15 Mart 2016 tarihleri arasında formlar ikinci ve üçüncü yazar tarafından sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Formların doldurulması 06 ila 10 dakika arasında değişmiştir. Verilerin toplanması öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin

irdelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır. Ayrıca bu analiz tekniği verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerden toplanan açık uçlu formlar numaralandırılmış, her bir soruya verilen cevaplar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuştur. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ortak olan betimlemelere göre ayrılmıştır. Formlardan elde edilen betimlemeler kodlanarak kategoriler belirlenmiştir. Kodlama ve kategorileştirmede araştırmacılarından ikisi önce ayrı ayrı kategorileri belirlemiş ve tutarlılığı sağlamıştır. Sonra araştırmacıların üçü bir araya gelmiş kategorilere isim vermede anlaşmazlıkları gidererek eşleşmeleri sağlamış ve ortak bir karara varmıştır.

Bu işlemler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin; becerilerin öğretimine, beceri öğretiminin gerekliliğine, öğretici yeterliliklerine ve becerilerin öğretimindeki sorunlara yönelik farkındalıkları olmak üzere dört ana kategori belirlenmiş ve bulgular bu kategoriler altında verilmiştir. Araştırmacılar arasında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100 formülü ile kodlayıcı güvenilirliği %87 olarak bulunmuş ve belirlenen kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla öğretmen ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma soruları temel alınarak oluşturulan dört temaya yer verilmiştir. Bu temalar; sınıf öğretmenlerinin “*düşünme becerilerinin öğretim şekline yönelik farkındalıkları*” (1, 2 ve 3. soru), “*düşünme becerileri öğretiminin gerekliliğine yönelik farkındalıkları*” (4. soru), “*düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki yeterliliklerine yönelik farkındalıkları*” (5 ve 6. soru) ve “*düşünme becerilerinin öğretimindeki sorunlara yönelik farkındalıkları*” (7. soru) şeklindedir. Her bir tema tablo olarak sunulmuş, tablolarda kategorilere ve bu kategorilere ilişkin betimlemelere yer verilmiştir. Daha sonra da tablolar yorumlanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretim Şekline Yönelik Farkındalıkları

Araştırmanın birinci sorusu olan “İlkokul programında kazandırılması beklenen düşünme becerileri her ders için aynı mıdır yoksa derslere göre değişiklik gösterir mi ne düşünüyorsunuz?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

İlkokul Programında Kazandırılması Beklenen Düşünme Becerileri Her Ders İçin Aynı mıdır Yoksa Derslere Göre Değişiklik Gösterir mi Ne Düşünüyorsunuz? Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Betimlemeler
Değişiklik gösterir	<ul style="list-style-type: none">• Matematikte analitik düşünme, sözel derslerde eleştirel düşünme olmalı (<i>Emel Öğretmen</i>).• Bir derste kullanılan bu düşünme becerileri diğer derslere de olumlu katkılar sağlayabilir (<i>Ali Öğretmen</i>).• Hayır, her ders için aynı değildir. Elbette ki farklılıklar gösterir. Örneğin, matematik dersinde kazandığı problem çözme becerileri ile hayat bilgisinde karşılaştığı bir problemi çözemeyebilir (<i>Cansu Öğretmen</i>).
Değişiklik göstermez	<ul style="list-style-type: none">• Dersler arası bağlantı olabiliyorken düşünme becerilerini ayrı tutmak mümkün değildir (<i>Ayşegül Öğretmen</i>).• Öğrenme kişiden kişiye göre değişeceğinden derslere göre sınırlandırmamalıdır (<i>Betül Öğretmen</i>).

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun “*Düşünme becerileri derse göre değişiklik gösterir*” yönünde, bir kısmının ise “*Düşünme becerileri derslere göre değişiklik göstermez*” yönünde açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Düşünme becerilerinin derslere göre değişiklik göstereceğini düşünen sınıf öğretmenleri farklı derslerde farklı becerilerin gelişebileceği yönünde, göstermeyeceğini düşünen sınıf öğretmenleri ise düşünme becerilerinin birbiriyle bağlantılı olduğu ve derslerle sınırlandırılmaması gerektiği yönünde açıklamalar yapmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Sizce ilkökul programında yer alan düşünme becerileri öğretilebilir mi? Cevabınız evet ise nasıl öğretilebileceğine örnek verebilir misiniz?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Sizce İlkokul Programında Yer Alan Düşünme Becerileri Öğretilebilir mi? Cevabınız Evet İse Nasıl Öğretilebileceğine Örnek Verebilir misiniz? Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Düşünme becerileri öğretilebilir	<ul style="list-style-type: none"> • Yapararak, yaşayarak, deneyerek, tekrar ve örneklerle, kısa eğitici filmlerle (<i>Fatma Öğretmen</i>). • Örnek olaylarla (<i>Sevgi Öğretmen</i>). • Oyunlarla (<i>Ahmet Öğretmen</i>). • Drama (<i>Emel Öğretmen</i>). • Konuları basite indirgeyerek, problem çözmeyi kullanarak (<i>Ayşe Öğretmen</i>). • Kazanımlarla iç içe geçmiş haldedir. Çalışma kitaplarında öğrencilerin kendi hayal güçlerine göre oluşturabilecekleri hikâye tamamlama, uygun resim yapma gibi çalışmalar vardır bunlar yaratıcı düşünme becerilerini destekleyebilir (<i>Kıymet Öğretmen</i>). • Beceri temelli eğitimi öğretmenler bilirler ise öğretilebilir (<i>Ayşegül Öğretmen</i>).
Kısmen öğretilebilir	<ul style="list-style-type: none"> • Okul imkânı, ders planlaması ve öğrenci isteği olduğu sürece kısmi olarak verilir. Siz düşünme becerisini yaşantılarla anlatırsınız, öğrenci öğrendiği ve kişiliğine daha çok uyan becerileri kazanmış olur (<i>Betül Öğretmen</i>). • Öğrenci seviyesine uygun olmayabilir, düşünme becerisine göre değişir (<i>Sema Öğretmen</i>).
Hissettirilebilir	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretilmekten ziyade hissettirilebilir (<i>Emine Öğretmen</i>).

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla “*Düşünme becerileri öğretilebilir*” ifadesinde hemfikir oldukları bir kısmının ise “*Düşünme becerileri kısmen öğretilebilir*” cevabı verdikleri görülmüştür. Çok az sayıda katılımcı ise düşünme becerilerinin hissettirilebilir olduğunu ifade etmiş ancak bununla ilgili bir açıklama getirmemiştir. Düşünme becerilerinin öğretilebilir olduğunu ifade eden öğretmenlerin bu becerilerin öğretiminde aktif öğrenme metotlarından ve değişik etkinlik ve yöntemlerden yararlanabileceğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Düşünme becerileri kısmen öğretilebilir ifadesinde bulunan katılımcıların ise öğrenme ortamı ve öğrenciyle ilgili durumların bu becerilerin öğretiminde etkili olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Sizce ilkökul programında yer alan düşünme becerileri ayrı bir ders olarak mı (Düşünme Becerileri Dersi gibi) yoksa derslerin konularına bağlı olarak yürürlükte olan programdaki gibi derslerin içinde mi öğretilmelidir?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Sizce İlkokul Programında Yer Alan Düşünme Becerileri Ayrı Bir Ders Olarak mı (Düşünme Becerileri Dersi gibi) Yoksa Derslerin Konularına Bağlı Olarak Yürürlükte Olan Programdaki Gibi Derslerin İçinde mi Öğretilmelidir? Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Düşünme becerileri derslerde öğretilmelidir	<ul style="list-style-type: none"> Ayrı bir ders haline getirilmese de müfredatın daha uygun hale getirilebileceğini düşünüyorum (<i>Zeynep Öğretmen</i>). Ders içinde öğretilmelidir, ayrı bir ders olduğunda soyut kalabilir (<i>Selin Öğretmen</i>).
Ayrı bir ders olarak öğretilmelidir	<ul style="list-style-type: none"> Konu odaklı olmayan projeleri çok olan bir ders veya vurgulayıcı etkinlikler olmalı (<i>Tülay Öğretmen</i>). Ayrı bir ders gibi olursa öğrencinin bakış açısı farklı olabilir (<i>Betül Öğretmen</i>). Bu dersin eğitimi tüm öğretmenlere verilse ve materyal temini tüm okullar için sağlansa düşünme becerileri dersinin ayrıca verilmesi daha faydalı olur (<i>Kıymet Öğretmen</i>).
İki şekilde de öğretilbilir	<ul style="list-style-type: none"> İki şekilde de öğretilbilir çünkü önemli olan kullanılan etkinlikler (<i>Ahmet Öğretmen</i>).

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla düşünme becerilerinin ayrı bir ders olarak öğretilmesi, az sayıda katılımcının ise derslerde ders konularına bütünleşmiş bir şekilde öğretilmesi gerektiğiyle ilgili fikir bildirdikleri görülmektedir. Çok az sayıda katılımcının ise düşünme becerilerinin her iki şekilde de öğretilebileceği yönünde açıklamaları olmuştur. Katılımcı öğretmenlerden düşünme becerilerinin ayrı bir ders olduğunda soyut kalacağı ifadesinde bulunanların olduğu görülürken, ayrı bir ders olursa projeler halinde ilerleyen, etkinlikler ve materyallerle desteklenen bir ders olmasının daha faydalı olabileceğini ifade eden öğretmenlerin bulunduğu da görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretiminin Gerekliliğine Yönelik Farkındalıkları

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “İlkokul programında kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 4’te belirtilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak “İlkokul programında kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğrencilerinin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağını düşünüyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu fikirde olan katılımcılar düşünme becerilerinin, bireylerde çağa uyum sağlamada, iletişim kurabilmede, sosyal, bilişsel ve duygusal olarak gelişimlerinde, problem çözebilme ve karar verebilme süreçlerinde ve yaratıcılıklarında olumlu katkıları olacağı yönünde açıklamalar yapmışlardır. Çok az sayıda katılımcının ise düşünme becerilerinin öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağını düşünmediğini ifade ettiği görülmüştür.

Tablo 4.

İlkokul Programında Kazandırılması Beklenen Düşünme Becerilerinin Öğrencilerin Çağa (Küreselleşen Dünyaya) Uyum Sağlamasında Yardımcı Olacağını Düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Betitlemeler
Düşünme becerileri çağa uymada yardımcıdır	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenciler bu düşünme becerilerini kazanırlarsa eğer hayatta karşılaştıkları zorluklarla daha rahat baş edebilirler daha sorunsuz ve kaliteli bir yaşam sürebilirler (<i>Pelin Öğretmen</i>). • Başkalarıyla iletişim kurabilmeleri, etkileşim halinde olabilmeleri, kendilerini tanıyıp karar alabilmeleri, sosyal, bilişsel, duygusal olarak daha iyi gelişmeleri için önemli (<i>Cansu Öğretmen</i>). • Analitik ve yaratıcı düşünme değişen dünyaya ayak uydurmak için gerekli. Yaratıcı ve analitik düşünen birey daha yaratıcı olabilir (<i>Leyla Öğretmen</i>). • Farklı beceriler farklı uygulama ve öğrenme alanı sağlar (<i>Mehmet Öğretmen</i>). • Günümüz bilgi çağı. Öğrencilerin çağa ayak uydurabilmeleri için düşünme becerilerini geliştirmeleri öğrendikleri ile bu becerileri birleştirerek yeni bilgiler oluşturmaları kolaylaşır (<i>Elif Öğretmen</i>).
Yardımcı değildir	<ul style="list-style-type: none"> • Teknolojiyi takibin düşünme becerilerini sınırlandırdığını düşünüyorum (<i>Gülşay Öğretmen</i>).

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimi Konusundaki Öğretici Yeterliliklerine Yönelik Farkındalıkları

Araştırmanın beşinci sorusu olan “İlkokul Programı’nda kazandırılması beklenen düşünme becerilerinden hangisi/hangileri hakkında yetersiz bilgilere sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.

İlkokul Programı’nda Kazandırılması Beklenen Düşünme Becerilerinden Hangisi/Hangileri Hakkında Yetersiz Bilgilere Sahip Olduğunuzu Düşünüyorsunuz? Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategori	Betitlemeler
Düşünme becerileri bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Birçok düşünme becerisi olduğunu biliyorum ama ben bunlardan sadece sayılı olanları hakkında bilgiye sahibim. Birçoğu hakkında yeterli bilgiye sahip değilim (<i>Emine Öğretmen</i>). • Metabilişsel. Aslında hepsinde eksikiz bence (<i>Hülya Öğretmen</i>). • Yeterli eğitim aldığımızı düşünmüyorum. (<i>Kadriye Öğretmen</i>). • Ben tek bir tanesinde değil, bütün düşünme becerilerinde az çok eksikliğimiz olduğunu düşünüyorum. Bence düşünme becerilerini layıkıyla öğrencilerimize kazandırmak istiyorsak derin bir araştırma yaparak ya da hizmet içi eğitimlerle bu bizlere kazandırılabilir (<i>Cansu Öğretmen</i>). • Genel anlamda eksikliğim olduğunu düşünüyorum. Üniversitede gerekli eğitimi alma fırsatım olmadı. Mesleki hayatımda bu konu ile ilgili hizmet içi eğitime de rastlayamadım (<i>Elif Öğretmen</i>).

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların çok büyük bir kısmının kendini ilkököl programında kazandırılması beklenen düşünme becerilerinde yetersiz bilgiye sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların kendilerini düşünme becerileri ile ilgili yetersiz görme sebeplerinin en başında hem üniversitede hem de meslek hayatında yeterli eğitimi almamaları gelmektedir. Ayrıca katılımcılar bu konularla ilgili hizmet içi eğitim alma isteğinde olduklarını da ifade etmişlerdir.

Verilere göre; katılımcılar kendilerini lateral (yanal)-ırsaksak, meta bilişsel, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinde yetersiz bulmaktadır.

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Sizce düşünme becerileri öğretimine önem veren bir öğretmenin özellikleri neler olmalıdır?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Sizce Düşünme Becerileri Öğretimine Önem Veren Bir Öğretmenin Özellikleri Neler Olmalıdır? Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Düşünme becerilerine hâkimiyet	Yaratıcı (<i>Nursel Öğretmen, Emine Öğretmen, Tülay Öğretmen, Nazan Öğretmen Emel Öğretmen, Yağmur Öğretmen, Ayşegül Öğretmen</i>). Eleştiriye açık (<i>Tuğba Öğretmen, Zeynep Öğretmen Kadriye Öğretmen, Tülay Öğretmen, Sevgi Öğretmen, Can Öğretmen</i>). Profesyonel problem çözücü (<i>Ayşegül Öğretmen, Ali Öğretmen</i>). Meraklı (<i>Ayşen Öğretmen</i>). Analitik düşünebilen (<i>Yağmur Öğretmen</i>). Kalıpları olmayan (<i>Demet Öğretmen</i>).
Öğrenmeyi öğreten rehberlik	Lider (<i>Emel Öğretmen, Ayşegül Öğretmen</i>). Öğrenmeyi-öğretmeyi seven (<i>Ayşen Öğretmen, Mehmet Öğretmen, Tuğba Öğretmen</i>). Rehber (<i>Burak Öğretmen, Ali Öğretmen</i>). Sınıf yönetiminde başarılı (<i>Cansu Öğretmen, Ayşegül Öğretmen</i>). Dikkat çekici yöntem ve teknik kullanan (<i>Melike Öğretmen, Cansu Öğretmen</i>).
Yeniliklere açıklık	Araştırmacı (<i>Dilek Öğretmen, Gülşen Öğretmen, Deniz Öğretmen</i>). Kendini geliştiren (<i>Derya Öğretmen, Kadriye Öğretmen, Ayşen Öğretmen, Sevgi Öğretmen, Emel Öğretmen, Can Öğretmen, Hayriye Öğretmen</i>). Çok yönlü (<i>Nursel Öğretmen, Nur Öğretmen</i>). Esnek (<i>Emine Öğretmen</i>). Dinamik (<i>Ayşen Öğretmen</i>). Verimli (<i>Ahmet Öğretmen</i>).
Kişilik özelliklerinde üstünlük	Empatik (<i>Hayriye Öğretmen, Leyla Öğretmen, Ayşe Öğretmen, Yağmur Öğretmen, Mehmet Öğretmen</i>). Sabırlı (<i>Ayşegül Öğretmen</i>). Anlayışlı (<i>Emine Öğretmen</i>). Cesur (<i>Can Öğretmen</i>). Demokratik (<i>Ali Öğretmen, Fatma Öğretmen</i>). Sosyal (<i>Ayşe Öğretmen, Emel Öğretmen</i>). Pozitif (<i>Emel Öğretmen</i>).

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların düşünme becerileri öğretimine önem veren öğretmenlerde bulunması gereken özellikleri ağırlıklı olarak dört konu etrafında belirttikleri görülmektedir. Düşünme becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin de düşünme becerilerine hâkim, öğrenmeyi öğreten rehber, yeniliklere açık öğretmen olmaları ve kişilik özelliklerinin olumlu olması yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimindeki Sorunlara Yönelik Farkındalıkları

Araştırmanın yedinci sorusu olan “İlkokul Programı’nda kazandırılması beklenen düşünme becerilerinin öğretiminde herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız, bunlar nelerdir?” sorusuna alınan cevaplar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7.

İlkokul Programı’nda Kazandırılması Beklenen Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Herhangi Bir Sorunla Karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyorsanız, Bunlar Nelerdir? Sorusuna Alınan Cevaplar

<i>Kategoriler</i>	<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Betimlemeler</i>
Sorunla karşılaşıyorum	Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Nasıl öğreteceğimiz, kazanım oluşturma konusunda yeterince bilgi sahibi değiliz (<i>Tuğba Öğretmen</i>). Uyguladığımız yöntemlerin çoğunun adını bilmiyoruz (<i>Fatma Öğretmen</i>). Üst bilişsel seviyeye ulaşmakta zorlanıyorum (<i>Yağmur Öğretmen</i>). Bu konuyla ilgili eğitim alabiliriz (<i>Hülya Öğretmen</i>).
	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklar hazır aklı olduktan sonra araştırma ve düşünme yetileri yok (<i>Ayşe Öğretmen</i>). Öğrencilerin birçoğu hayal etmekten yoksun ya da fazla gerçekçi (<i>Emine Öğretmen</i>). Yaş itibarıyla çocuklar soyut düşünme becerisi gerektiren konularda istenileni veremeyebiliyor (<i>Sema Öğretmen</i>). Öğrenciler ilkokulda yaş itibarıyla somut düşünme çağında olduklarından bu beceriler gelişim açısından üst dönemler için daha uygundur (<i>Burak Öğretmen</i>).
	Program Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Programda beceri eğitimine yeterince yer yok. Beceriler ile ilgili çok az kazanım var. (<i>Ayşegül Öğretmen</i>). Programın yoğun olması bazen kazanımlara yoğunlaşarak becerilerin gelişiminin geri planda kalmasına neden olabiliyor. (<i>Melike Öğretmen</i>). Kısıtlı zaman (<i>Hülya Öğretmen</i>). Programda yer alan beceri ile kazanımların ve kazanım sürelerinin örtüşmediğini düşünüyorum (<i>Derya Öğretmen</i>).
	Materyal Kaynaklı Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Materyal eksikliği var (<i>Tülay Öğretmen</i>). Ders kitapları düşünme becerileri etkinlikleri bakımından çok eksik (<i>Pelin Öğretmen</i>).
Sorunla karşılaşmıyorum		<ul style="list-style-type: none"> Hayır (<i>Hayriye Öğretmen, Mine Öğretmen, Leyla Öğretmen, Nazan Öğretmen, Deniz Öğretmen, Mehmet Öğretmen, Ahmet Öğretmen</i>).

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılardan çoğunun “Düşünme becerilerinin öğretiminde sorunla karşılaşıyorum” cevabını verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar incelendiğinde beceri kazandırılmama nedenlerinden biri olarak kendilerini ve öğrencileri gördükleri anlaşılmaktadır. Bazı katılımcı öğretmenler ise sorunlarla karşılaşma nedenlerini bizzat programın kendisi olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı ise nedeni materyal eksikliğine bağlamıştır. Az sayıda katılımcı öğretmenin ise “Düşünme becerilerinin öğretiminde sorunla karşılaşmıyorum” cevabını verdikleri ve bu cevaba ilişkin herhangi bir açıklama getirmediği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerilerinin öğretime yönelik farkındalıkları ile ilgili sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretim Şekline Yönelik Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda düşünme becerilerin öğretime yönelik farkındalıklar ile ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların çoğu düşünme becerilerinin derse göre değişiklik göstereceğini, bir kısmı ise göstermeyeceğini düşündüğünü belirtmiştir.
- Katılımcıların çoğu düşünme becerilerinin öğretilebileceğini, bir kısmı kısmen öğretilebileceğini, çok az sayıda katılımcı düşünme becerilerinin hissettirilebileceğini ifade etmiştir.
- Katılımcıların çoğu düşünme becerilerinin ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğini, bir kısmı ders konularına bütünleşmiş bir şekilde ve çok az bir kısmı ise her iki şekilde de öğretilebileceğini ifade etmiştir.

Her öğrencinin ihtiyacı olan becerileri tanımlamak, nitelikli bir eğitime eşlik etmek ve öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlamak üzerinde önemle durulmaktadır. Okulda, öğrencilere bir becerinin nasıl yapıldığı, niçin yapıldığı, yeni bir durumda uygulamak için neler gerektiği, becerinin giderek nasıl geliştirileceği öğretilmektedir (Güneş, 2012). Dolayısıyla alan yazın incelendiğinde düşünme becerilerinin öğretilbilir olduğu görülmektedir. Fakat düşünme karmaşık bir süreç olduğu için öğretim hemen bir adımda gerçekleşmemektedir. Bu karmaşıklık beceri öğretimini sağlayacak öğreticinin iyi bir eğitim almasını gerektirmektedir. Becerilerin öğretiminden sorumlu öğretmenlerden çoğunun becerilerin öğretilbilir olduğu farkındalığında bulunması çalışmanın olumlu bir sonucu iken geriye kalan sınıf öğretmenlerinin farklı cevaplar vermeleri oldukça düşündürücüdür.

Düşünme öğretiminin nasıl yapılacağına dair eğitimciler arasında da bir fikir birliği yoktur. Bazı araştırmacılara göre düşünme öğretimi bütün ders programları içerisine yayılarak, bir başka ifadeyle, konu temelli olarak öğretilmelidir (Aybek, 2006). Hatta Ruggiero'ya (1988) göre düşünme becerilerini derslere bütünleşmiş biçimde öğretmenin zorunlu iki nedeni vardır. Birinci nedeni, bir ya da iki derste öğretilirse öğrencilerin bu becerileri kazanma ihtimalinin oldukça düşük olmasıdır. İkinci nedeni ise öğrencilerin derse karşı olan ilgi, istek ve motivasyonunu arttırmaktır (Akt. Aybek, 2006, s. 46). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin de çoğunluğunun düşünme becerilerini derslere eklenmiş şekilde öğretilmesi farkındalığında olması olumlu bir sonuç olmakla birlikte her iki şekilde de öğretilbilir olduğu farkındalığında olan sınıf öğretmenlerinin de bulunması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretiminin Gerekliliğine Yönelik Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Katılımcıların çoğu düşünme becerilerinin öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağını düşünürken, çok az sayıda katılımcı ise düşünmediğini ifade etmiştir.

İlkokuldan yükseköğretime kadar öğretimin her aşamasında sunulan bilgileri alan, aldığı bilgilerin günlük yaşamda geçerliliğini, kullanılabilirliğini ve doğruluğunu sorgulayan bir gençlik yetiştirmek toplumsal bir özlemdir. Böyle bir gençlik doğruyu yanlıştan ayırma, benzerlikleri ve farklılıkları keşfetme, bilgiye yeni boyutlar katma gibi güdüleyici süreçleri işe koşabilir. Sürekli okuma, eleştirme ve yeni bilgiler üretme alışkanlığı edinen öğrenciler, hazır düşünme kalıpları ile düşünmek ve onları aynı kalıplar içinde ifade etmek yerine düşünme stratejilerini geliştirir (Beydoğan, 2003). Beceri öğretiminin bu kadar gerekli olduğu günümüzde katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun beceri öğretimini çağa uyum sağlamada gerekli görmesi olumlu bir sonuç iken çok az sayıda öğretmenin bu farkındalıkta olmaması oldukça düşündürücüdür.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerine Yönelik Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda düşünme becerilerinin öğretimi konusundaki yeterliliklerine yönelik farkındalıkları ile ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Katılımcıların büyük bir kısmının kendini düşünme becerilerinde yetersiz buldukları görülmüştür. Katılımcılar kendilerini lateral (yanal)-ırsaksak, metabilşsel, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinde yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Katılımcılar, düşünme becerileri öğretimine önem veren öğretmenlerin düşünme becerilerine hâkim, öğrenmeyi öğreten rehber, yeniliklere açık ve kişilik özelliklerinin olumlu olması gerektiği düşüncesindedir.

Gelen (2002) “Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi” çalışmasında öğretmenlerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve soru sorma becerilerinin kazandırılmasında kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın araştırmacı yaptığı gözlemler sonucunda, öğretmenlerin bu becerileri kazandırmada, yetersiz ya da tamamen yetersiz oldukları sonucunu kaydetmiştir. Yine Torun (2011) fen ve teknoloji öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini yeterli düzeyde kazanmadıklarını bulgulamıştır. Korkmaz (2009a) da genel olarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, bunların içinde en düşük düzeye sahip öğretmen grubunun ise ilköğretim öğretmenleri olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile ilgili yapılmış ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğunu bulgulamış çalışmalar da mevcuttur (Çetinkaya, 2011; Korkmaz, 2009b; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Akar, 2007; Güven ve Kürüm, 2007; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Eldeki çalışmada ise katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla kendilerini düşünme becerileri öğretiminde açıkça yetersiz buldukları bulgusuna ulaşılması araştırmada nitel yöntemin kullanılmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yine eldeki çalışmanın bulgularında az sayıda öğretmenin kendilerini bütün düşünme becerilerinin öğretiminde yetkin olarak değerlendirmeleri de dikkat çekicidir.

Beceri öğretiminde öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır ve öğrenme süreçlerine, geliştirilecek beceriye göre içeriği planlamaya, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ortam düzenlemeye ve becerinin gelişme düzeyini değerlendirmeye ağırlık verir (Tardif, 1997’den akt. Güneş, 2012). Katılımcı sınıf öğretmenlerinin belirttikleri yeterlilikler de alan yazında belirtilenlerle tutarlılık sergilemektedir. Fakat katılımcı sınıf öğretmenlerinin bu belirttikleri öğretmen yeterlilikleri zaten öğretmenlerde bulunması beklenen ve klişe olarak ifade edilen yeterliliklerdir yorumu da getirilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimindeki Sorunlara Yönelik Farkındalıkları ile İlgili Sonuçlar

Katılımcıların çoğunun düşünme becerilerinin öğretiminde sorunla karşılaştıklarını, az sayıda katılımcının ise karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sorunla karşılaştığını belirtenler öğretmen, öğrenci, program ve materyal kaynaklı sorunlardan bahsetmektedir.

Bilgi toplumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki çizgi belirsizleşmektedir. Öğretmenler bundan böyle tartışmasız tek doğrunun sahibi olmayacaklardır. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır (Dalin ve Rust, 1996'den akt. Genç ve Eryaman, 2008). Bunu başaramayan öğretmenler düşünme becerileri öğretimindeki sıkıntıda kendilerinin de bir neden olduğunu hissedebilmektedir.

Ruggiero'ya (1988) göre, düz anlatım ve geleneksel ders kitapları, öğrencileri problemleri ve konuları analiz etmekten uzak tutar ve öğrencilerin derslerin hareketsiz, durağan ve ölü olduğunu düşüncelerine neden olur (Akt. Aybek, 2006, s. 46). Bir eğitim programı ancak, hipotez oluşturma, yorumlama, alternatif görüş araştırma, sorunları ortaya çıkarma, değerlendirme, keşfetme süreçleri üzerinde durduğu zaman öğrencilerin derse katılımı ve ilgisini çekebilir. Dolayısıyla eğitim programları düşünme becerilerini de geliştirmeye yardımcı olabilir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinden bazıları mevcut programı bu anlamda beceri öğretimini geliştirememede bir neden olarak görmektedir.

Becerilerin hepsi de eğitim ortamlarında geliştirilebilmektedir. Becerilerin geliştirilebilmesi öğretmenlerin ilgili strateji, yöntem ve tekniklerle derslerinde etkinlikleri çeşitlendirmeleri ile öğrencileri harekete geçirerek, düşündürerek ve işbirliği içinde paylaşımı artırarak planlı bir şekilde olmalıdır. Öğretim programları bu becerilerin kazandırılmasına yönelik kazanımlar içermektedir. Ancak öğretmenler bu kazanımları gerçekleştirirken becerinin de kazandırılması üzerinde hassasiyetle durmalı ve aynı zamanda artan zamanlarında mutlaka program dışından günlük hayatla ve öğrencilerin ilgisini çekecek konularda beceri geliştirmeye önem vermelidir.

Bu çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar ışığında sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları konusundaki en belirgin problemler az sayıda da olsa –öğretmenlerin bir kısmının- düşünme becerilerinin;

- Öğretilbilir olduğu farkındalığına sahip olmaması,
- Programdaki derslerde öğretilmesi gerektiğinin farkındalığına sahip olmaması,
- Öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağına farkındalığına sahip olmaması,
- Öğretiminde çoğunlukla sorunla karşılaştıkları düşüncesinde olmamaları şeklinde özetlenebilir.

Yine çok sayıda sınıf öğretmenin; kendilerinin düşünme becerilerinin öğretiminde yetersiz olduklarının farkında olması sonucu ise bir taraftan ivedilikle çözülmesi gereken bir problem, bu sorunun farkında olmaları ve sorunu ifade etmeleri açısından da çalışmanın nitel araştırma ile gerçekleştirilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlar ışığında, aşağıdaki öneriler getirilebilir.

İlgili Kurumlara Yönelik Öneriler

Düşünme becerilerinin;

- Öğretilenle ilgili, derslerde geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilerin çağa (küreselleşen dünyaya) uyum sağlamasında yardımcı olacağı bilincinin oluşturulması,
- Öğretmenlerin düşünme becerileri ile ilgili eksiklerinin ortadan kaldırılması için nitelikli ve uzun süreli eğitimlerin verilmesi,
- Öğretimde karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunlara yönelik farkındalığın artırılması ve öğrenciden, programdan, materyal eksikliğinden ve kitaplardan kaynaklanan sorunlarla ilgili sürekli iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Benzer şekilde branş öğretmenleri, üniversite öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile araştırmalar yapılabilir.
- Farklı sınıf seviyelerinde ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin düşünme becerileri farkındalıkları incelenebilir.
- Beceri öğretimi farkındalığını artırıcı programlar geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 581-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Akar, Ü. (2007). Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çubukçu, Z. (2011). Düşünme becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (ss. 281-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Dutoğlu, G., ve Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Erkin, E. (2002). İlköğretimde düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 61-70.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Genç, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güven, M. ve Kürüm, D. (2007). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 60-90.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitimde Yansımalar V-21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi-Ulusal Sempozyum Bildirileri içinde* (ss. 17-22). Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. (2009a). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 1-13.
- Korkmaz, Ö. (2009b). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği (niteliği ve özellikleri). Adil Türkoğlu (Ed). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: İnci Ofset.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim program ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. [Orijinal baskı 2009].
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33, 104-117.
- Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den bir profil: 11-13 yaş gurubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 167-185.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazarlar

Dr. Z. Nurdan BAYSAL, sınıf öğretmenliği alanında doçenttir. Çalışma alanları eğitim tarihi, sınıf öğretmenliği, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, öğrenme model ve teorileri, öğretme yöntem ve teknikleri, düşünme becerileridir.

Seda ÇARIKÇI, sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında doktora öğrencisidir. Çalışma ve ilgi alanları arasında öğretmen eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi, insan hakları, çocuk hakları ve çocuk hakları eğitimi yer almaktadır.

Elif Burcu YAŞAR, sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği programında yüksek lisans öğrencisidir. Çalışma ve ilgi alanları arasında sosyal beceri eğitimi ve düşünme becerileri yer almaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Gözepe, İstanbul, Türkiye
e-posta: znbaysal@marmara.edu.tr

Öğretmen Seda ÇARIKÇI, Ahmet Kutsi Tecer İlkokulu Pendik, İstanbul
e-posta: sedacarikci@gmail.com

Öğretmen Elif Burcu YAŞAR;
Öğretmenevleri İlkokulu Pendik, İstanbul
e-posta: burcuyazici30@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance. Thinking is one of the most important feature that distinguishes human from other living creatures and it is a very complex abstract concept that has been on the subject since the Ancient Greek philosophers

(Çubukçu, 2011). Although this activity is as old as human history, the studies for its systematic application to education are quite new (Gelen, 2002). Thinking is important in every step of life and education and also it is a necessity to systematize thinking in order to adapt to changing living conditions.

The concept of thinking skills emphasizes the capacity of human to think in the direction of specific objectives. Skills of thinking, according to McGuiness (2000), cover the skills of acquiring knowledge, organizing and analyzing information, making informed conclusions, brainstorming, problem solving, determining cause and effect relation, evaluating possibilities, setting goals and planning, observing the process, decision making and applying to his own life (quoted by Tok, 2008, p. 37). It is accepted that the development of thinking skills begins at a young age. For this reason, teaching thinking skills in primary school is of crucial importance. Eight common skills have been identified which are aimed to be brought in all education programs in Turkey. These skills are (MEB, 2005) critical thinking skills, creative thinking skills, communication skills, research skills, problem solving skills, ability to use information technology, entrepreneurial skills and the ability to use Turkish language correctly, effectively and eloquently.

The knowledge of teachers in this area is important in teaching these skills. Therefore, teachers' opinions on teaching thinking skills must be determined. When the studies in the field of primary school teaching are examined, we see that the study of Gelen (2002) aims to determine all the thinking skills while all other studies generally aim to determine the proficiency of teachers in a single thinking skill. Dutoğlu and Tuncel (2008) addressed only critical thinking skills in a study conducted with candidate teachers and reached the conclusion that the candidates are not good at this skill. Acting on the basis that the number of studies on teaching thinking skills and the role of teacher in teaching of such skills is quite limited and that teacher is of crucial importance in the development of thinking skills, this study aims to expose the awareness of classroom teachers working in primary schools on teaching thinking skills. Exposing the awareness of primary school teachers on thinking skills, since they teach such skills which are crucial in the lives of the students, is very important in determining and satisfying the needs and increasing the efficiency of education with regards to teaching these skills at higher levels as included in the program of Ministry of National Education.

Methodology. This study was constructed on the basis of basic interpretive qualitative research design. In this research, the basic interpretive qualitative research design was used because the study tries to understand and interpret the awareness of classroom teachers working in elementary schools in Pendik District of Istanbul Province on teaching of thinking skills. The study group was identified using criteria sampling technique. The first criterion is that the classroom teachers participating in the survey have at least five years of experience and the second criterion is that they can write the name of at least four thinking skills. The prepared form was applied to 96 classroom teachers and a group of 37 classroom teachers who meet the criteria constituted the study group. A second open-ended form prepared by the researchers by taking expert opinions was applied to the study group. This form contains seven open ended questions:

1) Are the thinking skills expected to be taught in the primary school program the same for each lesson or will it change according to the lessons? What do you think? 2) In your opinion, Can the thinking skills in the Primary School Program be taught? If your answer is yes, can you give an example of how to teach? 3) Should the thinking skills in your primary school program be taught as a separate course (such as the Thinking Skills Course) or should they be taught in the same courses as in the current program depending on the subjects of the courses? 4) Do you think that the thinking skills expected to be acquired in the primary school program will help students to adapt to the era (globalizing world)? Why? 5) Which one(s) of the thinking skills expected to be gained in primary school program do you think you have insufficient knowledge about? 6) What should the characteristics of a teacher who attaches importance to teaching of thinking skills be? 7) Do you encounter any problems in the teaching of the thinking skills expected to be acquired in the primary school program? If so, what are they?

Descriptive analysis was used in analyzing the data. The descriptions were drawn from the teachers' answers and the descriptions constituted categories. As a result of these processes, four main categories were identified: classroom teachers' awareness about the teaching of the skills, awareness about the necessity of the skill education, awareness about the teacher competence and awareness about the problems in the teaching of the skills.

Results. *Classroom Teachers' Awareness on Methods of Teaching the Skills.* Most participants thought that thinking skills would vary from course to course while others expressed that they thought it would not vary.

Most participants stated that thinking skills can be taught, some of them stated that they can be taught in part and very few of the participants stated skills can be implied.

Most of the participants stated that thinking skills should be taught as a separate course, some of them stated they should be taught in an integrated way to the course subjects, and very few of them said thinking skills can be taught in both ways.

Classroom Teachers' Awareness on the Need for Teaching Skills. Most of the participants thought that thinking skills would help in the students adapting to the era (globalizing world) but few participants expressed that they did not think it would help.

Classroom Teachers' Awareness on Teacher's Proficiency. It is seen that most of the participants find themselves inadequate in their thinking skills. Participants expressed that they find themselves to be inadequate in lateral-divergent, metacognitive, reflective, and critical thinking skills.

Participants opinions about the skills that need to be present in teachers attaching importance to the teaching of thinking skills seem to focus mainly on four themes: teachers must also master the thinking skills to be able to develop thinking skills, they must be guides teaching to learn, they must be open to innovations and they must have positive personality traits.

Classroom Teachers' Awareness on Problems in the Teaching of Skills. It is seen that most of the participants stated to have encountered problems in the teaching of thinking skills while a few participants expressed that they have not encountered problems in the teaching of thinking skills. It is seen that the thoughts of those who indicated that they met the problem focus mainly around four problems: teacher-based, student-based, program-based, material-related problems.

Discussion and Recommendations. In the result of this study, which aims to determine the classroom teachers' awareness on skill teaching, it has been found that awareness is grouped under four themes. These are: *"teachers' awareness on the methods of teaching skills"*, *"awareness on the necessity of the teaching of skills"*, *"awareness on the teachers' proficiency and* *"awareness on the problems in the teaching of skills"*.

Of the participating class teachers, those who think that thinking skills vary according to the courses stated that different skills may develop in different courses and those who think that they do not vary stated that thinking skills are interrelated and should not be limited to courses.

Most of the participants think that thinking skills can be taught; some of them think that they can be taught in part and very few of the participants think such skills can be implied. It is determined that teachers who think that thinking skills are teachable state that active learning methods and techniques can be used in the teaching of these skills, while those who think that thinking skills are partly teachable make explanations about the learning environment and situations related to the learners but those who think that thinking skills can be implied made no explanations. The fact that many of the teachers responsible for teaching the skills are aware that these skills can be taught is a positive finding of the study but it is quite worrisome that the rest of the classroom teachers gave different answers.

Most of the participants stated that thinking skills should be taught as a separate course, some of them stated they should be taught in an integrated way to the course subjects, and very few of them said thinking skills can be taught in both ways. It is also seen that there are participants who stated that thinking skills would remain abstract when they are a separate course and there are some participants who stated that it would also useful if it were a course supported by activities and materials which progresses in in the form of projects. When the literature is examined, it is seen that there are studies about the teach ability of thinking skills. But thinking is a complicated process and this complexity requires a good education of the teacher to deliver skills. The fact that many of the participants are aware that thinking skills must be taught integrated to the courses is a positive result, and the presence of those who are aware that they can be taught in both ways can also be regarded as a positive finding.

While most of the participants thought that thinking skills would help in the students adapting to the era (globalizing world), few participants expressed that they did not think it would help. Participants who considered skills education necessary in adapting to the era stated that thinking skills may have positive contributions to adaptation to the era, establishing communication, social, cognitive and emotional development, problem solving and decision making processes and creativity. The fact that most of the participants think that skill education is necessary for adapting to the era is a positive result but it is very confusing that a small part does not have this awareness.

It is seen that participants often express themselves as inadequate in their thinking skills. Participants' perceptions of their inadequacy in thinking skills stems mainly from lack of necessary education during university life and in-service training in their professional lives. It is seen that participants find themselves inadequate in lateral - divergent, metacognitive, reflective, and critical thinking skills. In the study of Gelen (2002) titled "The Evaluation of Classroom Teachers' Proficiency to Teach Thinking Skills In Social Sciences Class", it was concluded that teachers found themselves proficient in problem solving, decision making, critical thinking, creative thinking and questioning skills. However, in the result of observations, the researcher noted that the teachers were partially or completely inadequate in acquiring these skills. It is striking that in the findings of the present study, only few teachers consider themselves as proficient in the teaching all of the thinking skills. Although the number of studies on teachers' thinking skills in general is very limited in the literature, there are

studies on few skills with teacher and teacher candidates. For example, studies in literature have shown that teachers are inadequate in their critical thinking skills (Torun, 2011; Korkmaz, 2009a). Similarly, in a study with the candidate teachers, Dutoğlu and Tuncel (2008) reached the conclusion that the level of critical thinking of the candidate teachers is not high. In this study, the conclusion of the fact that participant class teachers consider themselves clearly inadequate in teaching thinking skills can be regarded as a success of using qualitative method in the study.

Participants have cited, among the characteristics that the teachers who will teach thinking skills should possess, having mastered thinking skills, they must be guides to teach learning, they must be teachers open to innovation, and they should carry superior and positive qualities in personality traits. In teaching skills, the teacher facilitates learning and focuses on learning processes, planning the contents according to the skills to be developed, facilitating learning environments, and assessing the level of development of the skill (Tardif, 1997, quoted by Güneş, 2012). It can also be argued that the teacher qualifications stated by the participating class teachers are the qualifications that are already expected to be found in the teachers and expressed in cliché.

Participants often stated that they encountered problems in the teaching of thinking skills because they found themselves inadequate in the field of thinking skills. They said that they had no information about how to teach thinking skills and that they had problems with some thinking skills. It is also seen that most of the participants who stated that they had problems in teaching thinking skills indicated that the problems in the teaching these skills stemmed from the students. They said that students are generally far from thinking and not into researching and that the age of the learner is also important in teaching these skills. Some participants expressed the reasons for encountering problems in the teaching of thinking skills is the program itself. They noted that these skills are not sufficiently included in the program, and that the rush to fulfill other achievements in the program and the intensity of the program itself are effective in their inability to focus on the skills and thereby, causing them fall behind in development of these skills. Some of the participants attributed the reason for encountering problems in the teaching of thinking skills to the lack of material. Besides, some participants stated that they did not encounter problems in teaching thinking skills but it is also curious that they do not explain it.

In the light of the findings of this study, the most obvious problems with regard to the awareness of classroom teachers in teaching the thinking skills can be summarized as follows. Although few in number, some of the participating classroom teachers;

- Do not have awareness that thinking skills are teachable
- Do not have awareness that thinking skills should be taught integrated with the courses in the program
- Do not have awareness that thinking skills help the students in adapting to era (globalizing world)
- Think that they encounter problems in teaching thinking skills

Similarly, the finding that many classroom teachers are aware of their inadequacy in teaching the thinking skills is a problem which must be solved promptly at one hand and it can also be considered a success of the qualitative research in terms of being aware of this problem on the other hand. In the light of these conclusions, the following suggestions can be made.

For the Relevant Institutions. It is suggested that,

- increase the awareness on the fact that thinking skills are teachable and must be developed in the courses and also help the students in adapting to era (globalizing world)
- provide qualified and long-term trainings to eliminate the teachers' lack of thinking skills
- increase the awareness on problems encountered or may be encountered in teaching the thinking skills and conduct continuous improvements related to problems encountered in education and stemming from students, program, lack of materials and books

Suggestions to Researchers

- Similar studies can be conducted on branch teachers, university teaching staff and candidate teachers
- The awareness of students at different grades and socio-economic levels on their own thinking skills can be analyzed.
- Programs may be developed to increase awareness on skills training

Neoliberalizm Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Politik Bir Metin Olarak İncelenmesi*

The Review of Social Studies Curriculum as a Political Text In the Context of Neoliberalism

Fahrettin Korkmaz**

To cite this article/Atıf için:

Korkmaz, F. (2016). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 29-57. [Online] www.enadonline.com.
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s2m

Öz. Bu çalışma altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programını yeniden kavramsallaştırmacılık bakış açısıyla neoliberalizm ideolojisi bağlamında politik bir metin olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (SBDK), öğrenci çalışma kitabı (ÖÇK) ve öğretmen kılavuz kitabı (ÖKK) veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ise içerik analizi ve eleştirel söylem analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminden temalar ve alt temaların oluşturulması aşamasında; eleştirel söylem analizinden ise veri kaynaklarından elde edilen bulguların yorumlanması aşamasında faydalanılmıştır. Söz konusu veri kaynakları ve literatür incelenerek neoliberalizme ilişkin girişimcilik; hak, sorumluluk ve özgürlükler; şirket dili temalarına ulaşılmıştır. Temalara ilişkin alt temalar oluşturularak frekans değerleri çıkarılmıştır. Neoliberalizm ideolojisi ile ilgili girişimcilik; hak, sorumluluk ve özgürlükler; şirket dili temaları bağlamında elde edilen bulgulara göre Sosyal Bilgiler Dersi (SBD) öğretim programının önemli ölçüde neoliberalizm ideolojisinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar yeniden kavramsallaştırmacılık akımının programı anlama türlerinden tarihsel bir metin, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik olarak eğitim programını anlama gibi farklı eğitim programını anlama tarzları üzerine çalışabilirler.

Anahtar Kelimeler: Neoliberalizm, Sosyal bilgiler öğretimi, Politik metin

Abstract. This study aims to examine the 6th grade Social Studies curriculum as a political text in the context of neoliberalism ideology from the perspective of re-conceptualization. For this purpose, the 6th grade Social Studies textbook, student workbook and teacher guidebook were used as data source. Document analysis method was used as the method of the study. The content analysis and critical discourse analysis methods were used in the analysis process of the data. The content analysis method was used in the process of creating themes and sub-themes while the critical discourse analysis was used in the interpretation of findings from the data sources. The themes of entrepreneurship, rights, responsibilities and freedoms, and corporate language in regard to the ideology of neoliberalism were reached by examining said data sources and literature. Sub-themes related to the theme were created and frequency values were determined. According to the obtained findings in the context of entrepreneurship, rights, responsibilities and freedoms, and corporate language themes related to the ideology of neoliberalism, it is concluded that the Social Studies Course (SSL) curriculum is influenced by the ideology of neoliberalism to a significant extent. Researchers can study on different ways of understanding the educational curriculum such as historical text, social gender and phenomenological understanding of the educational curriculum which are part of the re-conceptualization movement's types of understanding the educational curriculum.

Keywords: Neoliberalism, Teaching social studies, Political text

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.11.2016

Düzeltilme: 20.02.2017

Kabul Tarihi: 11.03.2017

* Bu çalışma Dr. Fahrettin KORKMAZ'ın "Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** *Sorumlu Yazar:* Fahrettin Korkmaz, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye. e-posta:korkmaz2725@gmail.com

Giriş

Eğitim sürecini etkileyen, eğitim üzerinde kendi dünya görüşlerini yansıtmak isteyen neoliberalizm, marksizm, milliyetçilik gibi birçok ideoloji olduğu düşünülmektedir. İdeoloji kavramına yönelik üzerinde görüş birliği olduğu bir tanımdan söz edilememektedir (Eagleton, 1991; Topakkaya, 2006; Öztürk, 2013). Son zamanlarda ideoloji üzerine çalışmalar oldukça fazla olmasına rağmen; birçok problemi de beraberinde getirmektedir. İdeolojiler birbirinden kopmuş, farklı olmakla birlikte kavramsal, söylemsel ve niceliksel olarak üç kategoride değerlendirilebilir (Maynard, 2013). İdeoloji kavramını ilk kullanan Cabanis, Destut de Tracy ve arkadaşları tarafından fikirler teorisi olarak kullanıldığı bilinmektedir. Marx ideoloji kavramını, bir insanın ya da toplumsal bir grubun zihninde egemen olan fikirler ve temsiller sistemi olarak tanımlamıştır. İnsanların ideolojide temsil ettikleri şey, gerçek varoluş koşulları, gerçek dünyaları değil; her şeyden önce orada kendileri için temsil edilen bu varoluş koşullarıyla kurdukları ilişkidir (Althusser, 2014). İdeoloji ile ilgili çok farklı tanımlar yapılabileceğini ifade eden Gutek (2006) bir ideolojinin genellikle bir grubun inanç sistemi olarak geleceğin politikalarını belirlemede geçmişe dayanan bir düşünce sistemi olarak tanımlamaktadır. Kaplan (2005) ideolojiyi bireyi belli bir bakış açısı ya da dünya görüşüne göre şekillendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yine Eagleton (1991) tarafından 16 farklı ideolojinin tanımı yapılmıştır. Heywood'a (2014) göre ideolojilerin farklarını ortaya koyabilmek için her birinin öne çıkan değerlerine bakılması gerekmektedir. Liberalizm birey, özgürlük, akıl, adalet, hoşgörü ve farklılığı; muhafazakârlık gelenek, organik toplum, hiyerarşi, otorite ve özel mülkiyeti; sosyalizm toplum, işbirliği, eşitlik, sosyal sınıf ve ortak mülkiyeti; milliyetçilik millet, organik toplum, kendi kaderini tayin ve kimlik siyasetini öne çıkarır (Heywood, 2014'den akt: Öntaş, 2016). Bu çalışmada ideoloji kavramı, öğretim programına yön verip besleyen "fikirler bütünü" anlamında kullanılmıştır.

Eğitimi ve eğitim programını etkileyen ideolojilerden birinin de neoliberalizm olduğu düşünülmektedir. Neoliberalizm tarihsel kökeni ve onu liberalizmden ayıran özellikler önemli görülmektedir. Aktan'a (1995) göre liberalizmin kökeni 17.yy'a kadar gitmektedir. Neoliberalizmin ilk temsilcileri olarak John Locke ve Thomas Hobbes sayılabilir. Temel ilkeleri arasında insanın doğal haklarının korunması, devlet ve iktidarının sınırlandırılması, sosyal sözleşme teorisi ve serbest piyasa ekonomisinin korunması yer almaktadır. İlk olarak 1929 yılında ortaya çıkan neoliberalizmin ise önemli temsilcileri Hayek ve Friedman olup; temel ilkeler bakımından liberalizmin ilkelerini kabul etmektedir. Bununla birlikte neoliberalizm, en az çaba ile en fazla fayda anlamında "homo economicus" kavramını ön plana çıkarır. Spontan piyasa düzeni, insani ilişkilerde objektif değerlendirmenin olmayacağına yönelik subjektivizmin ön plana çıkarılması bakımından da neoliberalizm liberalizmden ayrılır. Neoliberalizm liberalizmden ayıran en önemli noktalardan biri devlete yönelik bakış açısidir. Liberalizmdeki zayıf devlet anlayışı neoliberalizmde yerini piyasayı belli bir düzen içerisinde tutan ve kanunları etkili bir şekilde uygulayan, piyasayı düzenleyen güçlü devlet anlayışına bırakmaktadır.

Neoliberalizm, liberal ideolojinin çağın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla farklı bir şekilde revize edilmiş halidir (Turner, 2008). Neoliberalizm; ekonomik ve politik bir ideolojidir (Duman, 2011; Leistyna, 2007; Saltman, 2003). Neoliberalizm; tüm bireysel ve sosyal problemlerin çözümü olarak ticaretin serbestleştirilmesi ve özelleştirme üzerine ısrar eden, pazarın disipline edilmesi gerektiği üzerine vurgu yapan bir doktrin olarak tarif edilebilir. Şirketlerin küreselleşmesinin arkasındaki temel güç olarak neoliberalizm; özel girişimciyi destekleyen serbest pazar politikaları, tüketici tercihini ön planda tutan, kişisel sorumluluk ve girişimciliği inisiyatif ödüllendiren bir yaklaşımdır (Avan, 2015; Golob, Podnar ve Lah, 2009; Saltman, 2003).

Neoliberalizm ideolojisinin devlete bakış açısı özünde sermayenin devletin egemenliğinden çıkmasını, emek ve değer piyasa koşullarına bırakılmasını ve ekonomik faaliyetlerin serbest piyasa

mekanizmasına bırakılmasını arzulayan bir anlayışı savunmaktadır. Neoliberalizm, büyük oranda devletin gücünü azaltarak özel sektörün gücünü artırmayı amaçlamaktadır (Duman, 2011; Leistyna, 2007; Saltman, 2003; Turner, 2008). Neoliberalizm, 1970'li yıllardan bu yana neoliberal devlet yapısının küresel pazarlara teslim edildiği bireysel ve kişisel özgürlüğün garanti altına alındığı bir yapı olarak ortaya çıkmıştır (Duman, 2011; İnsel, 2004; Saltman, 2003). Her ne kadar neoliberal ideolojiye dönüş Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Reagan, İngiltere'de Thatcher yönetimi sırasında kendine hayat bulmuşsa da dünyanın dört bir yanına farklı şekillerde yayılmıştır (Turner, 2008). Neoliberalizm, 1980'lerle birlikte gündeme gelmiş ve sosyal devlet anlayışının gözden düşmesine neden olmuştur (Duman, 2011; Sayılan, 2006).

Neoliberalizmin dört temel ilkesinden söz edilebilir: Bunlardan ilki piyasa düzeninin önemine yapılan vurgudur. Neoliberalizmde herhangi bir alana yönelik yapılan kaynak tahsisi etkin ve verimli kullanılmalı; her ne pahasına olursa olsun bireysel özgürlüğü korumak için piyasa düzeni korunmalıdır. İkinci olarak hukuk devletinin üstünlüğü ön plana çıkarılmalıdır. Hukuk devleti; hukukun üstünlüğü ile belirlenen temel ilkelerle sınırlı bir hukuk devletidir. Pazar toplumunda bireyler arasındaki çatışmaları düzenlemek için kanunları kullanılması ki bu bireysel özgürlüğe hizmet edecektir. Üçüncüsü küçük fakat güçlü devlet yapısı önemlidir. Neoliberalizmde devlet, piyasanın işleyişine mümkün olduğunca az müdahalede bulunmalıdır. Devletin asli görevi, kanun ve düzeni sağlamak bunun yanı sıra piyasa düzenini koruyan kanunlar çıkararak halkın mallarını güvence altına almaktır. Dördüncüsü ise özel mülkiyettir. Özel mülkiyet toplumun, sosyal düzeninin vazgeçilmez ilkelerinin başında gelir ve toplumun çıkarlarıyla özel mülkiyet arasında bir tercih yapılması gerektiğinde özel mülkiyet hiçbir şekilde toplumun çıkarlarına feda edilemez (Turner, 2008). Yine neoliberalizm; ticaretin serbestleştirilmesi / özelleştirmeyi önceleyen, pazarın disipline edilmesi gerektiği üzerine vurgu yapan, özel girişimciyi destekleyen, serbest piyasa politikasını destekleyen, tüketici tercihini ön planda tutan, kişisel sorumluluk ve girişimciliği ön plana çıkaran özelliklere sahiptir (Saltman, 2003).

Neoliberalizm ile eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Hill'e (2010) göre neoliberalist anlayışla birlikte eğitimin anlamı değişmiş ve sermaye gruplarının istekleri doğrultusunda eğitim yeniden şekillenmiştir. Apple, Au ve Gandin (2009) ise eğitimin içeriğinin sermayenin beklentileri doğrultusunda değiştirildiğini belirtmektedir. Hursh (2000) neoliberalizm ideolojisinin, küresel pazar içinde şirketlerin ihtiyaçlarını karşılamak için hızlı bir şekilde her şeyi dönüştürdüğünü söylemektedir. Bu doğrultuda hükümet ve şirketler tarafından desteklenen baskın neoliberal bakış açısı eğitimi de bu ideolojiye göre yeniden tanımlanmakta ve şekillendirmektedir.

Yıldız (2012) neoliberalizmin küreselleşme sürecinde eğitim sektörünü piyasa mekanizmasının bir parçası olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu bakış açısı bir kamu hizmeti olarak eğitimin ticari bir meta olarak pazarlanmasını beraberinde getirmiştir. Öyle ki neoliberalizm okullardan devlet politikasına uygun olarak ekonomik bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler olarak yetiştirmelerini beklemektedir (Leistyna (2007). Neoliberalizm ideoloji Sayılan'a (2006) göre, eğitimin amacının yanı sıra öğretim programının küresel piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda esnekliğin gerektirdiği bilgi ve beceriler temelinde yeniden düzenlenmesini hedeflemektedir. Eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda "insan gücü yetiştirme" hedeflenmekte olduğunu ifade eden Saltman'a (2003) göre bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı olarak kabul edilmiştir. Eğitimin, iş dünyasının ve piyasanın değişen bilgi ve beceri taleplerine karşılamak için rekabet ve girişimcilik kültürü başat eğitsel paradigması haline gelmiştir. Neoliberal ideolojinin yaygınlaşmasında küresel aktör kuruluşların başında ise Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ), Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS), Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gelmektedir. Neoliberalizmin eğitimden beklentilerine karşı öğretmenlerin karşılaştığı bir takım problemler

de bulunmaktadır. Loh ve Hu'ya (2014) göre neoliberalizmin öncelendiği eğitim sürecinde göreve yeni başlayan öğretmenler özellikle öğretmenliğin ilk iki yılında neoliberalizme ilişkin öğretim stratejileri, meslektaşlarıyla işbirliğinin sağlanması ve iş yükünün fazlalığı noktasında önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yine Öntaş'a (2014) göre özellikle öğretmenler arasında oluşan informal kurallardan kaynaklı neoliberalizmin birtakım olumsuz yansımaları bulunmaktadır.

Neoliberalizm ideolojisinde öne çıkan bir takım kavramlardan söz edilebilir. Bunlar; devamlı yeni bir ürün ortaya koymak için çalışan girişimcilik ve girişimci birey (Apple vd., 2009; İnal, 2013; Gutek, 2006; TÜSİAD, 2002); bireyselliğin ön planda tutulduğu; devredilemez; sınırlandırılmaz; devlet tarafından güvence altına alınan temel hak, sorumluluk ve özgürlükler (Avan, 2015; Çetin, 2001a; Durmuş, 2012; İnaç ve Demiray, 2004; Gutek, 2006; Porfilio ve Yu, 2006; Turner, 2008; Türkbay ve Polat, 2011); eğitimin amacının sermayenin istekleri doğrultusunda olması gerekliliği ve bireylerin ekonominin beklentilerine cevap verecek şekilde eğitilmesi bağlamında şirket dili (Apple vd., 2009; Bowles ve Gintis, 2011; Duran, 2009; Hill, 2004; Giroux, 2002; Yıldız, 2012; Yıldız, 2008;) şeklinde özetlenebilir. Girişimcilik kısaca; bireyin yaratıcılığını kullanarak yeni bir ürün ortaya koyması, yeni gelişmelerin farkında olması, atıl durumdaki kaynakları etkin kullanması şeklinde tanımlanabilir. Hak, sorumluluk ve özgürlük ise kısaca, bireyin haklarının ön planda tutulması ve hiçbir şekilde toplumun çıkarlarına feda edilmemesi gerektiğini; bireyin özgürlüklerini kullanırken sorumluluğu da göz önünde bulundurması ve bu sorumluluğun farkında olması gerektiği şeklinde tanımlanabilir. Şirket dili ise; öğrencilere öğretim sürecinde daha çok ekonomide kullanılan terimlerin sitemli bir şekilde öğretilmesi olarak ifade edilebilir (Giroux, 2006; Apple, 2006; Sayılan, 2006).

Eğitim programı; eğitim sürecinde merkezi bir role sahiptir (Marsh, 2004). Okulda öğrencilere kazandırılacak tüm bilgi ve beceriler eğitim programları çerçevesinde karar vericiler tarafından şekillendirildiği ve uygulandığı bilinen bir gerçekliktir. Eğitim programlarında oluşturulan bilgilerin niteliği toplumu yakından ilgilendirdiğinden dolayı önemli görülmektedir. İktidarı elinde bulunduran ideolojik güçlerin kendi dünya görüşlerini, dünyaya bakış açılarını yeni nesillere sistemli bir şekilde aktarmaları için eğitim kurumları olarak okulların önemli bir enstrüman olduğu düşünülmektedir. İktidar elindeki gücü kullanarak ve eğitim programlarına etki ederek; ülkenin her tarafında eğitim sistemi içerisindeki bilgi akışına doğrudan/dolaylı olarak etki ederek (Çetin, 2001b) kendi ideolojisinin dolaşımını sağlamaktadır.

Neoliberalizmin eğitim ve eğitim programlarıyla ilişkisi açıklandıktan sonra bu kısımda SBD öğretimi ile ilgili bilgi verilecektir. Aykaç'a (2007) göre SBD bireyin toplumla uyumlu yaşaması ve iyi bir yurttaş olması için 'toplumsal kişilik' kazandırmayı amaçlayan bir ders iken, Dinç ve Doğan'a (2010) göre öğrencileri toplumsallaşma süreci içerisinde karşılaştıkları sorunları fark edebilen, analiz edebilen ve onlara çözümler üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamayan bir derstir. Gökçe'ye (2011) göre ise SBD, bireylerin sosyalleşmesi, içinde yaşadıkları toplumun sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetişmesini amaçlayan bir disiplindir. SBD, bireyin toplumsal değerleri içselleştirmesine yardımcı olan toplum içerisinde etkin, üretken bir birey olmasını amaçlayan, toplum içerisinde karşılaştığı sorunlara etkili bir şekilde çözüm üreten bir birey yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplin olduğu söylenebilir.

SBD, "iyi vatandaş" modelini yetiştirmede önemli bir derstir. Bu dersin Türkiye'deki gelişimi ABD'deki gelişimine paralel olmuştur. Türkiye'de, Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarından itibaren SBD, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi gibi farklı derslerin içerisinde yer almıştır. Ancak sosyal bilgiler adı altında diğer derslerden bağımsız olarak yer alması 1968 yılında mümkün olmuştur. Söz konusu bu gelişmelere karşın, SBD her zaman bir tartışma konusu olagelmıştır. Türkiye'de SBD'nin programının içeriğine yönelik süregelen bir tartışma yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin, SBD'nin programında 1985, 1997, 2000 ve 2005 yıllarında birtakım değişiklikler yapılma yoluna gidilmiştir. Yapılan bu

değişiklerde temel referans çerçevesini küreselleşme ve Avrupa Birliği'ne uyumun oluşturduğu söylenebilir (Aykaç, 2007; Dinç ve Doğan, 2010; Kan, 2010). SBD etkin vatandaş, iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir disiplin olarak (Çalışkan, 2005; Doğanay, 2008; Kan, 2010) farklı ideolojilerin kendi dünya görüşlerini aktarmada önemli bir disiplin olduğu söylenebilir. SBD'nin yetiştirmeyi amaçladığı etkin/iyi vatandaş yetiştirme farklı ideolojilere farklı anlamları çağrıştırmaktadır. Örneğin muhafazakarlık ideolojisinde var olan değerleri içselleştiren biri iyi vatandaşken; neoliberalizmde girişimci, üretken birisi iyi vatandaş olarak nitelendirilebilir. İktidarı ellerinde bulduran politik görüşlerin ideolojilerini eğitime nasıl yansıttıkları önemli görülmektedir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı (YKA), 1970'li yıllarda ABD'de ortaya çıkan ve program geliştirme çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan akımdır (Malewski, 2010; Pinar, 2008). YKA'ya göre program çalışmalarının odak noktası program geliştirmeden ziyade; alanda geliştirilen programları "anlama" olmalıdır. Eğitim programını anlama ise; alan tarafından üretilen söylemleri yorumlamayı gerektirir (Pinar ve diğerleri, 2004). Eğitim programı alanındaki uzmanların asıl görevi geliştirilen programların politik, toplumsal cinsiyet, tarihsel, ırksal, fenomenoloji gibi onlarca farklı bakış açılarıyla incelemek olmalıdır. Eğitim programını politik bir metin olarak anlama yeniden kavramsallaştırmacılık akımının eğitim programını anlama tarzları arasında yer almaktadır. Eğitim programını politik bir metin olarak anlama; eğitimin politikadan arındırılmış bir alan olmadığı, siyasi görüşlerin farklı bağlamlarda eğitime etki ettiğini ileri sürmektedir. Siyasi görüşlerin eğitime yönelik etkileri, kendi ideolojilerini eğitim aracılığıyla yaymaya çalışma şeklinde olmaktadır. Bu doğrultuda, genelde eğitim özelde ise eğitim programı farklı şekillerde siyasi düşüncelerden etkilenmektedir. Dolayısıyla; farklı politik görüşler kendi dünya görüşlerini eğitim programına yansıtmak için yoğun çaba göstermektedirler (Apple, 1990, 2004; Pinar, 2008; Pinar vd., 2004; İnal, 1996). Eğitim programının politik bir metin olarak incelenmesinde farklı bakış açıları bulunmaktadır. İki farklı bakış açısı olduğu söylenebilir. Bunlardan Marksist bakış açısından yaklaşanlar eğitimle-toplumsal yaşam arasındaki ilişkiyi uygunluk teorisi bağlamında değerlendirmektedir (Bowles ve Gintis, 2011; Giroux, 2006; İnal, 1996; Illich, 1985). Diğerleri ise, eğitim programını eğitimle politika arasındaki ilişki bağlamında ele aldıkları gözlenmektedir (Apple, 1990, 2004, 2006; Özsoy, 2012; Pinar vd., 2004).

Genelde eğitim ve özelde ise eğitim programı siyasidir. Farklı politik görüşler eğitim üzerinde kendi siyasi görüşlerini yansıtmak için rekabet halindedir (Apple, 2006). Bugün hiçbir eğitim programı uzmanı genelde eğitimin; özelde ise eğitim programının siyasetten uzak nötr olduğunu iddia edemez (Pinar vd., 2004). Eğitim, nötr bir girişimden ziyade; politik bir eylemdir. Politik bilgi eğitim programının neredeyse tüm kelimelerinin içine sinmiştir (Apple, 1990). Eğitim, siyasal rekabetin stratejik bir savaş alanı olup; eğitim üzerine her söylem, belli bir ideoloji içinde kurulur. İdeolojik söylem dışında, eğitimin anlamının ve değerinin ne olduğunu tanımlanabileceği bir nokta yoktur (Özsoy, 2012).

Eğitim programını politik bir metin olarak anlamada ön plana çıkan kavramlardan biri ideolojidir. Eğitim programı ve ideoloji arasındaki bağlantıların ortaya konulması önemlidir. İdeoloji; genellikle meşruiyet, güç çatışması ve tartışmanın özel bir tarzı ile ilgilenir. İdeoloji, hegemonya (üstünlük, hâkimiyet) bağlamında değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Yaşam deneyimlerimiz içinde saklı olarak bulunan ve yaşamımızı şekillendiren hakim güçlerin anlaşılması önemlidir (Apple, 1990; Pinar vd., 2004; Marsh, 2004). Eğitim programını politik bir metin olarak anlamada bir diğer kavram ise örtük eğitim programıdır. Örtük eğitim programı, gündelik yaşamda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebileceği değerler, kuralların öğretim programı dışı olarak örtülü olarak öğretilmesidir. Eğer bir kişi eğitim programını anlamak istiyorsa, yapması gereken şey örtük eğitim programına

bakmaktadır (Apple, 1990; Bowles ve Gintis, 2011; McLaren, 1989'den akt: Pinar vd., 2004). Örtük eğitim programı güncel, uygulamada olan eğitim programı içine gömülü olarak var olduğunu ifade eden Telçeken'e (2014) göre örtük eğitim programında asıl amaç; öğrenciye kazandırılacak bir takım hedeflerin belli bir ideolojik bağlamda, önceden belirlenmiş değerler çerçevesinde öğrencilere kazandırmaktır.

İlgili literatür gözden geçirildiğinde neoliberalizm ile eğitim / eğitim programlarını inceleyen İnal (2006) tarafından "Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi"; Öntaş ve Atmaca (2016) tarafından "Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm"; Özsoy (2012) tarafından "Eğitimde neoliberalizm söylem ne kadar antikapitalist?"; Özsoy (2013) "Neoliberal politikalar ve eğitim alanındaki izdüşümleri: Türkiye'de eğitim koçluğu uygulamaları üzerinden eleştirel bir okuma"; Yıldız (2008) tarafından "Neoliberal küreselleşme ve eğitim"; Çimen (2016) tarafından "Eğitim aracılığıyla çocukları farklılaştırmak: Neoliberal zamanlarda orta sınıf ailelerin okul tercihleri ve eğitim pratikleri" çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmada SBD 6.sınıf öğretim programının tercih edilmesi nedeni Yapıcı'ya (2004) göre ideolojik yansımalar eğitimin ilerleyen aşamalarında daha üstü kapalı olarak ve daha çok eğitimin ilk aşamalarında yoğun ideolojik aktarımlar olmasından dolayıdır. Yine SBD öğretim programının seçilme gerekçesi Öntaş'a (2014) göre ideolojik yansımanın öğretim programının da içeriğinden kaynaklı en yoğun olduğu öğretim programı sosyal bilgilerdir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde SBD öğretim programının politik bir metin olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. SBD öğretim programının neoliberalizmden hangi oranda etkilendiği, SBD öğretim programı perspektifinde nasıl bir öğrenci profili yetiştirilmeye çalışıldığı; söz konusu bireyin Türkiye'nin toplumsal özelliklerini hangi oranda karşıladığı, SBD bağlamında sunulan bilgiler altında hangi gerçeklikleri bulundurduğunun anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

SBD öğretim programının neoliberalizm ideolojisi bağlamında politik bir metin olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın problem cümlesi "Neoliberalizm altıncı sınıf SBD öğretim programına nasıl yansıtılmıştır? şeklinde ifade edilmiş olup; bu problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranmaktadır:

1. Neoliberalizm SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?
2. Neoliberalizm bağlamında girişimcilik konusu SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır.
3. Neoliberalizm bağlamında; hak, sorumluluk ve özgürlükler konusu SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?
4. Neoliberalizm bağlamında; şirket dili SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?

Metodoloji

Araştırmanın bu kısmında araştırma yöntemi, veri kaynakları, veri toplama süreci, verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Yöntem olarak ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Krippendorff'a (2004) göre doküman incelemesi farklı konulardaki metinlerden geçerli ve güvenilir sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılan bir yöntemidir. Doküman incelemesi, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre eğitimle ilgili bir araştırmada; ders kitapları ve program yönergeleri de kullanılabilir. Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2006) göre doküman incelemesi, öğrenci portföyleri, öğrenci dergileri, ders programlarının analizinde kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında SBD öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı incelenerek doküman incelemesine göre değerlendirilmiştir.

Veri Kaynakları ve Ders Kitaplarının Seçimi

Araştırmanın bu kısmında araştırma çerçevesinde kullanılan veri kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Veri kaynağı olarak SBD öğretim programı bağlamında, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı kullanılmıştır. Söz konusu veri kaynakları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kullanılan materyallerdir. Veri kaynakları Bakanlığın resmi internet sitesinden elde edilmiştir. Veri kaynaklarının tümü MEB tarafından komisyonlar aracılığıyla hazırlanmıştır. MEB tarafından hazırlanan yayınların seçilme gerekçesi MEB bakış açısıyla neoliberalizme ilişkin düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlandığından dolayıdır. SBD'nin seçilme gerekçesi ise Öntaş'ın (2014) ideolojik yansımanın öğretim programının en yoğun sosyal bilgiler dersi öğretim programında olduğu görüşünden dolayıdır. Altıncı sınıf SBD öğretim programına ilişkin öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayısı ve sürelerle ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 6. Sınıf Öğrenme Alanları, Üniteleri, Kazanım Sayıları ve Süreleri

Öğrenme Alanı	Ünite	Kazanım Sayısı	Süre/Ders Saati	Oranı (%)
Birey ve Toplum	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	6	12	11
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	7	15	14
Kültür ve Miras	İpek Yolu'nda Türkler	9	24	23
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin Kaynakları	6	18	17
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	5	12	11
Güç, Yönetim ve Toplum	Demokrasinin Serüveni	5	15	14
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Elektronik Yüzyıl	5	12	10
Genel Toplam		43	108	100

Tablo 1 incelendiğinde SBD 6. sınıf öğretim programı 7 öğrenme alanı ve öğrenme alanlarına bağlı 7 üniteden oluşmaktadır. Yine sözkonusu öğretim programında toplam 43 kazanım bulunmaktadır. Öğretim programında en fazla kazanımın "İpek Yolu'nda Türkler" ünitesinde olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan veri kaynaklarına ilişkin görseller, künye ve yazar bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Veri Kaynaklarına İlişkin Görseller, Künye ve Yazar Bilgileri

Veri kaynakları görselleri				Sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programı Öğretim programına ilişkin bir görsel bulunmamaktadır.
Künye	MEB. (2014). <i>Sosyal bilgiler 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı</i> . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.	MEB. (2014). <i>Sosyal bilgiler 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı</i> . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.	MEB. (2014). <i>Sosyal bilgiler 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabı</i> . Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.	MEB. (2009). <i>Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf programı</i> . Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
Yazarlar	Komisyon	Komisyon	Komisyon	Komisyon

Çalışma kapsamında incelenen altıncı sınıf SBD ders kitabı (SBDK) 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ders materyali olarak kullanılmakta olup; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Ders kitabı 7 üniteden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersine yönelik bir de özel bir yayın evi tarafından hazırlanan kitap bulunmaktadır. SBD öğrenci Çalışma Kitabı (ÖÇK) Sosyal Bilgiler ders kitabına paralel olarak oluşturulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci çalışma kitabı 7 ünite, 7 öğrenme alanı ve 43 kazanımdan oluşmaktadır. SBD 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabı (ÖKK) 2014-2015 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ders materyali olarak kullanılmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı komisyon tarafından hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapısı, vizyonu, amaçları hakkında öğretmenlere yönelik bilgiler verilmekte, kullanılacak yöntemler ve ünitelerle ilgili öğretmenlerin yapması gereken açıklamalarla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma sürecinde öncelikli olarak temaları ve alt temaları belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmış, temalar ve alt temalar belirlenmiş; SBD ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarından elde edilen veriler tema ve alt temalara işlenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sürecinde içerik analizi ve eleştirel söylem analizi olmak üzere iki farklı analiz yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde sosyal bilgiler altıncı sınıf; ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları için tema ve alt temalar ilgili literatür ve veri kaynakları incelenerek belirlendiğinden dolayı (Yıldırım ve Şimşek, 2013) içerik analiz yöntemi kullanılmış; veri kaynaklarında elde edilen bulgular eleştirel söylem analizi ile yorumlanmıştır.

İçerik analizi, araştırmacının öznel bakış açısından bağımsız olarak belli bir fenome karşı yeni bakış açıları getirmeyi sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem farklı araştırmacılar tarafından da tekrarlanabilir nitelikte olmalıdır (Krippendorff, 2004). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşma, kavramları mantıklı bir şekilde düzenleyerek verileri açıklayacak temalara ulaşmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında veri kaynakları ve ilgili literatür incelenerek tema ve alt temalar belirlenmiştir. Temalar ve alt temalar düzenlenmiş, bulguların yorumlanması için gerekli hazırlık yapılmıştır. Temalarla ilgili örnek ifadeler veri kaynaklarından hareketle örneklendirilmiştir. İçerik analiz çerçevesinde güvenilirliğin sağlanmasına yönelik sıklıkla veri kaynaklarından alıntılar yapılmıştır.

Eleştirel söylem analizi geniş anlamda söylem aracılığıyla sosyal/siyasal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiği ve ortaya konulduğuyla ilgilenir. Her ne kadar eleştirel söylem analizinin bir takım genel yaklaşımları mevcut olsa da kesinlikle tek bir çeşit söylem analizinden söz etmek mümkün değildir (Meyer, 2001; Wodak, 2001; Wooffit, 2005). Dili sosyal bir pratik olarak gören eleştirel söylem analizi Baker ve Ellece'e (2011) göre, dil aracılığıyla ifade edilenleri ideoloji ve güç ilişkileri açısından açıklamaya çalışan bir analiz şeklidir. Eleştirel söylem analizi; yazılı metinler ve bu metinlerle sosyal bağlam arasındaki ilişki devamlı göz önünde bulundurulur. Gee'ye (2005) göre birey söylemlerinde; bir sosyal gruba ya da ağa üyelik, ilgililik, yakınlık ya da karşıtlığa göre kendini konumlandığından dolayı söylem analizinde bu bütünlüğün görülmesi önemlidir. Yine Van Dijk'a (2003) göre eleştirel söylem analizinde kelimelerin anlamı, önermenin yapısı, tutarlılığı ve diğer önermelerle olan ilişkisi önemlidir. Analistin önemli görevlerinden biri de bu ön yargılı olarak ifade edilen ideolojileri ortaya çıkarmasıdır. Söylem analistin diğer önemli görevi ise içerik analizi yaparak söylem içinde ara yüzleri ortaya çıkarmaktır. Eleştirel söylem analisti güç ve egemenlik gibi makro yapıların yanı sıra söylem ve pratiklerin mikro yapılarıyla da ilgilenmelidir. Özetle eleştirel söylem analizi, herhangi bir metin arkasında yatan düşünce/ideolojinin araştırmacı tarafından metinden hareketle çözümleme yaparak gizli örtük olarak ifade edilen gerçekliğini ortaya çıkarılmasına yönelik bir analiz türü olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında neoliberalizmin SBD öğretim programını nasıl etkilediği farklı uzmanların görüşleri bağlamında tartışılarak sözkonusu öğretim programının arka planında yatan gerçeklikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada etik olarak veri kaynaklarındaki verilere sadık kalınarak çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğine yönelik veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılarak veriler sunulmuş; daha sonra sunulan veriler çerçevesinde yorumlar yapılmıştır. Sunulan verilere doğrudan ulaşılması için veri kaynaklarının hangi kısmından yararlanılmışsa veri kaynaklarındaki sayfa numaraları verilerek inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Eleştirel söylem analizi bağlamında önce veri kaynaklarındaki veriler sunulmuş sonra farklı uzmanların konuya ilişkin düşünceleri tartışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında SBD ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının neoliberalizmden nasıl etkilendiğine yönelik bulgular ortaya konularak yorumlanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi “Neoliberalizm SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?” ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Neoliberalizme İlişkin Tema, Alt Tema ve Frekans Tablosu

Tema	Alt Tema	Veri Kaynağı	f	Frekans Toplam	
Girişimcilik	Yaratıcılık	SBDK	8	48	
		ÖÇK	1		
		ÖKK	39		
	Risk alma	SBDK	8	26	
		ÖÇK	2		
		ÖKK	16		
	Yenilik	SBDK	56	96	
		ÖÇK	26		
		ÖKK	14		
	Girişimci	SBDK	66	106	
		ÖÇK	9		
		ÖKK	31		
Hak, Sorumluluk ve Özgürlükler	Özgürlük	SBDK	116	200	
		ÖÇK	16		
		ÖKK	68		
	Temel haklar	SBDK	10	125	
		ÖÇK	80		
		ÖKK	35		
	Sorumluluk	SBDK	32	90	
		ÖÇK	49		
		ÖKK	9		
	Şirket Dili	Ham madde	SBDK	15	27
			ÖÇK	2	
			ÖKK	10	
Şirket		SBDK	5	22	
		ÖÇK	10		
		ÖKK	7		
Tesis /Fabrika		SBDK	38	91	
		ÖÇK	22		
		ÖKK	31		
Pazarlama		SBDK	9	57	
		ÖÇK	20		
		ÖKK	28		
İthalat/İhracat	SBDK	10	122		
	ÖÇK	44			
	ÖKK	68			
Kazanç	SBDK	19	31		
	ÖÇK	5			
	ÖKK	7			
Proje	SBDK	23	109		
	ÖÇK	32			
	ÖKK	57			
Enerji	SBDK	12	49		
	ÖÇK	7			
	ÖKK	30			
Ticaret	SBDK	26	188		
	ÖÇK	76			
	ÖKK	86			

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin Tablo 3 incelendiğinde girişimcilik temasında frekansı en yüksek alt temanın yenilik ($f=96$) olurken, en düşük alt temanın ise risk alma ($f=26$) olduğu görülmektedir. Yine hak, sorumluluk ve özgürlük temasına ilişkin frekansı en yüksek olan alt temanın özgürlük ($f=200$); en düşük alt temanın ise sorumluluk ($f=96$) olduğu söylenebilir. Şirket dili temasına ilişkin frekansı en yüksek alt temanın üretim/tüketim ($f=266$); en düşük alt temanın ise şirket ($f=22$) olduğu görülmektedir. Neoliberalizme ilişkin temalar ve alt temalar incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarında alt temaların farklı frekans değerleri olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde neoliberalizme ilişkin özgürlük, ham madde, tesis/fabrika, kazanç alt temalarının en fazla ders kitabında; temel haklar, şirket, sorumluluk alt temalarının en fazla öğrenci çalışma kitabında; yaratıcılık, risk alma, girişimci, pazarlama, ithalat/ihracat, proje, enerji, ticaret, üretim, tüketim alt temalarının ise en fazla öğretmen kılavuz kitabında yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle üç veri kaynağı ayrıntılı olarak incelendiğinde neoliberalizme ilişkin alt temaların ağırlıklı olarak öğretmen kılavuz kitabında yer almasından dolayı sosyal bilgiler öğretiminin daha çok öğretmenlerin kontrolü altında yürütüldüğü söylenebilir.

İkinci alt problem “Neoliberalizm bağlamında girişimcilik SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?” şeklinde ifade edilmiştir. Girişimciliğe ilişkin tema, alt tema, frekans, veri kaynağı ve örnek ifadeler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Girişimciliğe İlişkin Tema, Alt Tema, Frekans, Veri Kaynağı ve Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Girişimcilik	Yaratıcılık	8	SBDK	<i>Siz olsaydınız unutkan insanlar için nasıl bir şey tasarlardınız?</i>
		1	ÖÇK	<i>Bir seyahat acentesinde çalışıyorsunuz. Çalıştığınız acente sizden İpek Yolu’na düzenleyeceği tur için bir broşür hazırlamanızı istiyor. Nasıl bir broşür hazırlarsınız?</i>
		39	ÖKK	<i>İnsan haklarına saygılı; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektedir.</i>
	Risk alma	8	SBDK	<i>Firma kurmak Bana ‘Çok riskli bir girişim.’ Dediler.</i>
		2	ÖÇK	<i>Risk almak, girişimcinin özelliklerinden midir?</i>
		16	ÖKK	<i>Girişimciler yenilik yapan, risk almaktan korkmayan, hızlı karar verebilen kişiler şeklinde tanımlanabilir.</i>
	Yenilik	56	SBDK	<i>İpek Yolu sayesinde birçok yenilik dünyaya yayılmıştır.</i>
		26	ÖÇK	“İşini, çabucak halledip ileride yeni müşteriler bulabilirsiniz.
		14	ÖKK	<i>Gazetelerden organ nakli, kan bağıışı, tıp alanındaki yenilikler ile ilgili gazete kupürlerinden sunu hazırlanabilir.</i>
	Girişimci	66	SBDK	<i>Cesur ve girişimci kişilerin çalışmaları yeni iş alanlarının doğmasına katkı sağlamaktadır.</i>
		9	ÖÇK	<i>Türkiye’nin enerjide dışa bağımlılığını azaltmak için girişimci mühendisler, rüzgâr türbinlerini Türkiye’ye yaymayı planlıyor.</i>
		31	ÖKK	<i>Türk toplumunun bir girişimcide olmasını beklediği özellikler şöyledir.</i>

Tablo 4 incelendiğinde girişimcilik temasına ilişkin yaratıcılık ($f=39$) ve risk alma ($f=16$) alt temalarına ilişkin frekans değeri en yüksek olan veri kaynağının öğretmen kılavuz kitabı; girişimci

($f=66$) ve yenilik ($f=56$) temalarına ilişkin frekans değeri en yüksek olan veri kaynağının sosyal bilgiler ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Yine Tablo 4 incelendiğinde alt temalara ilişkin toplam frekans değerlere bakıldığında yaratıcılık ($f=48$); risk alma ($f=26$); yenilik ($f=96$); girişimci ($f=106$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Neoliberalizm bağlamında hak, sorumluluk ve özgürlükler konusu SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır? şeklinde ifade edilmiştir. Hak, sorumluluk ve özgürlüklerle ilgili alt tema, frekans ve örnek ifadeler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Hak, Sorumluluk ve Özgürlüklerle İlgili Alt Tema, Frekans ve Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Hak, Sorumluluk ve Özgürlükler	Özgürlük	116	SBDK	Özgürlük başkasına zarar vermeyecek her şeyi konuşabilir, yazabilir ve yayımlayabilir.
		16	ÖÇK	Özgürlük; başkalarının haklarına zarar vermeden her şeyi yapma serbestliğidir.
		68	ÖKK	Özgürlük ise herhangi bir kısıtlama ve zorlamaya bağlı kalmaksızın düşünme ve davranmadır.
	Temel Haklar	10	SBDK	Devlet, temel hakları ve özgürlükleri korumakla görevlidir.
		80	ÖÇK	Temel haklarımızdan olan yaşama hakkını çevre kirliliği ile ilişkilendirerek bir kompozisyon yazınız.
		35	ÖKK	Her insanın sahip olduğu en temel hak, yaşama hakkıdır. İnsanın, diğer haklarını kullanabilmesi için önce yaşaması gerekir.
	Sorumluluk	32	SBDK	Hak ve özgürlüklerimizin yanında vatandaş olarak da sorumluluklarımız bulunmaktadır.
		49	ÖÇK	Fabrikanın neden olduğu sorunun çözümünde vatandaşların sorumlulukları neler olabilir?
		9	ÖKK	Öğrenciye daha fazla sorumluluk vererek yönlendirmenin az olduğu biçimde ise genellikle bireysel projeler yaptırır.

Tablo 5 incelendiğinde; hak, sorumluluk ve özgürlük temasına ait alt temaların toplam frekans değeri olarak özgürlük ($f=200$); temel haklar ($f=125$); sorumluluk ($f=90$) olduğu görülmektedir. Yine özgürlük ($f=116$) temasına ilişkin en yüksek frekansın veri kaynaklarından sosyal bilgiler ders kitabında olduğu; temel haklar ($f=80$) temasına ilişkin en yüksek frekansın veri kaynaklarından öğrenci çalışma kitabında olduğu; sorumluluk ($f=49$) temasına ilişkin en yüksek frekansın veri kaynaklarından öğrenci çalışma kitabında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Neoliberalizm bağlamında; şirket dili SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına nasıl yansıtılmıştır?" şeklinde ifade edilmiş olup; veri kaynaklarından elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Şirket Diline İlişkin Alt Tema, Frekans ve Örnek İfadeler Tablosu

Tema	Alt Tema	f	Veri Kaynağı	Örnek İfadeler
Şirket Dili	Ham madde	15	SBDK	Doğal kaynaklar sanayinin ihtiyacı olan ham madde ve enerjiyi sağlar.
		2	ÖÇK	Başkan, atık pillerin ham madde olarak kullanılabilirdiğini anlattı.
		10	ÖKK	Ham madde olarak toprak; seramik, fayans, tuğla, çimentoda kullanılır.
	Şirket	5	SBDK	Şirketler fatura için yaptıkları harcamaları, şimdi ülkenin ağaçlandırılmasında kullanıyor.
		10	ÖÇK	Şirketin pazarlama müdürü, "Dünyada rüzgârın bol olduğu iki ülke var, bunlardan biri İngiltere, diğeri ise Türkiye.
		7	ÖKK	Yeni açılan bir şirket ülkenin istihdam hacmini artırır.
	Tesis /Fabrika	38	SBDK	Sanayi tesislerinin yoğun olması nedeniyle başkentte yaşamaktadır.
		22	ÖÇK	Ulubey'de halkın çoğu aynı fabrikada çalışmaktaydı.
		31	ÖKK	Öğrencilerinize bir fabrika kurma ile ilgili drama yapabilirsiniz.
	Pazarlama	9	SBDK	Ürünlerin daha kolay pazarlanması için kooperatif birlikleri kurmak.
		20	ÖÇK	Çiftçiye ürün pazarlama sorununu çözmek için neler tavsiye edersiniz?
		28	ÖKK	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar.
	İthalat/İhracat	10	SBDK	Ülkemiz kendi ihtiyaçlarını karşılamanın yanında diğer ülkelere ihraç ederek gelir elde etmektedir.
		44	ÖÇK	Rusya Federasyonu'ndan yapılan doğal gaz ithalatının %50'nin altına indirilmek istenmesinin nedeni nedir?
		68	ÖKK	En çok ithalat yapılan ülkeler: Rusya, Almanya, Çin, ABD ve İtalya'dır.
	Proje	23	SBDK	Türk Kültürünü anlayabilecek, proje üretebilecek gençler yetiştirmek.
		32	ÖÇK	İpek Yolu Projesi'nde 15 Türk firması mallarını tanıtmaya fırsat bulacak.
		57	ÖKK	Burada ülke ekonomisine kazandırabilecek proje önerilerine yer verilmiştir.
	Üretim/tüketim	105	SBDK	Projemin amacı: İlimizde ve ülkemizde et, süt üretimini ve tüketimini artırmak.
		25	ÖÇK	Doğal kaynakların bilinçli tüketimi için neler yapılabilir?
		133	ÖKK	Yanda verilen tarım ürünleri üretimi ile ilgili verileri de kullanabilirsiniz.

Tablo 6 incelendiğinde şirket dili temasına ilişkin alt tema toplam frekans değeri olarak ham madde ($f=27$); şirket ($f=27$); tesis/fabrika ($f=91$); pazarlama ($f=57$); ithalat/ihracat ($f=122$); proje ($f=112$); üretim/tüketim ($f=243$) olduğu tespit edilmiştir. Yine ham madde ($f=15$); tesis/fabrika ($f=38$) temalarının en yüksek frekansı veri kaynaklarından sosyal bilgiler ders kitabında olduğu görülmektedir. Şirket ($f=10$) temasının en yüksek frekansı veri kaynaklarından öğrenci çalışma kitabında olduğu görülmektedir. Pazarlama ($f=28$); ithalat/ihracat ($f=68$); proje ($f=57$); üretim/tüketim ($f=133$) temalarının en yüksek frekansı veri kaynaklarından öğretmen kılavuz kitabında olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programını yeniden kavramsallaştırmacılık bakış açısıyla neoliberalizm ideolojisi bağlamında politik bir metin olarak incelemeyi amaçlamaktadır. SBD öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı neoliberalizm ideolojisinden nasıl ve ne ölçüde etkilendiğini girişimcilik, temel hak ve özgürlükler; şirket dili temalarından hareketle sosyal bilgiler veri kaynakları bağlamında elde edilmiştir. Araştırma sonucunda neoliberalizm çerçevesinde belirlenen temalar genel olarak incelendiğinde girişimcilik temasına ilişkin 276; hak, sorumluluk ve özgürlükler temasına ilişkin 415; şirket dili temasına ilişkin 696 frekans değeri tespit edilmiştir. Şirket dili temasının en yüksek frekansa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girişimcilik temasında frekansı en yüksek alt temanın girişimcilik ($f=102$); hak, sorumluluk ve özgürlükler temasında frekansı en yüksek alt temanın özgürlük ($f=200$); şirket dili temasında frekansı en yüksek olan alt temanın üretim/tüketim ($f=243$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada altıncı sınıf SBD ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı bağlamında genel olarak önemli derecede neoliberalizmi yansıtan girişimcilik; temel hak, sorumluluk ve özgürlükler; şirket dili temalarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle SBD öğretim programının neoliberalizm ideolojisinden farklı bağlamlarda etkilendiği söylenebilir. Neoliberalizmin tüm dünyadaki eğitim sistemlerini etkilediğini ifade eden farklı uzmanların (Apple, 2004; Hill, 2003, 2004; Yıldız, 2008); neoliberalizm ideolojisine uygun bireyler yetiştirilmeye çalışıldığını ifade eden uzmanların (Apple, 2004; Hursh, 2000; Sayılan, 2006) görüşleriyle örtüşmektedir.

Turner'un (2008) neoliberalizmle ilgili kavramlardan en önemlilerinden birinin girişimcilik ve girişimcilik kültürü olduğunu belirtmektedir. Esen ve Çetin'e (2012) göre girişimciliğe yönelik öne çıkan kavramlar arasında yaratıcılık, üretkenlik, risk alma bulunmaktadır. Saltman'a (2003) göre eğitimde başarının temel kriterleri arasında girişimcilik becerisinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilmektedir. Bozkurt ve diğerlerine (2012) göre, girişimcilikle ilgili ortak özellikler arasında, yenilikçi düşünme, fırsatları görebilme, yeni bir iş kurma, yeni ürün üretme vb. olarak sayılabilir. Bu doğrultuda, araştırmada öğrencilerin farklı konularda yeni fikirler üretmesi, yaratıcılığın kullanılması, değişik konularda çözüm üretmeleri gibi beceriler kazandırılmaya çalışıldığı düşünülmektedir.

Eğitimin amacı ve işlevinin değiştiği; eğitimin her düzeyinde ekonominin ve piyasanın talepleri doğrultusunda "insan gücü yetiştirme" hedeflendiği farklı uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Saltman, 2003; Sayılan, 2006). Bu süreçte rekabete dayalı girişimcilik kültürü başarı için temel uyarıcı olarak kabul edilmektedir. Girişimcilik her eğitim kademesinde girişimciliğe yönelik olarak eğitim aşılanmaktadır. Sayılan (2006) ve Saltman (2003) tarafından ifade edilen görüşlerin girişimciliğe yönelik vurgular çerçevesinde SBD ders kitabında sunulan örnek ifadeler ile örtüştüğü söylenebilir. Girişimcilik ile ilgili raporunda Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin (TÜSİAD) (2002) girişimcilerin risk alma, fırsatları kovalama, hayata geçirme ve yenilik yapma süreçlerine yönelik vurgusu yine girişimcinin, ekonomik kaynakların düşük üretkenlik alanlarından yüksek alanlara aktarılma sürecinde baş aktör tanımlaması ile sosyal bilgiler ders kitabındaki atıl durumda olan Mamak'ta bulunan çöplüğün ekonomiye artı değer olarak kazandırılması arasında paralellikler görülmektedir.

Dış dünyada var olan şeyleri bir girişimci olarak nasıl değerlendireceklerine yönelik veri kaynaklarının sunumu Apple'ın (2004) belirttiği üzere dünyanın bir süper market olarak algılanmasına ve bireylerin istedikleri gibi istediği şeyleri seçerek tüketmelerine imkân verilen bir yer olarak sunulması anlamında

kullanılmaktadır. Neoliberal mantığın özünde maliyet –verimlilik – fayda analizi en baskın kuraldır. Tüm insanlar kendi kişisel yararlarını azami ölçüde artırmak zorundadır. Bu durumda ister istemez öğrencileri beşeri sermaye olarak görülmesi sonucunu ortaya koymaktadır. Eğer dünya son derece rekabetçi bir ortam ise geleceğin işçileri olan öğrenciler gerekli rekabet ile ilgili becerilerle donatılmalıdır (Apple, 2004). İnsani sermaye kavramını ele alan Bahçe ve Bahçe’ye (2012) göre insani sermaye, kişinin üretkenliğini artıran her türlü bilgi, birikim ve kişilik özelliklerdir ve eğitim, insani sermayeye yatırımının en önemli aracıdır. Bu kurama göre daha yüksek eğitim iş gücü piyasalarında daha yüksek getiri ve daha iyi iş anlamına gelmektedir. Bu bağlamda girişimciliğe yönelik bulgularla coğrafi özelliklere uygun yatırım becerisi gibi bireylerin farklı alanlarda farkındalık kazanmış bir şekilde eğitim sürecinden geçirilmeleri ile ilgili örnekler hem Apple (2004) hem Bahçe ve Bahçe (2012) hem de Dikkaya ve Özyakışır’ın (2006) görüşleriyle örtüşmektedir. Neoliberalizmin Türkiye’de eğitim sistemine yansımaları olarak yapılandırmacılığı gören Mukul ve Sarı (2011) yapılandırmacılığın sunduğu rekabetçi birey anlayışının neoliberal çağın istediği insan profilini yetiştirmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Mukul ve Sarı’nın (2011) görüşü girişimciliğe yönelik bulgularla benzerlik gösterdiği düşünülmektedir.

Girişimcilik becerileri “yenilikçi düşünme, fırsatları görebilme, yeni bir iş kurma, yeni ürün üretme vb. olarak sayılabilir” şeklinde Bozkurt ve diğerleri’nin (2012) görüşleriyle girişimciliğe yönelik bulgularda yaratıcılık, risk alma, yenilik alt temaları arasında paralellik görülmektedir. Yine TÜSİAD’ın (2002) girişimci birey sürekli yeni şeyler üretmesine yönelik vurgusuyla örtüşmektedir. Girişimcilik frekans değerlerine bakıldığında ekonomiyle ilişkili girişimcilik vurgusu ders kitaplarında daha çok kültürün belli yönlerini ön plana çıkarttığı yönündeki eleştirilerle de örtüşmektedir (Apple, 1990; İnal, 2004). Bu bağlamda SBD içerisinde neoliberalizm ideolojisinde öne çıkan ve ekonomiyi TÜSİAD’ın (2002) kapitalizmle özdeşleşen kavram olan girişimciliğin kitabın hemen başında sunulması ve kitabın geri kalan kısmında devamlı farklı örneklerle desteklenen girişimcilik becerisinin sunumu önemli görülmektedir. Sosyal bilgileri öğrenmek neredeyse girişimcilik becerisini öğrenmeye denk şekilde sunulması ve bu bilgilerin resmi/gerçek bilgi olarak sunulması Hill’in (2010) eğitimin neoliberalist anlayışla birlikte anlamının değiştiğine ve sermaye gruplarının istekleri doğrultusunda değiştiği; Apple, Au ve Gandin’in (2009) eğitimin içeriğinin sermayenin beklentileri doğrultusunda değiştirildiği görüşleriyle örtüşmektedir.

SBD ders kitabı incelendiğinde neredeyse tüm ünitelerde girişimcilik, girişimci bireyin özellikleri, öğrenciyi girişimciliğe yönelik teşvik etme gibi konuların yoğunluklu bir şekilde neoliberalizmin ekonomi ile ilgili bağlantısı hakkında bilgi verilmektedir. Özellikle “İpek yoluna gezi düzenliyoruz” ve “Doğudan Batıya” konu başlıklarında bir tur nasıl düzenlenir, planlama nasıl yapılır, etkili sloganla insanlar tura nasıl teşvik edilir, acente sahibinin beklentileri nelerdir gibi sorulara cevap aranmaktayken; ikinci başlıkta ilk Türk devletlerinin ekonomilerinin temelleri nelerdir, hangi ürünleri ihraç hangilerini ithal ederler, hangi ülkelere ne tür ürünler satmaktadırlar gibi konular işlenmektedir. Eğitimin neoliberalizm ideolojisinin etkisi altında olduğuna yönelik farklı uzmanların eleştirileriyle paralellikler dikkat çekmektedir (Apple, 2004; Giroux, 2002; İnal, 1996). Yine öğrencilerin ders kitapları aracılığıyla girişimcilik becerisi bağlamında eğitildiğini ileri süren Yıldız (2008) ve Hill (2004) ticaret-şirket-kar mantığı beraberinde gereksinim duyduğu iş gücü üretimini de beraberinde getirmektedir ve bunun için eğitimde ihtiyaç duyulan girişimci bireyin neoliberalizmin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip birey vurgusu girişimciliğe yönelik bulgularla örtüşmektedir.

Ders kitaplarına yönelik Severge ve İnal’ın (1996) yaptıkları ders kitaplarının ekonomide sermaye sahiplerinin beklentilerine cevap verecek şekilde devlet tarafından ders kitaplarına yansıtıldığı görüşüne paralel olarak; TÜSİAD (2002) tarafından yapılan çalışmada girişimci bireye yönelik olarak

tanımlanan yeni bir iş kurabilme, hayal ettiği ürün ve hizmetleri üretmek için gerekli kaynakları bir araya getirebilme becerileri projeler yarışıyor konusu içerisinde girişimcilik temasına ilişkin bulgularla paralellik göstermektedir. Yine “firmadaki herhangi bir çalışan yenilik yaparak girişimci olabilir” (TÜSİAD, 2002) düşüncesi “Kendi firmasını kurarak bağımsız çalışacak, eğitim dönemi sonrasında yetkili satıcı sıfatıyla firmamızı temsil edecek, gelir elde etmeyi hedefleyen, güveni tam, bilgisayar ve otomobil kullanan Girişimci yetkili satıcılar aranıyor” (SBDK, 2014:121) girişimciliğe yönelik verilen gazete örneğiyle örtüşmektedir.

Eğitim teori ve uygulamaların ana özelliği olarak etik ve politika öncelikli bir role sahiptir. Bu bağlamda, okul ve diğer eğitim alanlarının sadece eğitim yerleri olarak görülmemelidir. Okullar aynı zamanda sosyal uygulamalar, kimlik üretiminin yanı sıra bilgi, güç ve kültür yerleri olarak da görülmesi gerektiğini ileri sürer. Okul bu anlamda becerilerin kazandırılmasının yanı sıra öngörülen geleceğin kimliklerini ve bilgilerini de yapılandırmaktadır. Burada hayati olarak sorulması gereken soru okul kimin geleceğini ya da kimin ilgisini temsil etmektedir? Okulun rolü tekrar tanımlanmalı ve okul içerisindeki güç merkezleri ortaya çıkarılmalıdır (Giroux, 2006). Girişimciliğe yönelik bulgular incelendiğinde girişimci birey ve girişimci bireyin sahip olması gereken özellikleri farklı konu başlıklar altında kararlilikla yapılandırıldığı görülmektedir. Özellikle “projeler yarışıyor” konusunda bir birey bir malı nasıl üretir, mal üretmek için neler yapmalıdır, ürettiği bir malı nasıl pazarlar, pazarladıktan sonra kazandığı parayı nasıl tekrar yatırıma dönüştürür” konuları aktarılmaktadır. Yine girişimci olarak piyasa araştırması yaparken nelere dikkat etmelidir? “Nitelikli insan ve mesleklerin özellikleri” konusunda nitelikli insan ile girişimci arasında kurulan ilişki; girişimcilik ve nitelikli insan gücünün ülke ekonomisinin gelişimindeki rolü konuları ve girişimcilikle ilgili tüm örneklerin ekonomi ile bağlantısı Giroux’un (2006) görüşleri çerçevesinde düşünüldüğünde neoliberalizm ideolojisinin kimlik üretimine hizmet ettiğini düşündürmektedir. Althusser’in (2014) belirttiği üzere okulda öğrencilerin gelecekte alacakları konuma uygun olarak eğitimler verildiğine; kurulu düzenin kurallarına uyum sağlamayı da öğretildiği görüşü araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Okulda, çoğunlukla ideolojik yapılanma, okulun dersleri ve öğretmenleri aracılığıyla yürütüldüğünü ileri süren Yapıcı (2004) ideolojik yapılanmanın, bilinçaltı süreçlere hitap eden bir kurgu olduğunu ileri sürer. Öğrencilerin bu farkındalığı kazanabilecek yaşta olamadığından dolayı bunun mümkün olmadığını ifade eder. Bu bağlamda düşünülecek olursa öğrencilerin anlamını dahi bilmedikleri *çözeltili madencilik yöntemi, şirket stratejilerinin aktif tanıtımı* gibi birçok ifadelerin öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla onların bilinçaltına işlendiği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler ders kitabında örneklere benzeyen birçok örneğin girişimcilik temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenci çalışma kitabında da var olduğu söylenebilir. Gerçek yaşamda devamlı tekrarlanan girişimciliğe yönelik vurgular genellikle olumlu özellikleriyle öne çıkarılmaktadır. Toplum içerisinde girişimci olup yatırım yapan; ancak istediği sonucu alamayan iflas eden; girişimcilik için maddi birikimin nasıl kazanılacağına yönelik herhangi bir açıklama yapılmamaktadır. Dış dünyada devamlı rekabet eden, para kazanan iş adamı imajı oluşturulmak istenmektedir. Ancak bu geleceğin iş adamı istenen sonuca ulaşmadığı zaman ne yapacağı ile ilgili herhangi bir öneri sunulmamaktadır (İnal, 2013). Sosyal bilgiler ders, öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarına yönelik girişimciliğe yönelik bulgular incelendiğinde de devamlı girişimciliğin olumlu özellikleriyle tanımlanması İnal’ın (2013) görüşüyle örtüşmektedir.

Girişimciliğe yönelik vurguların kitabın neredeyse tüm ünitelerinde yoğun bir şekilde sunulması sosyal bilgileri öğrenmenin girişimciliği öğrenmeye denk tutulduğu anlayışını uyandırmaktadır. Bu durum Hill’in (2010) eğitimin neoliberalist anlayışla birlikte anlamının sermaye gruplarının istekleri

doğrultusunda değiştiği; Apple ve diğerlerinin (2009) eğitim içeriğinin sermayenin beklentileri doğrultusunda girişimci birey yetiştirmeye doğru eğildiği görüşleriyle örtüşmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar bağlamında temel hakların; insanın insan olmasından dolayı sahip olduğu ve hiçbir şekilde devredilemez hakları içerdiğini ifade eden Türkbay ve Polat (2011) neoliberalizm bakış açısında bu haklar yaşama hakkı, özgürlük hakkı, mülkiyet hakkı, sosyal ve siyasi haklar olarak sıralanır ve bu haklar yasalarla devletin güvence altında tutması gereken haklardır. Temel haklarımız ve özgürlüklerimiz bağlamındaki bulguların Türkbay ve Polat (2011) tarafından ileri sürülen görüşlerle örtüştüğü söylenebilir.

Liberalizmin fikir babası olarak görülen John Locke'ın (1632-1704) insanın temel haklarına yönelik görüşleri neoliberalizmin temel haklara yönelik bakış açısını yansıttığını ileri süren Gutek (2006) ve Avan (2015) bu bağlamda bireyler eşit, özgür ve bağımsız doğarlar ve hiç kimse bu haklardan mahrum bırakılamaz. Yine hiç kimse diğerinin yaşamına, sağlığına, özgürlüğüne, zenginliğine zarar verilemeyeceği ve her bireyin zenginlik, yaşam ve özgürlük haklarına doğuştan eşit olarak sahip olduğu görüşünü ileri sürer (Avan, 2015; Gutek, 2006). Hak, sorumluluk ve özgürlüklerle ilgili bulgular Gutek (2006) ve Avan (2015) tarafından yapılan temel haklar ve bu hakların güvence altında tutulmasına yönelik görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabında özgürlükler konusunun ele alındığı kısımda hemen arkasından sorumluluklar özgürlüğe eşlik etmektedir. Bu durum veri kaynaklarından SBDK'de şu şekilde ifade edilmiştir:

Vatandaşlar olarak doğuştan sahip olduğunuz temel hak ve özgürlükler anayasamız tarafından güvence altına alınmıştır. Bu hak ve özgürlüklerimizin yanında vatandaş olarak da sorumluluklarımız bulunmaktadır. Kanunlar ve kurallar çerçevesinde hareket etmek en önemli sorumluluklarımızdandır (SBDK, 2014:176).

Temel hak ve özgürlüklerin anayasa tarafından güvence altına alınması gerektiği söylemi Gutek'in de (2006) belirtildiği üzere neoliberalizmin Locke'ın sosyal sözleşme olarak nitelendirdiği yasalarla paraleldir. Locke'a göre sivil toplumu düzenleyen devlet temel hak ve özgürlükleri yasalarla güvence altına almakla ve bireye özgür yaşama alanı açmakla sorumludur (Gutek, 2006). Temel hak ve özgürlüğe yönelik Locke'ın görüşleri SBDK'de (2014:154) ayrıntısıyla açıklanmaktadır. Temel haklara yönelik veri kaynaklarında sunulan tanımlar ve ifadeler Çetin (2001a) tarafından ifade edilen neoliberalizmin bireye yönelik devamlı bireyi önceleyen toplumu ikinci plana koyan, toplumla birey arasındaki dengede bireyi önceleyen hak ve özgürlükler tanımlamasıyla örtüşmektedir.

Neoliberal ideolojinin temel kavramlarından biri bireyin mülk edinme kavramı olduğunu ifade eden Gutek (2006) ve Çetin (2001a) mal sahipliği kişinin doğuştan getirdiği bir hak ve kanunlar bireyin ekonomik özgürlüğünü güvence altına almalıdır. Neoliberalizm ideolojisinde bireylerin hak ve sorumluluklarını korumada devlete önemli görevler düşmektedir. SBDK'deki (2014:19-20) bir vatandaşın kusurlu bir ürünü ile ilgili Tüketici Sorunları İl/ilçe Hakem Heyeti'ne nasıl başvuracağı ile ilgili örnek Gutek (2006) ve Çetin'in (2001a) görüşlerini desteklemektedir. Bu durum neoliberalizm ideolojisinde devlete yüklenen görevler arasında yer alan devlet, bireyin hak ve sorumluluklarını korumakla sorumlu ilkesiyle örtüşmektedir (Durmuş, 2012; İnaç ve Demiray, 2004; Porfilio ve Yu, 2006).

Neoliberalist görüşün üzerinde en fazla durduğu kavramlardan biri de bireyciliktir. Bu bakış açısında kişinin bireyselliği topluma göre önceliklidir. Bireyin yaşam, mülk edinme ve özgürlük hakları hükümet tarafından güvence altına alınması gereken temel haklardır. Her ne pahasına olursa olsun grup

ve sosyal ihtiyaçlar adına bireysellik ve özgürlük feda edilemez (Çetin, 2001a; Gutek, 2006). Bu durum veri kaynaklarında farklı şekillerde bireyselliği ön planda tutarak şu şekillerde sunulmaktadır:

Hiç kimse sınırsız bir özgürlüğe sahip değildir (ÖÇK, 2014; 117).

Okulda herhangi bir sorunla karşılaştığımızda sorununuza çözüm ararken haklarınızı, sorumluluklarınızı ve özgürlüklerinizi dikkate alıyor musunuz? (SBDK, 2014; 13).

Devlet, tüketicilerin haklarını korumak zorundadır (SBDK, 2014; 30).

Eğitim sisteminde özgürlük üzerinde duran Apple'a (2004) göre neoliberalizmde özgürlük ancak kişisel çıkarlar ve özel yaşam alanını devletin müdahalesinden koruyarak teminat altına alınabilir. Tüketici kültürü geliştikçe özgürlüğün elde edilmesinin ölçütü, ücretli ve ücretsiz işgücü etrafındaki toplumsal ilişkiler gibi konulardan piyasanın taleplerinin karşılanmasına kaymıştır. Neoliberallerin savunduğu serbest piyasanın; pazarın da hayatın her alanına genişletilmesi gerektiğine halkın ikna edilmesi gerektiği yönündedir. İnsanlar istediklerini sadece rekabetçi piyasa aracılığıyla elde edebilirler. Özgürlüğe yönelik Apple'ın (2004) görüşüyle hak, sorumluluk ve özgürlüklerle ilgili görüşler arasında benzerlikler görülmektedir.

Neoliberal paradigmanın sosyal haklar açısından can alıcı noktayı oluşturan olan ekonomi ile siyasetin birbirinden ayrılması söylemi siyasetten bağımsızlaşmış ekonomi yerine, sermayenin ekonomik çıkarlarının hamiliğini üstlenmiş yeni bir siyaset anlayışıdır. Siyasetin tamamen etkisinden ve denetiminden uzaklaşan neoliberalizmin özgürlük anlayışı siyasi iktidarı kontrol edenlerin devlet aygıtını kullanarak üretim ve bölüşüm sistemlerine müdahalesini önleyerek sermaye bekçisi/hizmet eden bir devlet anlayışı oluşturmayı amaçlamaktadır (Duman, 2011; İnaç ve Demiray, 2004; Polat ve Türkan, 2011). Neoliberalizm anlayışının sosyal haklar ile ilgili görüşleriyle hak, sorumluluk ve özgürlüklerle ilgili görüşler arasında paralellikler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak veri kaynaklarında örneklerde de görüldüğü gibi temel hak ve özgürlüklerin neoliberalizmin bakış açısına paralel olarak sunulduğu söylenebilir. Bu örneklendirmeler ve durumlar bazı zaman örtük şekilde bazen de neoliberalizmin temel görüşlerini önemli derecede etkileyen Locke'ın görüşlerini doğrudan sunarak gerçekleştiği söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar bağlamında sosyal bilgiler öğretiminde şirket dili teması veri kaynaklarındaki örnekler bağlamında değerlendirildiğinde ekonomiyle ilişkili doğal kaynaklar, verimlilik, enerji, ekonomik faaliyetler gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. Neredeyse tüm ünitelerde farklı sıklıklarda ticari dilin kullanıldığı söylenebilir. Eğitimin temel bir hak olmaktan çıktığı ve ticarileştiği ve sıklıkla ticari dilin eğitim süreci üzerinde egemen olduğuna yönelik Porfilio ve Yu (2006); Apple (2000; 2006); Doğan, (2012); Hill (2004; 2010) ve Giroux (2002) tarafından farklı eleştiriler yapılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretimine yönelik veriler uzmanların görüşlerine benzer niteliktedir.

Eğitimde kullanılan dil büyük oranda pazarın diliyle yer değiştirdiğini ifade eden Hill (2004) öğretmenler genellikle piyasalarda yaygın olarak konuşulan dili; eğitim dünyası içerisinde kullanmakta öğrenciler ise müşteri gibi algılanmaktadır. Okullar şu anki haliyle Apple'a (2006) göre girdiyi (öğrenciyi) alan onları etkin bir şekilde işleyip oldukça katmanlı bir işgücünün öznelere (çıktı) haline getiren yerlerdir. Okulun temel rolü toplumdaki iş bölümünün yeniden üretimine yardımcı olan ideolojik bilincin öğretilmesi şeklinde işlemektedir (Apple, 2006) yönündeki açıklamalarla şirket diline ilişkin bulgular arasında paralellikler bulunmaktadır.

SBDK’de ticari dil ağırlıklı olarak kendini “Projeler Yarışıyor” konusunda göstermektedir. Piyasada sıklıkla kullanılan yatırım, pazarlama, üreticilere kredilerle sermaye desteği, bir fabrika kurarak ürünlerin tanıtımı için reklam kampanyaları yapmak ve ürünleri pazarlamak, işsizliğe çözüm bulmak, ihracat yapmak, dünyaya pazarlama gibi kavramların yoğunlukla işlenmektedir. Şirket dili teması bağlamında bulgular incelendiğinde söz konusu örnekler Giroux (2002) tarafından ifade edilen piyasa güçleri insan davranışını ve eylemlerini tanımladığımız ve değerlendirdiğimiz dili köklü bir biçimde değiştirdi görüşüyle örtüşmektedir. Yine Giroux’un (2006) vatandaşlık dili yerine ticarileşme; özelleştirme ve liberalleşme dili kullanıldığı ve bireysel temsil büyük oranda piyasa eksensli bireycilik, rekabet ve tüketim kavramları tarafından tanımlandığına yönelik görüşleri gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca eğitimin her alanına ticari kural ve ilkelerin farklı şekillerde yerleştirilmesine yönelik Porfilio ve Yu’nun (2006) ifadeleriyle de paralellikler olduğu söylenebilir.

Politik görüş ile eğitimde kullanılan dil ilişkisini inceleyen Apple’a (2004) göre kavramların arkasında önemli birtakım sosyal gerçeklikler bulunmaktadır. Kullanılan dili yol haritasına/otobana benzeten Apple (2004) bir yola girildiyse devamlı olarak o dilin kuralları çerçevesinde hareket edildiğini ifade eder. Eğitimde ise neoliberalizm yoluna girildiğine göre devamlı olarak ekonomiyi çağrıştıran kavramlar olan bireysellik, tüketici tercihi, özgürlük gibi kavramlar kaçınılmaz olarak vurgulanmalıdır (Apple, 2004). SBKD’nin giriş kısmından itibaren ilerleyen kısımlarında devamlı kullanılan ekonomi, kar, üretim, seyahat acentesi, ithalat, ihracat gibi farklı kavramlarla Apple’ın (2004) görüşleri örtüşmektedir. Eğitimin, politik ve ekonomik iktidarı elinde tutanlar için gittikçe daha işlevsel hale geldiğini ifade eden Giroux’a (2006) göre öğretmenler ile öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler satıcı ile alıcı arasındaki ilişkiye indirgenmiştir. Sosyal bilgiler ders ve öğrenci çalışma kitabı incelendiğinde neredeyse tüm ünitelerinde piyasa, şirket, kar, maliyet gibi kavramların bulunması Giroux’un (2006) görüşleriyle paralellik göstermektedir. Neoliberalizm ideolojisi pazarın; hayatın her alanına genişletilmesi gerektiğine halkın ikna edilmesi yönündedir (Porfilio ve Yu, 2006). Eğitime düşen görev bu bağlamda piyasanın dilini öğrenciye öğretmekten geçmektedir (Apple, 2004). Sosyal bilgiler veri kaynakları ve kullanılan seyahat acentesi, üretim maliyeti, sermaye desteği, yatırım ve pazarlama, ham madde, ihracat stratejisi gibi kavramlar piyasaya uygun bir dilin oluşturulmasına yönelik gayretler olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ekonomi-eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen Aronowitz ve Giroux’a (1997) göre okul ve öğrenme süreçleri sıkı bir şekilde şirket ve ekonominin çıkarlarını öğrenciye öğretme kaygısı içerisine girmiştir. Okul-iş ortaklığı ise doğal olarak yerli üretim ve genişleyen sermaye içinde gerekli becerileri sağlamak/desteklemek için eğitim programını sermayeye uygun hale getirilmesini zorunlu kılmakta şirketler ise ekonomi ile eğitim arasında gerekli uyarlamayı sağlamak ve daha sonra organize etme gayreti içerisindedir. Ekonomi-eğitim arasındaki ilişkiye yönelik Aronowitz ve Giroux’un (1997) görüşleriyle benzeyen ve ekonomiye ilişkin becerilerin öğrenciye kazandırılmasına yönelik birçok örnekler şirket diline ilişkin bulgularla örtüşmektedir. Eğitimle-sermaye ilişkisini inceleyen Apple’a (2004) göre neoliberalizm; okulların sermayenin dile getirdiği ihtiyaçları karşılaması şartıyla ancak var olabileceği görüşünü ileri sürmektedir. Özellikle şirket dilinin sıklıkla kullanılması ve veri kaynaklarındaki birçok ifadelerin TÜSİAD (2002) tarafından belirtilen beklentilerle benzerlik göstermesi eğitimle-sermaye arasındaki ilişkilere yönelik Apple’ın (2004) görüşünü desteklemektedir. Yine Mukul ve Sarı’ya (2011) göre neoliberal ekonomi anlayışının eğitim alanına uygulama biçimlerinden birisi hiç kuşkusuz öğretim programları ve buna göre hazırlanan ders kitapları olduğuna yönelik görüşüyle de örtüşmektedir.

Okulların işverenler tarafından geçen otuz yıllık zaman içerisinde devamlı olarak iş yeri kültürü anlayışıyla şekillendirildiği Pinar (2004) tarafından ifade edilmiş ve okulun “iş düşüncesi” olarak baskı altında tutulduğu ve devamlı ekonomiyle ilişkilendirildiğini öne sürmüştür. Şu an okullar iş kültürü

bağlamında yeniden şekillendirildiğini ifade etmektedir. Şirket diline ilişkin örnekler özellikle de projeler yarışıyor konusunda farklı tesis açma, zeytinyağını değerlendirecek bir fabrikanın açılması ve nasıl kar elde edileceğine yönelik yönlendirmeleri Pinar (2004) tarafından ifade edilen görüşle benzerlik göstermektedir.

Şirket dili ile ilgili olarak Apple (2006) ve Giroux (2006) tarafından eğitimin neoliberalizm baskısı altında olduğu ve sermayenin eğitimi kendi ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirdiği ifade edilmektedir. Vizyonunda liberalizm ideolojisini benimsediğini ifade eden TÜSİAD'ın (2002) girişimciliğe yönelik raporuyla MEB'in (2014) Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik girişimciliğin önemine yönelik düşünceleri arasında neredeyse birebir örtüşen ifadeler bulunmaktadır. Neoliberal ideolojide yurttaşlık yerini tüketiciliğe bırakır. Eğitim demokratik politikalardan soyutlanarak; şirket devletine dönüşür. Yine okullaşmadaki şirket etkisinin arttığı süreçte iktidarın bilgiyi nasıl şekillendirdiği, sosyal değerlerin nasıl basitleştirildiği gözden kaybolur (Apple vd., 2009; Giroux, 2006; Hill, 2003; Porfílio ve Yu, 2006) görüşleriyle ve TÜSİAD (2002) ve MEB'in (2014) açıklamalarının örtüştüğü söylenebilir.

Neoliberalizm ideolojisinin, küresel pazar içinde şirketlerin ihtiyaçlarını karşılamak için hızlı bir şekilde her şeyi dönüştüğünü ifade eden Hursh'a (2000) göre hükümet ve şirketler tarafından desteklenen baskın neoliberal ekonomik bakış açısıyla birlikte eğitimin de bu ideolojiye göre kendini yeniden tanımlaması ve şekillendirmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu bağlamda eğitimin de kendini neoliberal ekonomiye katkı sağlayacak şekilde yeniden şekillendirilmesi gerekiyordu. Bu şekillendirme ise özellikle şirket dilinin yerleştirilmesine yönelik TÜSİAD (2002) tarafından girişimci bir bireyin özellikleri ve girişimci bireyden beklentilerin aynen alınarak sosyal bilgiler ders kitabında bu özelliklere yer verilmesi Hursh'ın (2000) görüşlerine paralel örnek olarak gösterilebilir. Yeni ilköğretim programlarını inceleyen İnal (2013) programlarda kullanılan ekonomiyle ilgili kavramların nedeni olarak AB ve Türkiye'deki büyük sermaye çevrelerinin beklentileri olduğunu ifade etmektedir. Bu beklentiye uygun olarak; ekonomik bağlama özgü risk alma anlayışını bütün hayata uyarlamak, piyasa dilini ezberlemek, bireysel yetenek ve potansiyelleri ön plana çıkarmak, her türlü "mal ve hizmet" in sadece ve sadece bir meta olduğunu kavramak şeklindedir. Sosyal bilgiler veri kaynaklarında örneklerle İnal'ın (2013) görüşleri örtüşmektedir.

Ekonomiyle ilgili söylemlerin tüm dünyayı sardığı ve dünyanın neoliberalizmin etkisini derinden hissettiğini bu bağlamda söz konusu bu ideolojinin nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamak için eğitim süreciyle de yakından ilgilendiği, eğitim öğretim sürecinde ihtiyaç duyduğu becerileri kazandıracak bir öğretim programı oluşturmaya çalıştığı kısacası eğitimin bu ideolojiye hizmet etmeye mecbur bırakıldığı farklı uzmanlar tarafından ifade edilmiştir (Apple, 2001; Apple vd., 2009; Aslan, 2004; Giroux, 2006; Sayılan, 2006; Yıldız, 2008).

SBD öğretim programının genel yapısını incelediği çalışmada İnal'a (2003) göre genelde yeni ilköğretim programı özelde SBD öğretim programı neoliberalizmin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. SBD öğretim programının neoliberalizmden etkilendiğinin en belirgin göstergelerden birinin "küresel bağlantılar" ünitesidir. Yine bilinçli tüketiciye yönelik algının neoliberalizmin istediği bir bağlamda sunulmaktadır. Bilinçli tüketici yüzeysel olarak hak arama, hukuki süreç bağlamında aktarılmakta ürünlerin genleri ile niçin oynandığı, hormon ve antibiyotikle neden yetiştirildiği, bunun insan sağlığına olan zararları gibi konularla ilgili hiçbir açıklama bulunmamaktadır. Yine söz konusu öğretim programında üretim, tüketim, dağıtım ünitesi, teknolojik yüzyıl ünitesi neoliberalizme yakın ilişkisi olan konulardır.

SBD öğretim programı, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı neoliberalizm ideolojisinden nasıl ve ne ölçüde etkilendiği incelendiğinde girişimcilik, temel hak ve özgürlükler; şirket dilinin veri

kaynaklarında sıklıkla kullanıldığı ve bu temaların neoliberalizm dünya görüşüyle yakından ilişkili kavramlar olduğu görülmüştür. Veri kaynaklarında devamlı girişimciliğe yönelik örneklerin sunulması, şirket, ticaret, kar-zarar kavramlarının yanı sıra ithalat-ihracat gibi kavramların neredeyse tüm veri kaynaklarındaki ünitelerde yoğunluklu olarak sunulmasının arka planında ekonomi ile ilgili kavram ve becerilerle donanmış bir öğrenci tipi oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretim programının önemli ölçüde neoliberalizm ideolojisinden etkilendiği görülebilir. Bu sonuçlar bağlamında aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur;

1. Bu araştırmada altıncı sınıf SBD öğretim programını anlamaya yönelik bir çalışma olup; farklı sınıf ya da kademelerdeki eğitim programları politik bir metin olarak incelenebilir.
2. SBD veri kaynaklarındaki örneklerin ve projelerin devamlı para kazanmaya yönelik verilmesinden ziyade; para kazanmanın dışında hoşgörü, engellilere, yaşlılara nasıl yardımcı olunacağına yönelik merhamet eksenli örnekliklerin ve projelerin program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulmasının doğru olacağı düşünülmektedir.
3. Farklı disiplinlerdeki öğretim programları yeniden kavramsallaştırmacılığın programı anlama tarzları bağlamında incelenebilir.
4. Araştırmacılar yeniden kavramsallaştırmacılık akımının programı anlama türlerinden tarihsel bir metin olarak, cinsiyet üzerine eğitim programını anlama, fenomenolojik olarak eğitim programını anlama gibi farklı eğitim programını anlama tarzı üzerine çalışabilirler.

Kaynaklar

- Aktan, C. T. (1995). Klasik liberalizm, neoliberalizm, libertarianizm. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1), 1-32.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. A. Timutekin (Çev.). İstanbul: İthaki.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and curriculum. (Second edition)*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *The state and the politics of knowledge*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. London:Roudladge.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. London: Taylor & Francis.
- Apple, M. W. (2010). Curriculum studies, The future of: Essay 1. C. Kridel içinde, *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 237-238). California: Sage.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1997). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. (Third printing). London: University of Minnesota Pres.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-5.
- Avan, S. (2015). Gerçekten liberalizm mi? yoksa sadece söylem mi? tek partili türkiyede liberal gelişmeler. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 31-45.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(22), 46-73.
- Bahçe, S. A., & Bahçe, S. (2014). Türkiye’de eğitim ve sınıf üzerine gözlemler. *Mülkiye Dergisi*, 37(274), 159-182.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Newyork: Haymarket Books.
- Bozkurt, Ö., Kalkan, A., Koyuncu, O., & Alparıslan, A. (2012). Türkiye’de girişimciliğin gelişimi: Girişimciler üzerinde nitel bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 229-247.
- Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çetin, H. (2001 a). Liberalizmin temel ilkeleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 221-230.
- Çetin, H. (2001 b). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 201-211.
- Çimen, C.A.(2015). Eğitim aracılığıyla çocukları farklılaştırmak: Neoliberal zamanlarda orta sınıf ailelerin okul tercihleri ve eğitim pratikleri. Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dikkaya, M., & Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu, eğitimin küreselleşmesi ve neoliberal politikaların etkileri. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 3(9),155-176.
- Dijk, T. (2003). Critical discourse analysis. In D. Schiffrin, D. Tanen, & H. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 352-372). Oxford: Blakwell Publishing.
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, O. (2012). *Upper elementary mathematics curriculum in Turkey: A critical discourse analysis*. The Degree of Doctor of Philosophy in The Department of Elementary Education, Middle East Technical University, Ankara.

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2),77-96.
- Duman, M. Z. (2011). The victory of neo-liberal globalization. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 666-700.
- Duran, H. (2009). *Eğitim okul ve şirket*. İstanbul: Sosyoloji Konferansları.
- Durmuş, M. (2012). Yeniden kamusalılık! kamusalılığı yeniden tanımlamak ya da yerine devrimci bir seçenek koymak? *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 45 (Temmuz-Aralık), 34-48.
- Ellece, S., & Baker, P. (2011). *Key terms in discourse analysis*. London: A&C Black.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An introduction*. New York: Verso.
- Esen, Ş., & Çetin, S. (2010). Siyasi parti ve hükümet programlarında girişimcilik ve inovasyon. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 71-82.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2006). *America on the edge : Henry Giroux on politics, culture, and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464.
- Golob, U., Podnar, K., & Lah, M. (2009). Social economy and social responsibility: Alternatives to global anarchy of neoliberalism? *International Journal of Social Economics*, 36(5), 626-640.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. N. Kale (Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hill, D. (2003). Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1(1), 1-30.
- Hill, D. (2004). Books, banks and bullets: Controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 2(4), 507-515.
- Hill, D. (2010). Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. In *Revolutionizing Pedagogy* (pp. 119-143). Palgrave Macmillan US.
- Hursh, D. (2000). Neoliberalism and the control of teachers, students, and learning: The rise of standards, standardization, and accountability. *Cultural Logic: Marxist Theory & Practice Journal*, 4(1),1-9.
- Illich, İ. (1985). *Okulsuz toplum*. B. Üstün (Çev.). İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.
- İnaç, M., & Demiray, M. (2004). Siyasal bir ideoloji olarak neo-liberalizm. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 163-184.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara.: Doruk Yayıncılık.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2006). 'Eğitim Kampanyaları' neye hizmet ediyor, neyi gizliyor? *Eğitimde Zil ve Teneffüs Dergisi*, (4-5), 5-9.
- İnal, K. (2013). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis Dergisi*, 14, 265-287.
- İnsel, A. (2004). *Neoliberalizm:Hegomanyanın yeni dili*. İstanbul: Birikim.

- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerine etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology. (Second Edition)*. California: Sage.
- Leistyna, P. (2007). Neoliberalism non-sense. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: Where are we now?* (pp 97-100). New York: Peter Lang.
- Loh, J. & Hu, G. (2014). Subdued by the system: neoliberalism and the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 41, 13-21.
- Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 666-671.
- Malewski, E. (2010). *Curriculum studies handbook the next moment*. Newyork: Routledge.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. London:Routledge.
- Maynard, J. L. (2013). A map of the field of ideological analysis. *Journal of Political Ideologies*, 18 (3), 299-327.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: Positioning of the approaches to CDA. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 15,16). London: Sage.
- Mukul, S., & Sarı, İ. (2011). Türkiye’de neoliberal eğitimin coğrafya ders kitaplarına yansımaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 7(26), 129-145.
- Öntaş, T. (2014). *Özel öğretim kurumundaki sınıf öğretmenlerinin milli eğitim ideolojisini yeniden üretme pratiklerinin okul etnografyasıyla incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öntaş, T. (2016). The value of ideology as cultural commentary and conservatism as an ideology of values. *Journal of Value Education*. 14 (31). 159-185.
- Öntaş, T., & Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies*, (11)3, 1813-1828.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme) mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4x3’lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Öztürk, O. (2013). *Kemalizm, ideoloji ve hegemonya: Kuramsal bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara .
- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* Newjersey: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. (2008). *Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization*. New York: Sage.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (2004). *Understading curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. USA: Peter Lang.
- Porfilio, B., & Yu, J. (2006). “Student as consumer”: A critical narrative of the commercialization of teacher education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1-14.
- Saltman, K. (2003). *Education as enforcement the militarization and corporatization of schools*. New York: Routledge.
- Sayılan, F. (2006). *Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm*. Ankara: TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni.
- Severge, Y.E., & İnal, K. (1996). Ders kitaplarında egemen değerler ve öteki. *Eğitimde ideolojik boyut içinde* (ss. 13-40). Ankara: Doruk Yayıncılık.

- Telçeken, M. (2014). Türkçe ve İngilizceyi ortak dil olarak öğreten örtük müfredat. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topakkaya, A. (2007). Felsefî hermeneutik. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 75-92.
- Turner, R. (2008). *Neo-liberal ideology history, concepts and policies*. Edinburgh: Edinburgh University Pres.
- Türkbay, R., & Polat, F. (2011). Neoliberalizmde özgürlük paradoksu ve sosyal haklar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 85-97.
- TÜSİAD. (2002). *Türkiye'de girişimcilik*. İstanbul: TÜSİAD Yayını.
- Wodak, R. (2001). *What CDA is about a summary of its history, important concepts and its developments*. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 15,16). London: Sage.
- Woolfit, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis*. London: Sage.
- Yapıcı, M. (2004). İdeoloji ve eğitim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 13-32 .
- Yıldız, A. (2012). *Transformation of adult education in Turkey: From public education to life-long learning*. In K. İnal & G. Akkaymak (Eds.). *Neoliberal transformation of education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.

Yazar

Dr. Fahrettin KORKMAZ Gaziantep Şehitkamil Edebali İlkokulunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları içerisinde öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim programlarının değerlendirilmesi, eğitim programlarının politik olarak incelenmesi, öğretmen yetiştirme konuları yer almaktadır

İletişim

Seyrantepe M. 65046 nolu cd. No:16 Edebali İlkokulu, Rehberlik servisi, Şehitkamil, Gaziantep.
e-posta: korkmaz2725@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. It is thought that educational programs have an important role in revealing how an individual is educated at the end of the education period. The educational programs are at the forefront as the main determinant of which subjects will be thought, how to teach them and how to make an assessment of them within different disciplines. Due to its importance, the education programs draw attention to different ideologies. It can be said that the ideologies have made efforts to spread their own worldviews throughout the country through schools in general and education programs in particular. While the politicians argue that the language used in education is neutral, objective and far from politics, when the curriculum and textbooks are examined in details it can be seen that some words are continuously repeated, some skills are gradually but continuously emphasized, and some forms of thinking are prioritized. This situation suggests that the views claim that the education is cleansed from political opinions and ideologies, and equipped with objective information does not reflect the truth. Which ideology or ideologies influence the education program is important because each ideology has different individual and societal understanding as their ideal and has different point of views. In this regard, it seems important to uncover the worldviews that exist in the background of educational programs. In this context, the research question is expressed as "How did the 6th grade Social Studies curriculum have been affected by neoliberalism?" and answers to the following statements are sought in the research:

1. How is neoliberalism reflected in the Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook?
2. How is the topic of entrepreneurship, in the context of neoliberalism, reflected in the Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook?
3. How are the topics of the rights, responsibilities and freedoms, in the context of neoliberalism, reflected in the Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook?
4. How is the topic of company language, in the context of neoliberalism, reflected in the Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook?

Methodology. The qualitative research approach was used in this study. As a method, the document review method was used. By stating that the document review covers the analysis of written documents containing information about facts and incidents, Yıldırım and Şimşek (2013), in a study on education, indicates that textbooks and program instructions can be used. According to Yıldırım and Şimşek (2013), document review can be used as a method on its own. In this research, Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook were used as data sources. Descriptive analysis method and critical discourse analysis were used for data analysis.

Findings. When the findings related to the first sub-problem in the research process were examined, it is found that the sub-theme with the highest frequency in the theme of entrepreneurship is innovation ($f = 96$) and the sub-theme with the lowest frequency is risk taking ($f = 26$). Also, the sub-theme with the highest frequency in the theme of rights, responsibility and freedom is freedom ($f = 200$) and the sub-theme with the lowest frequency is responsibility ($f = 96$). In the theme of company language, the sub-theme with the highest frequency is production/consumption ($f = 266$) and the sub-theme with the lowest frequency is company ($f = 22$). When the themes and sub-themes related to the theme of neoliberalism are examined, it is seen that the sub-themes have different frequency values in the Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook. The sub-themes of freedom, raw material, facility/factory and income related to neoliberalism are mostly mentioned in the textbook; the sub-themes of basic rights and corporate responsibility are mostly mentioned in the student workbook; and the sub-themes of creativity, risk taking, entrepreneur, marketing, import/export, project, energy, trade,

production and consumption are mostly mentioned in teacher's guidebook. Thus, examining the three data sources in details, the sub-themes related to neoliberalism are mainly included in the teacher's guidebook, which can be interpreted as the fact that the Social Studies education is conducted under the control of the teachers.

When the findings related to the second sub-problem were examined, it is found that, among all the data sources, the teacher's guidebook has the highest frequency related to the subthemes of creativity ($f = 39$) and risk taking ($f = 16$) and the Social Studies textbook has the highest frequency related to the themes of entrepreneur ($f = 66$) and innovation ($f = 56$). Looking at the total frequency values related to the sub-themes, they are creativity ($f = 48$), risk taking ($f = 26$), innovation ($f = 96$) and entrepreneur ($f = 106$).

When the findings related to the third sub-problem were examined, it is seen that the total frequency values are freedom ($f = 200$), fundamental rights ($f = 125$) and responsibility ($f = 90$). It is found out that the Social Studies textbook has the highest frequency related to the theme of freedom ($f = 116$), the student workbook has the highest frequency related to the theme of fundamental rights ($f = 80$) and responsibility ($f = 49$) as well.

When the findings related to the fourth sub-problem were examined, it is seen that the total frequency values are raw material ($f = 27$), company ($f = 27$), facility/factory ($f = 91$), marketing ($f = 57$), import/export ($f = 122$), project ($f = 112$) and production/consumption ($f = 243$). It is found out that the Social Studies textbook has the highest frequency related to the theme of raw material ($f = 15$) and facility/factory ($f = 38$). The student workbook has the highest frequency related to the theme of company ($f = 10$). The teacher's guidebook has the highest frequency related to the theme of marketing ($f = 28$), import/export ($f = 68$), project ($f = 57$) and production/consumption ($f = 133$).

Results and Discussion. This study aims to examine the 6th grade Social Studies curriculum as a political text in the context of neoliberalism ideology from the perspective of re-conceptualization. The study attempted to find out how and to what extent the Social Studies curriculum, textbook and student workbook are affected by the ideology of neoliberalism with reference to entrepreneurship, fundamental rights and freedoms within the context of Social Studies data sources.

When the results of the first sub-problem are examined, within the context of the 6th grade Social Studies textbook, student workbook and teacher's guidebook, there are findings reached that the books include entrepreneurship; fundamental rights, responsibilities and freedoms; and company language themes which significantly reflect neoliberalism. It can be stated that the study shows parallelism with the experts (Apple, 2004; 2010; Hill, 2004; Yıldız, 2008) stating that neoliberalism affects education systems around the world and experts (Apple, 2004; Apple, Au and Wayne, 2009; Giroux, 2006; Hursh, 2000; Sayılan, 2006) saying that there is a desire to raise individuals who can fit in to the ideology of neoliberalism.

In the context of the results of the second sub-problem, the presentation of data sources about how to evaluate the existing things in the external world as an entrepreneur, as specified by Apple (2004), is used as a way of perceiving the world as a supermarket, and offering it as a place where consumers can select and consume what they want. Cost-efficiency-benefit analysis is the dominant principle in the essence of neoliberal logic. All people have to increase their personal benefits to the greatest extent possible. Under these circumstances, unavoidably, students are seen as human capital. If the world is a highly competitive environment, students as future employees must be equipped with the necessary competitive skills (Apple, 2004; 96-99).

According to Bahçe and Bahçe (2012), who deals with the concept of human capital, human capital is all the knowledge, accumulation and personality traits that increase one's productivity and education is the most important means of human capital investment. According to this hypothesis, higher education means higher returns and better jobs in labor market. In this context, examples related to the training process of individuals in different fields such as investment skill suitable for geographical features (Table 2) are parallel to the views of Apple (2004), Bahçe and Bahçe (2012) and Dikkaya and Özyakışır (2006). The view of Mukul and Sarı (2011), who see the neoliberalism as a reflection on the educational system in Turkey, and the view of Mukul and Sarı (2011), whose opinion that the competitive individual concept presented by constructivism aims to cultivate the human profile desired by the neoliberal age are thought to be parallel with the examples in the Table 2.

In the context of the results of the third sub-problem, Türkbay ve Polat (2011) states that fundamental rights embrace the rights that belongs to human beings from birth and cannot be transferred in any way. According to them, these rights are listed as right to life, right to liberty, right to property, and social and political rights from the point of view of neoliberalism, and these rights are the rights that the state must safeguard. It can be said that the findings presented in Table 3 in the context of our fundamental rights and freedoms correspond to the views put forth by Türkbay ve Polat (2011).

Guttek (2006) and Çetin (2001b) express that the basic concept of the neoliberal ideology is the concept of ownership of the individual and it comes with birth so that the laws should guarantee the economic freedom of the individual. In the ideology of neoliberalism, the state has important duties in protecting the rights and responsibilities of individuals. The example in the Social Studies textbook (SBDK, 2014: 19,20) of how a citizen would apply to the Consumer Complaints Provincial/District Arbitration Committee for a defective product supports the views of Guttek (2006) and Çetin (2001a). This situation overlaps with the principle of protecting the rights and responsibilities of the individual, which is among the tasks assigned to the state in the ideology of neoliberalism (Durmuş, 2012; İnaç and Demiray, 2004; Porfilio and Yu, 2006).

In the context of the results of the fourth sub-problem, it can be said that the commercial language is used in almost all units of the data sources at different frequencies. Porfilio and Yu (2006); Apple (2000; 2006); Doğan, (2012); and Hill (2004,2010) and Giroux (2002) have different criticisms that education has gone from being a fundamental right and become commercialized, and the commercial language often dominates the educational process. The data on the Social Studies education support the opinions of experts. Hill (2004) states that the language used in education is largely displaced by the language of the market and teachers usually use the language widely spoken at the market in the education world and students are perceived as customers. According to Apple (2006: 63), schools, as they are, are places which takes the inputs (students), effectively processes them and turns them into subjects of a highly layered workforce. The system works in a way that the main role of the school is to teach the ideological consciousness that helps reproducing the division of labor in the society (Apple, 2006; 63) and this idea shows parallelism with the examples stated in Table 4. As it has been expressed by different experts, the rhetoric about the economy has spread over the whole world and the world has deeply felt the effect of neoliberalism; in this context, this ideology closely deals with the education process to meet the needs of qualified workforce and it is trying to create a curriculum that will acquire the skills needed in the education process, so that, in short, the education is obliged to serve this ideology (Apple, 2001; Apple et al., 2009; Aslan, 2004; Giroux, 2006; Sayılan, 2006; Yıldız, 2008).

When the Social Studies curriculum, textbook, and student workbook are examined to see how and to what extent they are affected by the ideology of neoliberalism, it is seen that the themes of entrepreneurship, fundamental rights and freedoms, and company language are frequently used in data sources and these themes are closely related to the worldview of neoliberalism. As a result, it can be said that the Social Studies curriculum is significantly influenced by the ideology of neoliberalism.

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Atıfları Üzerine Fenomenolojik Bir İnceleme

A Phenomenological Research on Anadolu University Open Education Faculty Students' Attributions of Perceived Success

Ayşe Taşkiran*

To cite this article/Atıf için:

Taşkiran, A. (2017). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi öğrencilerinin başarı atıfları üzerine fenomenolojik bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 58-79. [Online] www.enadonline.com
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s3m

Öz. Akademik başarı algısı ve öğrencilerin başarı durumlarına yaptıkları atıflar öğrenciler üzerinde hem bilişsel hem de duyuşsal etkilere sebep olabilmektedir. Nedensel çıkarsama kuramına göre bireylerin elde ettikleri sonuçların arkasında yatan nedenlere yaptıkları atıflar onların devamlılık göstermelerine, gelecekteki başarı beklentilerine, motivasyonlarına ve dolayısıyla gelecekte gösterecekleri akademik başarıya etki eden en önemli unsurlardır. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (AÜAÖF) öğrencilerinin başarı algıları ve başarı durumlarına yaptıkları nedensel yüklemeler hakkında derinlemesine bilgi edinmek hedeflenmiştir. Atıfların bağlama ve bireye özgü doğasından yola çıkarak bu çalışmanın önemi AÜAÖF öğrencilerinin eğitim süreçlerinde başarı ve başarısızlık algılarına yönelik atıflarını doğrudan onlardan öğrenmektir. Bu amaçla fenomenolojik bir yaklaşımla herhangi bir ön çıkarımda bulunmadan öğrencilerle bağlı oldukları programda kendilerinin başarılı bulup bulmadıkları ve bunun arkasında yatan nedenlerin neler olduğu konusunda çoklu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu atıfların ne derece sağlıklı ya da sağlıklı atıflar olduğu Weiner'in nedensel çıkarsama kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir. Tespit edilen bulgulara göre başarı algısının kişiden kişiye göre değişkenlik gösterdiği, yapılan atıfların yüklem kuramı çerçevesinde yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü ortaya çıkmıştır. Atıflardan yola çıkarak AÖF sistemi üzerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Açıköğretim, başarı algısı, yüklem kuramı, nedensel çıkarsama, motivasyon

Abstract. Learners' perception of success and their achievement attributions have both cognitive and affective consequences on learners' performance. According to attribution theory, the interpretations of the causes of outcomes by individuals have been identified as the most significant factors influencing individual's persistence, expectancy of future success, motivation, and in return, academic achievement. This study aims to get detailed information about Anadolu University Open Education Faculty (AUOEF) students' perception of success and causal attributions related to their performances. With respect to attributions' context and individual specific nature, this study is significant as it aims to gather information related to attributions for perceived success directly from the students themselves. For this reason, without making any presumptions multiple open-ended interviews were conducted with the students on their perception of success and causal attributions with a phenomenological approach. The extent to which these attributions are healthy or unhealthy was examined according to Wiener's attributional model of achievement motivation. According to the findings it was revealed that perception of success varies from individual to individual and the attributions are similar to those ones in many other attribution studies in the literature. Based on the attributions of the participants, some suggestions were made for open education system.

Keywords: Open education, perception of success, attribution theory, causal attribution, motivation

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.01.2017

Düzeltilme: 05.03.2017

Kabul Tarihi: 11.03.2017

* Sorumlu Yazar: Ayşe Taşkiran, Anadolu Üniversitesi, 2 Eylül Kampüsü, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye, e-posta: aysetaskiran@anadolu.edu.tr

Giriş

Öğrenci başarısını etkileyen unsurlar arasında öğrencilerin kendi performanslarına yaptıkları atıflar önemli yer tutmaktadır. Weiner'ın (1985) ortaya attığı nedensel çıkarsama kuramına göre bireylerin elde ettikleri sonuçların arkasında yatan nedenlere yaptıkları atıflar onların gelecek motivasyonlarına, beklentilerine, devamlılık göstermelerine ve dolayısıyla gelecekte gösterecekleri akademik başarıya etki eden en önemli unsur olarak görülmektedir. Bu atıf kuramına göre bireyler sınırsız sayıda atıflar yapabilmekte ve bu atıflar bağlamdan bağlama ve bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Alanyazında geçen belli başlı atıflar arasında çaba, yetenek, ilgi, etkinlik, öğretmen, öğretim yöntemi gibi atıflar sıralanabilir. Bunlardan çaba, ilgi, yetenek gibi atıflar başarı durumunda sağlıklı atıflar olarak değerlendirilirken şans, öğretmen, etkinliğin kolaylığı gibi atıflar sağlıklı atıflar olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni dış kontrol odağına sahip bu tür atıfların bireylerin kontrolünde olmayan unsurlar olarak görülmeleri ve sürekliliklerinin olmayışdır. Yine başarısızlık durumunda bireylerin sağlıklı atıfları arasında yeterince çaba göstermeme ve doğru öğrenme stratejileri geliştirmeme sağlıklı atıflar olarak değerlendirilirken yeteneksizlik, öğretmen, etkinliğin zorluğu gibi atıflar sağlıklı olarak değerlendirilmektedir (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 2000). Alanyazında yer alan çalışmaların hemen hepsinde öğrencilere liste halinde belli başlı atıflar verilmiş ve kendileri için uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Atıfların bağlama ve bireye özgü doğasından yola çıkarak bu çalışmanın önemi Açıköğretim [AÖF] öğrencilerinin eğitim süreçlerinde başarı ve başarısızlık algılarına yönelik atıflarını doğrudan onlardan öğrenmektir. Bu amaçla fenomenolojik bir yaklaşımla herhangi bir ön çıkarımda bulunmadan öğrencilerle bağlı buldukları programda kendilerini başarılı bulup bulmadıkları ve bunun arkasında yatan nedenlerin neler olduğu konusunda kendileriyle çoklu görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın alt amaçları öğrencilerin başarı ve başarısızlık durumunda yaptıkları atıfların ne ölçüde benzediği ya da farklılık gösterdiğini betimlemek, bu atıfların ne derece sağlıklı ya da sağlıklı atıflar olduğunu Weiner'ın (1985) nedensel çıkarsama kuramı çerçevesinde ortaya koymaktır. Başarı ve başarısızlık fenomeninin nedensel çıkarsama kapsamında öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiği, yapılan çoklu görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine analizinin yapılmasıyla daha ayrıntılı ortaya konabilecektir. Böylelikle Anadolu Üniversitesi Açıköğretim [AÜAÖF] programlarında öğrenci başarısını etkileyen faktörler hakkında öğrenci görüşlerine dayanarak programların planlanması, öğrenme kaynaklarının geliştirilmesi, programların zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir elde etmek mümkün olabilecektir.

Uzaktan eğitim ve açıköğretim eğitimde birbirinden farklı yaklaşımlardır. Açıköğretim uzaktan öğretimden farklı olarak geniş kitlelerden çok daha küçük, yerel ihtiyaçlara cevap vermek üzere geliştirilmiş bir modeldir. Bir diğer tanımı ise kitap, televizyon, radyo gibi geleneksel teknolojilerle bireysel öğrenme imkanı sunan açık ve uzaktan öğrenme faaliyetleridir (Aydın, 2011). Türkiye'de yükseköğrenime olan yoğun talebi karşılamak üzere gelişmekte olan eğitim teknolojilerinden faydalanarak eğitimin duvarların dışına taşınması düşüncesiyle AÜAÖF 1982-1983 öğretim yılında uzaktan eğitim sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başlamıştır. Şu anda 13 lisans ve 30 ön lisans programı sunmakta olan Anadolu Üniversitesi AÖF kitle iletişim araçları (internet, radyo, televizyon) ve çeşitli şehirlerdeki akademik danışmanlık merkezleri ile hizmet vermekte olan bir fakültedir. Uzaktan eğitim kapsamında 100.000 ve üzeri aktif öğrenci sayısına sahip üniversiteler mega-üniversiteler olarak nitelendirilmektedirler (Daniel, 1996). Bugün uzaktan eğitime artan yoğun ilgi sonucu Anadolu Üniversitesi bünyesindeki öğrenci sayısı ile mega üniversitelerden biri olarak göze çarpmaktadır (Özdamar-Keskin, Özata, Banar ve Royle, 2015)

Öğrenenlerin inançları, algıları ve öğrenme deneyimleri etkili bir öğrenmenin en önemli önkoşullarından kabul edildiği için pedagojik açıdan bir çok uygulamayı yönlendirebilecek niteliktedir. Neden bazı öğrenciler diğerlerinden daha başarılı oluyor sorusuna cevap bulabilmek amacıyla araştırmacılar öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin çalışmalar yapmışlardır (Kalaja, 2015). Öğrenenler öğrenme süreçlerine yansıtma yaptıklarında başarı ya da başarısızlıklarına atıflar yapma eğilimi göstermektedirler. Weiner (1986) atıfları sonuçlara yol açan nedenlerin bireyler tarafından anlamlandırılması olarak tanımlamıştır.

Aynı zamanda Yükleme Kuramı da olarak bilinen Nedensel Çıkarsama Kuramı insanların gerçekleştirdikleri etkinliklerin ardından yaptıkları nedensel çıkarımlar üzerine kurulmuştur. İlk kez Heider (1958) tarafından ortaya atılan kuram daha sonra Weiner (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre bireyler elde ettikleri çıktılarını değerlendirirken sayısız atıflarda bulunurlar ve bu atıflar bireyden bireye ve bağlamdan bağlama farklılık gösterir (Russell, 1982; Stipek, 1988; Weiner, 1986, 1992; Weisz ve Stipek, 1982; Williams, Burden ve Al-Baharna, 2001). Bu atıfların öğrencinin başarısına ilişkin motivasyonunu, devamlılığını ve gelecekteki başarı beklentisini doğrudan etkileyecek bilişsel ve duyuşsal sonuçları olduğu kabul edilmektedir (Brophy, 1998; Meece, Anderman ve Anderman, 2006; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 1986, 2000). Bu nedenle bazı atıflar sağlıklı değerlendirilirken bazılarının sağlıksız davranışlara yol açabildiği savunulur. Başarı durumunda içsel/değişmez/kontrol edilebilir atıflar yapmak sağlıklı olarak değerlendirilirken, başarısızlık durumunda dışsal/değişmez/kontrol edilemez atıflar yapmak sağlıksız yüklemeler olarak kabul edilir (Stipek, 1988; Weiner, 1985).

Alanyazında görüldüğü üzere başarı konusunda bir çok yükleme çalışması yapılmıştır (Cortés-Suárez ve Sandiford 2008; Dandy ve Nettelbeck, 2000; Hau ve Salili, 1993; Gobel, Mori, Thang, Kan ve Lee, 2011; Graham, 2004; Normandeau ve Gobeil, 1998; Park ve Kim, 1998; Robertson, 2000; Thang, Gobel, Nor ve Vijaya, 2011; Watkins ve Regmi, 1993). Bu çalışmalardan bazıları içsel/dışsal kontrol odağı boyutları üzerine yapılırken (Watkins ve Regmi, 1993), bazıları genç öğrenenler üzerine (Gipps ve Tunstall, 1998), bir kısmı cinsiyet farklılıkları ve yüklemeler üzerine (Fiorentine, 1988; Forgasz ve Leder, 1996; Graham, 2004; Ryckman ve Peckham, 1987; Tulu, 2013), bazıları ise yaş farklılıkları ve yüklemeler üzerine yapılmıştır (Graham, 2004; Williams ve Burden, 1999). Ayrıca bazı çalışmalar yüklemelerin öğrenciler arasındaki etkileşim üzerine etkisine odaklanırken (Ahles ve Contento, 2006; Juvonen ve Weiner, 1993), bir kısmı atıfların motivasyon üzerine etkisini incelemiştir (Kozminsky ve Kozminsky, 2002; Schunk, 2003; Stevens, Werkhoven ve Catelijns, 2001; Tremblay ve Gardner, 1995), bazı çalışmalar yüklemeler ve akademik başarı ilişkisine odaklanmıştır (Erten ve Burden, 2014; Pishghadam ve Zabihi, 2011) ve bir kısmı da atıflar ile öz-yerlik, öz-saygı arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır (Hsieh ve Schallert, 2008; Schunk ve Gunn, 1986; Sinha ve Gupta, 2006).

Amaç

Bu araştırmanın amacı Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sisteminde öğrenenlerin başarı algıları ve bu algılarına yaptıkları nedensel yüklemeler hakkında detaylı bilgi sahibi olabilmek ve bu sistemdeki işleyişi sistemin öznesi olan öğrencilerin bakış açısıyla ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik araştırma sorusu "Açıköğretim öğrencisi olarak programda kendinizi başarılı buluyor musunuz? Bu duruma yol açan nedenleri nasıl betimlersiniz?" şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu içindeki anahtar kelimeler "açıköğretim", "öğrencisi", "başarılı", "bulmak", "nedenler" ve "betimlersiniz" şeklinde belirlenmiştir. Moustakas'ın (1994) işaret ettiği üzere fenomenolojik araştırmalarda çalışmaya başlamadan önce araştırma sorusu içinde geçen anahtar kelimeler belirlenmeli, tanımlanmalı ve tartışılmalıdır. Bu araştırma sorusunda geçen "açıköğretim" Anadolu Üniversitesi bünyesindeki AÖF anlamına gelirken, "öğrencisi" kelimesi AÖF'deki programlara devam eden ya da son bir yılda mezun

olmuş öğrenci olarak çalışmaya katılan katılımcılar anlamında kullanılmıştır. "başarılı" kelimesi notlardan ya da derecelerden bağımsız olarak katılımcıların programdaki performanslarını kendilerince başarılı ya da başarısız olarak değerlendirmeleri anlamında kullanılırken, "bulmak" kelimesi katılımcıların fenomeni (görüngü) bizzat kendilerinin nasıl algıladığı anlamına gelmektedir. Burada aynı fenomenin farklı bireyler tarafından farklı algılanabildiği görüşü vurgulanmaktadır. "nedenler" kelimesi ise katılımcıların kendilerinin algıladıkları başarı/başarısızlık durumlarının ardında yatan etmenler, bu durumlara yaptıkları atıflar anlamında kullanılmıştır. "betimlersiniz" kelimesi ise fenomenin katılımcılar için ne anlam ifade ettiği, katılımcılar tarafından fenomenin nasıl tanımlandığı anlamında kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında daha detaylı bilgi alabilmek adına katılımcılara "Başarılı olmak senin için ne ifade ediyor?, Ne tür kaynaklardan faydalandın? Sence bu deneyimin senden mi sistemden mi kaynaklanıyor?", "Bu durumu değiştirmek mümkün müydü?" şeklinde bir takım alt sorular da yöneltilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bunun sebebi ele alınacak konunun katılımcıların deneyimleri ile ilgili olması ve fenomenolojinin "bir görüngü hakkında bireylerin yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmaları", "insan deneyimlerindeki bilinç yapılarını araştırma" (Creswell, 1998; 51), "bireyin neyi, nasıl deneyimlediğinin tanımlanmasına" ve "bireyin yaşantılarının özünü betimlemeye" Patton (1990; 71) odaklanmasıdır. Bu yöntem sayesinde açıköğretim öğrencilerinin programda başarı algıları ve bunun nedenleri konusunda yaptıkları anlamlandırmalar üzerinden konu hakkında ilk elden derinlemesine bilgi elde edilebilecektir.

Fenomenoloji nitel araştırma yöntemlerinin temelini oluşturan kuramlardan *felsefe* ile yakından ilgilidir. Fenomenolojik araştırmanın amacı insanların bir fenomenin belirli bir yönünü deneyimleme, yorumlama, anlama ve kavramlaştırmaadaki farklı yolları tanımlamadır. Bir diğer ifadeyle görüngülerin betimlenmesidir. Fenomenolojiye ayrıca hayatın metinlerini oluşturma da denebilir (Creswell, 1998). Bu yöntem fenomenin bireyle ilişkisini inceler. Gerçeklik fenomen ile anlaşılır. Bireyin fenomenle ilişkisi ancak gerçekliği verebilir. Deneyimlenen fenomen tanımlanırken deneyimleyen bireylerden derinlemesine veri toplanır. Fenomenoloji deneysel uygulamalardan farklı olarak olguyu belli koşullar altında yapay olarak üretmeye çalışmaz. Olguların kendiliğinden ortaya çıkması beklenir. Müdahale yoktur. Olgu ortaya çıktığı ve yaşandığı şekilde gözlemlenir ve yansıtılır. Aynı ortamlarda olmamıza rağmen çevremizdeki olgulara yönelik anlayışımız birbirinden farklılık gösterir (Smith ve Eatough, 2006). Özellikle eğitim alanında öğretme ve öğrenme olgusu herkes tarafından bilinen bir fenomen olsa da hepimizin yaklaşımı, kavrayışı, anlayışı farklıdır. İşte bu noktada fenomenoloji özün, esas doğasının tanımını oluşturmaya çalışır. Bu tanım "bireyler ne deneyimlediler?" ve "nasıl deneyimlediler?" sorularına yanıt bulmayı hedefler. Fenomenolojik araştırmada herhangi bir teoriyi savunma, kanıtlama kaygısı, gayesi yoktur. Sadece fenomeni olabildiğince detaylı tanımlamaya çalışır ve betimler. Fenomenolojik araştırmaların ortaya çıkmasındaki temel sebeplerden biri gerçeğin pozitif bilim araştırmalarındaki steril ortam ile yadsınamayacak gerçeklik olan öznel yaklaşımın arasında sıkışıp kalması olarak düşünebiliriz (Groenewald, 2004).

Bu çalışmada Hermenötik (Yorumlayıcı) Fenomenolojik Araştırma yöntemi uygulanmıştır. van Manen'in da kitabında belirttiği üzere yorumlayıcı fenomenolojide deneyimlenen fenomen ve anlamlandırma üzerine odaklanılır. Yaşanmış deneyimlerden yola çıkarak hayatın metinlerini anlamlandırma çalışmasıdır. Sadece betimleme yapılmaz. Anlamlandırma sürecini de kapsar (van Manen, 1997). Bu yöntemde araştırmacı fenomeni deneyimleyen bireyleri dinler, sorgular, kayıtları

gözlemler ve değerlendirir. Bu yaklaşımda, önsezi yoluyla bir görüngüye ilişkin zengin bir değer vermek amaçlanır (van Manen, 2014). Araştırmacı aktif olarak bu süreçte yer alır ve sürece katkı sağlar. Anlamlandırma sürecinde araştırmacının eldeki somut verilerin ötesine çıkmama konusunda, aşırı anlamlandırma yapmama konusunda disiplinli olması gerekir.

Katılımcılar

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları araştırmacının odaklandığı fenomeni deneyimleyen, bu deneyimlerini yansıtabilecek birincil kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmaya katılımcı seçiminde iki ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan biri katılımcının Anadolu Üniversitesi AÖF'de devam eden öğrenci ya da bu programlardan son bir yılda mezun olması, diğeri ise bilinçli olarak kendini ifade edebilecek durumda olmasıdır. Sanders'a (1982) göre fenomenolojik bir araştırma yürütürken katılımcı sayısı en az üç en fazla altı ile sınırlandırılmalıdır. Ancak böylelikle yeterli bilgiye yoğun görüşmeler aracılığıyla erişilebilir.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile AÖF'de öğrenim görmekte olan ve bu programlardan mezun olan bireylere e-posta yoluyla çalışma kapsamı ve süresi hakkında bilgi gönderilmiş ve görüşmeye davet edilmiştir. Çoklu görüşme yapmak için müsait olma durumlarına göre davete olumlu dönen bireyler çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma 2014-2015 akademik yılı Anadolu Üniversitesi AÖF'den mezun olan üç öğrenci ve 2016-2017 akademik yılında son sınıf öğrencisi olarak programa devam eden bir öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 26-54 yaş aralığında yetişkin bireylerdir. Öğrenciliğine AÖF İşletme Bölümü son sınıfta devam eden 1. katılımcı (Ali) 46 yaşında, üniversite mezunu olup kendi bürosunda muhasebecilik yapmakta, 2. katılımcı (Emre) 26 yaşında, AÖF Uluslararası İlişkiler Bölümünden bir önceki yıl mezun olmuş, önceden lisans derecesine sahip olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Üçüncü katılımcı (Hale) 54 yaşında, önceden yüksek lisans derecesine sahip, AÖF Sosyoloji Bölümünden bir önceki yıl mezun olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Dördüncü katılımcı (Meryem) 45 yaşında, önceden yüksek lisans derecesine sahip, AÖF Sosyoloji Bölümünden bir önceki yıl mezun olup Anadolu Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak çalışmaktadır. Katılımcılardan ikisi kadın, ikisi erkektir.

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik araştırmalarda olayı birinci elden deneyimleyen bireylerden veri toplanırken gözlem, günlük, sanat ürünü, yansıtma raporu, deneyimlerin yansıtıldığı her türlü sanatsal içerik gibi birçok yöntem tercih edilebilir ancak en yaygın olarak kullanılan yöntem derinlemesine yapılan görüşme veya çoklu görüşmedir (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012). Görüşmeler esnasında bireylerin öznel deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan tek bir soru sorulabileceği gibi araştırmacının amacına göre birden fazla soru yöneltilerek detaylı bilgi toplanabilir. En yaygın yöneltilen sorular ise: 1. Ne deneyimledin? 2. Deneyimlerini hangi koşullar, durumlar etkiledi? şeklindedir. Görüşmeler esnasında araştırmacı mecbur kalmadıkça müdahale etmez. Görüşmeyi katılımcıların cevapları şekillendirir. Görüşme esnasında ses, görüntü kaydı alınabileceği gibi araştırmacı ayrıntılı notlar da tutabilir.

Bu araştırmada katılımcıların öznel deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya çıkarabilmek amacıyla çoklu görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak çoklu açık-uçlu sorulardan oluşan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı az olduğundan her bir katılımcıyla 25-30 dakika arasında değişen ikişer görüşme yapılmıştır. İlk görüşmelerde kullanılan sürenin 5-10 dakikalık başlangıç kısmı araştırmacı ve katılımcı arasındaki iletişimi güçlendirebilmek ve katılımcının kendini daha rahat hissederek ifade edebilmesini sağlamak amacıyla çoğunlukla günlük yaşantıları üzerinden

sohbet etmek şeklinde geçirilmiştir. İkinci bir görüşme ile katılımcıların kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ve ilk görüşmede bahsettikleri deneyimler ile ilgili daha detaylı bilgi edinilebileceği amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmelerde diyaloglu, açık ve etkileşimli bir yapı benimsenmiş ve görüşmeler esnasında katılımcılara bir açıköğretim öğrencisi olarak performanslarını nasıl değerlendirdikleri ve bu değerlendirmeyi hangi koşullar etkiledi şeklinde iki adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Ayrıca, katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak bu sorulara ek alt sorularla daha kapsamlı veri toplanması sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların iş yerlerindeki ofislerinde, rahat ve güven verici bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının öznel deneyimleri bulgulara yansıtılmamış, sadece katılımcıların ifadeleri üzerinden bulgular düzenlenmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcılara herhangi bir form verilmemiştir. Tüm görüşmelerde katılımcıların bilgisi dahilinde ses kaydı alınmıştır.

Veri Analizi

Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefler. Bu amaçla yapılan içerik analizi ile verinin kavramsallaştırılması ve fenomeni tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması hedeflenir. Veri analizi yapılırken önce tüm görüşme yazıya aktarılır, incelenir, önemli cümleler belirlenir. Önemli cümlelerden anlamlı temalar oluşturulmaya çalışılır. Her bir katılımcı için temalar oluşturulduktan sonra tüm temalar bir araya getirilerek örtüşenler daha genel bir tema altında birleştirilir, tekrar edeneler elenir, anlamsız olanlar atılır. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bilgi tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Moustakas (1994) bu sürece bir adım daha ekleyerek araştırmacının da kendi deneyimlerini ve yaşadığı bağlamı ortaya koyabileceğini söyler. Sanders (1982) ise fenomenolojik analizi dört aşamayla betimler: tanımlama, belirleme, ilişkilerin tanımlanması ve esasların (özlerin) kavramsallaştırılması.

Deneyimlere ve koşullara bakarak araştırmacı kapsamlı bir tanım yazarak olgunun esas doğasını ortaya koymaya çalışır. Betimleme sırasında araştırmacının aşırı anlamlandırmaya yönelmemesi, eldeki somut kanıtın ötesine geçmemesi önemlidir (Marton, 1986). Defalarca yazılı veriye dönülür, tekrar incelenir. Temalar arasındaki ilişkiler tanımlanır. Etik açıdan araştırmacı yanlış/farklı anlamlandırmalar yapmamalıdır. Veri üzerinde oynama yapılmamalıdır. Asıl amaç açıklamaktan ziyade tanımlamak olduğundan makul ölçüde anlamlandırma yapılmalıdır.

Bu çalışmada yapılan tüm görüşmeler önce yazıya aktarılmış sonrasında ise deneyimlenmiş gerçek yaşantıları net bir şekilde ortaya çıkarabilmek adına önemli ifadelerin altı çizilmiştir. Bu ifadeler gruplandırılarak birbirinden bağımsız anlamlı birimler (kodlar) oluşturulmuştur. Her biri katılımcı için aynı işlem tekrarlanmış, bu süreç içinde metinler defalarca okunmuş ve görüngenyle ilişkili tümceler tanımlanmıştır. Elde edilen tüm kodlar ikinci aşamada bir eksen üzerinde birbirleriyle bağlantılandırılmıştır. Eksensel kodlama olarak da adlandırılan bu çalışma ile tüm verilerin bir eksen üzerine yerleştirilmesi sağlanmaktadır (Punch, 2011; 203). Böylece tüm kodlar bir araya getirilerek fenomeni tanımladığı düşünülen temalar ve örüntüler oluşturulmuştur. Bu süreç araştırmacının bireysel çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcılara yöneltilen ilk soru programda kendi performanslarını nasıl değerlendirdiklerine yönelik bir soru olmuştur. İşletme Bölümü son sınıf öğrencisi Ali, Uluslararası İlişkiler Bölümü mezunu Emre ve Sosyoloji Bölümü mezunu Hale kendilerini açıköğretim programında başarılı birer öğrenci olarak tanımlamışlardır. Sosyoloji Bölümü mezunu Meryem ise kendisinin başarısız bir öğrenci olduğunu

ifade etmiştir. Ancak Meryem onur derecesi ile mezun olduğu halde bu bölümdeki başarısını olumlu değerlendirmediyiğini, notların başarıyı yansıtmadığını, öğrendiklerini içselleştiremediği ve pekiştiremediği için kendisini başarısız bulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soruda ise programdaki başarı ya da başarısızlıklarının ardında yatan sebepleri nasıl betimledikleri hakkında detaylı bilgi alabilmek hedeflenmiştir. Tablo 1'de başarı atıfları üzerine ve Tablo 2' de başarısızlık atıfları üzerine katılımcıların önemli ifadeleri, araştırmacının oluşturduğu kodları ve temaları gösterilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Başarı Atıfları

Önemli İfadeler	Kodlar	Temalar
Ali. Kaynak kitap çok faydalı. Çok test sorusu çözmek. Çıkmış sınav sorularını çözmek. Öğrendiklerim gerçek hayatla örtüşüyor. İlgiliyim. Öğrendiklerim yapmakta olduğum işle ilgili. Aşına olduğum bilgiler. Öğrendiklerim koyduğum hedeflere ulaşmamda önemli. Motivasyonum yüksek çünkü içerik hakkında bilgim var. Çok çabalıyorum, gayret ediyorum. Bu eğitimin bilincinde olacak yaştayım. Program kolay. Dersler kolay. Sorular ve içerik örtüşüyor. Sınavlar kolay. Çalışan insanlar için zaman ve mekan esnekliği başarıyı tetikliyor. Ders kitaplarını kullanmıyorum, almıyorum. İnternet üzerinden çalışmıyorum, test kitaplarını İnternet'e tercih ederim. Kağıt üzerinde test çözmek daha verimli.	Kaynak kitap Çıkmış sınav soruları Test çözmek Gerçek hayatla örtüşme İlgili olmak İçeriğe aşına olmak Yüksek motivasyon Gayret etmek Bilinçli olmak Kolay içerik Kolay program Sınav-içerik örtüşmesi zaman-mekan esnekliği İnternet kullanmama	hayatla ilişkilendirmek ek materyal sınav sistemi çaba ilgi istek program kolay içerik strateji sınav sistemi
Emre. Bölüme ilgim çok yüksek. Dikkatimi çeken bir alan. Bu konuda okuma yapmayı seviyorum. Kişisel bilgim başarımda yeterli oldu. Programdaki zor derslerde programın geçme-kalma sistemi sayesinde başarılı oldum. Geçme barajı çok düşük. Çıkmış sorulara çok çalıştım. Sınavlarda çıkmış sorulardan geliyor. Test çözmeye alışkınım. Çan eğrisi sistemi kolaylaştırıyor çünkü profil düşük. Hiç çalışmadan program sayesinde bir çok dersten geçtim.	Ders kitabı kullanmama İlgili olmak Sevmek İçeriğe aşına olmak Kolay program Çıkmış sınav soruları Test çözmek Çan eğrisi sistemi Çok çalışmak	
Hale. Çok çalıştım. Kendim özetler çıkardım. Yardımcı kitaplardan faydalandım. Test kitapları aldım. Test çözdüm. Çıkmış sorulara çalıştım. Test odaklı çalıştım.	Kaynak kitap Test çözmek Çıkmış sınav soruları	
Meryem. Test çözdüm. Hız kazandım. Sınavlara aşına oldum. Ancak bu programda test çözerek sınavlarda yüksek not alınabiliyor. Belli başlı konular ile ilgili testlere her yerden erişmek mümkün.	Test çözmek Sınavlara aşına olmak Sınav odaklı çalışmak	

Katılımcıların programda başarı algılarına yönelik atıflarını aktardıkları özgün ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ali: "İşimle birebir ilgili bir bölümde okuyorum. Öğrendiklerim işime yarıyor bu nedenle ilgili ve istekliyim. Böylece içerik beni zorlamıyor ve motivasyonumu artırıyor."

Emre: "Okuduğum bölüm oldukça dikkatimi çeken bir alan. Küçüklüğümden beri politika ve uluslararası ilişkilere ilgi duymuşumdur. Siyaset ve tarih kitapları okumayı severim. Genel kültür anlamında da yine uluslararası politikalar, kurumlar, ülkeler-başkentler, siyasi akımlar, savaşlar, devletler-impatorluklar, anlaşmalar vs. hepsi ilgimi çekmiştir. Dolayısıyla bölümün bazı derslerinde zorlanmadan başarılı oldum."

Ali: "Program sonrasında yüksek lisans yapmak istiyorum. Yeminli mali müşavir olmayı planlıyorum. Geleceğe yönelik koyduğum hedefler başarı ve motivasyonumu artırıyor. Hedeflerim program sayesinde gerçekçi ve ulaşılabilir. Bu yüzden almakta olduğum eğitimin beni bu hedeflere taşıyacağını biliyorum. Yirmili yaşlarda olsa bu şekilde olmazdı. O yaşlarda aldığım eğitimin öneminin bu derece bilincinde olmazdım ve bu kadar başarılı olamazdım."

Ali: "Uzun yıllardır muhasebecilik yapıyorum. İş yeri sahibiyim. Bu nedenle okuduğum bölümde öğrendiklerimi gerçek hayattan farklı değil ve aşına olduğum bilgiler. Böylece içerik beni çok zorlamıyor ve motivasyonumu artırıyor."

Emre: "Bölümdeki birçok ders kişisel ilgimin yeterli olabileceği derslerdi. Uluslararası ilişkiler üzerine uzun yıllardır okumalar yapmıştım. Bölümdeki içeriğin büyük kısmına zaten aşınaydım ve zorlanmadım."

Ali: "Kaynak kitaptaki soruları çözerek konuları pekiştirdim. Sınavlara on beş gün kala hazırlanmaya başlıyorum. İş çıkışı gece geç saatlere kadar çalışıyorum. Geçmiş yıllarda çıkmış sınav sorularını çözüyorum."

Emre: "Çıkmış sorulardan baya soru geliyordu. Çıkmış sorulara bakarak, test çözmeye alışkın olmanın getirdiği avantajlarla bolca test çözümlerden geçtim."

Hale: "Başarılı olmamın nedeni çok çalışmam oldu. Kendim okudum, özet çıkardım. Çok merak ettiğim konularda ayrıca yardımcı kitap aldım ya da Google'dan faydalandım. Not yükseltmek için 2. sınıfta yan ürünleri, yayınları keşfettim ve test çözdüm. Çıkmış sorulara çalışarak sınavlara girdim."

Meryem: "İlk yıllarda aynı programda birlikte öğrenim gördüğüm arkadaşlarla bir araya geliyordum, konuşuyor, tartışıyor, birlikte çalışıyorduk. Özellikle son sene test odaklı çalıştım."

Ali: "Çalışan insanlar için bu program harika. Zaman ve mekanda esneklik olması çok iyi. Örgünde olsam bu kadar başarılı olamazdım. Bu şekilde olan öğrenciliği seviyorum. Çalışma saatlerime göre ders çalışmamı ayarlıyorum."

Emre: "Bu bölümü okumak zor olmadı. Hem çalıştım hem okudum. Çok da şey öğrendim ve keyif aldım. Herkese tavsiye ederim."

Ali: "Geçmiş yıllarda çıkan sınav sorularını çözmem başarıyı artırdı. En çok faydalandığım içerik çıkmış sınav soruları. Sınavlardan önce sadece 1 hafta ayrılrsa başarısız olmak imkansız. Sorular ve içerik örtüşüyor. Açıköğretim kitaplarını almıyorum, hiç kullanmadım, o kitaplara çok yazık, israf, çevremde çok az insan onları kullanıyor. Kaynak kitaplar, çıkmış sorular, testler çok daha faydalı."

Emre: "Ancak tabii ki kişisel ilgimin yeterli olmadığı dersler de vardı; matematik, iktisat, hukuk gibi. Bu derslerden de programdan ve geçme sisteminin kolaylığından ötürü başarılı oldum"

diyebilirim. İlk bir kaç yılda 50 puan geçme için yeterli idi. Çıkış sorulardan da baya soru geliyordu. Sonra tezim için ara verdim. Tez bitip geriye döndüğümde ise çan sistemi gelmişti. Benim için artık daha kolay oldu bence. Tüm Türkiye’de her bir dersi alan öğrencilerin o derslerdeki başarılarının ortalamalarını alıyorlarmış bildiğim kadarı ile. Ülkemizde de – bu kısmı üzülerek bildiriyorum – profil genel anlamda çok düşük.”

Meryem: "Özellikle son sene test odaklı çalıştım. Böyle bir programı bu şartlar altında dört yıl içinde onur öğrencisi olarak bitirebilmek bir başarı olarak kabul edilebilir belki ama benim için bu böyle değil."

Ali: "Çıkış sorulardan çok fazla geliyor. Bu nedenle onlara çalışınca sınavda başarı garanti."

Emre: "Birçok derste hiç çalışmadan ortalamamın üstünde kaldım ve bu derslerden de başarılı oldum."

Hale: "Açıköğretim öğrencilerinin sadece önceden çıkmış soruları çalışarak sınavlara girdiğini düşünüyorum ne yazık ki. Son yıllarda not ortalamamı yükseltmek için bende öyle yaptım."

Tablo 3.

Katılımcıların Başarısızlık Atıfları

Önemli İfadeler	Kodlar	Temalar
Hale. Örgünden daha zordu. Dersleri içselleştiremedim. Öğrendiklerimi pekiştiremedim. Kitaplar açıköğretime uygun değil, çeviriler anlaşılmayı zorlaştırıyor.	Zor içerik Ders kitapları başarısız İçselleştirememe	zor içerik ders malzemesi
Meryem. Gerçek sınıf ortamı yoktu. Öğrendiklerimi paylaşıp tartışıp pekiştiremedim. Aidiyet hissetmedim. Motivasyonumu kaybettim. Kalıcı öğrenme gerçekleşmedi. Programa yabancılaştım. İçselleştiremedim. Kendi öğrenme tarzıma sistem uymadı. Fikir alışverişi yapamadım. Akademik danışmanlık sınıfları çok kalabalıkmış. Örgünde aidiyet daha güçlü. Aynı zamanda çalışıyorum ve mesai sonrası çok yorgun oluyorum. Gerçek yaşamla ilişkilendiremedim. Öğrendiklerim somut değil. Notum çok yüksek ama bence başarılı değilim.	Gerçek sınıf ortamı yok İçselleştirememe Aidiyet yok Kalıcı öğrenme yok Sistem öğrenme tarzı uyumsuzluğu Hem iş hem okul yorgunluğu Somut öğrenme yok Gerçek yaşamla ilişkilendirememe	öğrenme tarzı program hayatla ilişkilendirememek

Katılımcıların programda başarısızlık algılarına yönelik atıflarını aktardıkları özgün ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Meryem: "Bu programda öğrendiklerimi gerçek yaşamda uygulayabileceğim bir ortamım olmadığı için hiçbiri kalıcı olmadı. Onur öğrencisi olarak bölümü bitirdim ama öğrendiklerimi kullanamadım. Bu nedenle de pekiştiremedim. Öğrendiklerimi gerçek yaşama aktaramadım. Özellikle son sene işlerimin de yoğunluğundan test odaklı çalıştım. İlk yıllarda öğrenmek için çalışıyordum. Sosyoloji alanında başarılı olduğumu iddia edemem. Böyle bir programı bu şartlar altında dört yıl içinde onur öğrencisi olarak bitirmek bir başarı olarak kabul edilebilir belki ama benim için bu böyle değil."

Hale: "Okuduğum alanda öğrendiklerimi içselleştiremediğimi düşünüyorum. Ne kadar çok çalışsam da çok zorlandım. Özellikle 2. sınıfın sonlarına doğru yardımcı kitaplar alarak test odaklı çalıştım. Somut bir kazancım olmadı çünkü öğrendiklerimi uygulayamadım. Gerçek yaşamda aynı bölümde okuyan arkadaşlarla bir araya gelip tartıştık, çalıştık ama onun dışında öğrendiklerimi yaşantıma aktaramadım."

Meryem: "Programdaki başarısızlığımın bir diğer sebebi ise çalışıyor olmam. Mesai saatlerim nedeniyle derslerime yeterince vakit ayıramadım. Ayrıca işten sonra oldukça yorgun oluyordum. Özellikle son sene işlerimin de yoğunluğundan kaynaklı olarak öğrenme odaklı değil de test odaklı çalıştım."

Hale: "Açıköğretim örgünden çok zor geldi bana, dersleri içselleştiremediğimi düşündüm hep."

Meryem: "Özellikle programdaki en büyük eksiklik gerçek sınıf ortamının olmayıştı. Sosyal bilimler öğrencisi olarak öğrendiklerimi, fikirlerimi, ödevlerimi paylaşıp tartışabileceğim bir sınıf ortamı maalesef yoktu. Bu durum benim programa olan aidiyet duygumu olumsuz etkiledi. Kendimi bölümün öğrencisi gibi hissetmedim. Çok isteyerek kayıt olduğum ve son derece motivasyonum yüksek başladığım bu programa kendimi uzak hissediyorum. Konulara karşı ilgim çok, bu alanda yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum ancak gerçek bir sınıf ortamı olmadığında bende kalıcı bir öğrenme gerçekleşmedi, olayı içselleştiremedim."

Meryem: "Programda yüz yüze eğitim almaya imkan sağlayan akademik danışmanlık uygulamasının olduğunu biliyorum ancak duyduğum kadarıyla bu oturumlar son derece kalabalık oluyormuş. Kendim bizzat deneyimlemedim sadece duydum ve bu nedenle hiç katılmadım. Sınıf ortamı kalabalık olunca ben öğrenemem. Okuduğum bölüm açısından odak gruplarla tartışmalar çok daha faydalı olurdu."

Tartışma

Başarı Algısı

Bu çalışmaya gönüllü olan katılımcıların tümü öğrenim görmekte oldukları ya da mezun oldukları programlarda yüksek notlar almış olmalarına rağmen iki katılımcı (Ali, Emre) kendilerini başarılı bulurken Hale kısmen başarılı olduğunu ifade etmiş, aldığı notlar yüksek olmasına rağmen öğrendiklerini içselleştiremediğini vurgulamıştır. Meryem ise başarısız olduğunu açıkça ifade etmiştir. Başarısız olduğunu düşünen Meryem notlarıyla başarılı olmasına rağmen öğrendiklerini pekiştirip içselleştiremediğini ifade etmiştir. Çoktan seçmeli sınavlarla elde edilen notlar üzerinden başarının ölçüldüğü açıköğretim sisteminde katılımcılar başarıyı farklı şekilde tanımlamışlardır. Ali için başarı kariyer odaklı hedeflerine ulaşmak anlamına gelirken, Emre için ilgisi olan bir alanda keyif alarak yeni bir şeyler öğrenmek anlamına gelmektedir. Hale notlara bakıldığında başarılı ama öğrendiklerine bakıldığında tatmin edici bir başarı göstermediğinden, öğrendiklerini pekiştiremediğinden bahsederken, Meryem için yüksek ortalama ile onur dereceli bir öğrenci olarak mezun olmuş olmak başarı anlamına gelmemektedir. Meryem öğrenim gördüğü alanda iddialı olmadığını öğrendiklerini pekiştirip içselleştiremediğini vurgulamıştır.

Atıflar

Yapılan analizler sonucu başarı durumunda en çok tekrarlanan atıflar arasında çaba, programın sağladığı avantajlar, ilgi, motivasyon, geleceğe dönük hedefler, içeriğe aşına olmak sayılabilir. Başarısızlık durumundaki atıflar ise gerçek hayatla ilişkilendirememek, sistem-öğrenme tarzı uyumsuzluğu, gerçek sınıf ortamının olmayışı, programa yabancılaşma, ders kitaplarının etkili olmayışı gibi yüklemeler göze çarpmıştır.

Ali ve Emre başarılarının ardındaki nedenleri ek ders kaynaklarına çalışmak, test çözmek, çıkmış sınav sorularını çözmek, yoğunlaşarak çalışmak, ilgi, istek, alanla ilgili bilgi birikimine sahip olmak, içeriğe aşına olmak, motivasyonunu yüksek tutmak, keyif almak, gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler koymak, bilinçli olmak şeklinde içsel kontrol odağı boyutunda atıflar yaparak sıralamışlardır. İlgi ve istekli olmak, kişisel beklentiler, keyif almak ve içsel güdülenme başarıyı tetikleyici faktörler olarak kabul edilmektedir (Bunn, 2004; Holder, 2007; Ivankova ve Stick, 2005; Kemp, 2002, Müller, 2008; Park ve Choi, 2009; Parker, 2003). Bu çalışmada ortaya çıkan içsel kontrol odağı boyutundaki atıflar yükleme kuramı üzerine yapılmış bir çok araştırmada da vurgulandığı üzere başarı durumunda sıkça rastlan 'çaba', 'ilgi' ve 'istek' yüklemeleri ile örtüşmektedir (Dong, Stupnisky ve Berry, 2013; Gobel, Mori, Thang, Kan ve Lee, 2011; Killen, 1994; Williams, Burden, Poulet ve Maun, 2004). Başarı durumunda içsel kontrol odağı boyutunda atıflar yapmak sağlıklı yüklemeler olarak kabul edilmektedir. İçsel kontrol odağına sahip bireyler daha yüksek öz-yeterlik ve kalıcılık gösterme eğilimindedirler (Schunk ve Gunn, 1986; Tremblay ve Gardner, 1995) ve bu tip öğrenciler daha başarılı olma ve daha yüksek akademik ortalamalar elde etme eğilimi gösterirler. Oysa ki dışsal kontrol odağına sahip olan öğrenciler güçlükle karşılaştıklarında çabuk vazgeçme davranışı göstermektedirler (Dille ve Mezack, 1991; Stone, 1992). Katılımcılar ilgi, istek ve motivasyonlarının başarılarını tetiklediğini defalarca dile getirmişlerdir.

Yapılan içsel kontrol odaklı yüklemelerden sıkça tekrar eden bir diğer yükleme de katılımcıların öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirebildikleri sürece programda başarılı olduklarını vurgulamalarıdır. Katılımcılar gerçek yaşamda faydalanabildikleri, kullanabildikleri ve kariyerlerine destek olacak bir derste daha çok başarılı olabileceklerini öne sürmüşlerdir. Eğitimleriyle ilgili geleceğe dönük hedefleri olan ve çaba gösteren öğrencilerin daha başarılı ve sistemde daha kalıcı oldukları gözlemlenmiştir (Laube, 1992). Yapılan çalışmalara göre içsel güdülenme ile programdan yüksek beklentileri olan öğrenciler daha başarılı olma eğilimi göstermektedirler (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Benzer şekilde Levy (2007) de bir eğitimde alınacak mezuniyet derecesinin başarıyı etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Bunn'a (2004) göre gerçekçi hedeflere ulaşmak için bilinçli planlama yapıldığı takdirde programda kalıcılık ve başarının artacağını öne sürmüştür. Ivankova ve Stick (2005) erişilebilir hedeflerle uzaktan öğrenim programının örtüşmesinin öğrencilerin programda başarılı devam etmesinde önemli rol oynadığını vurgulamışlardır.

Katılımcıların bulgular kısmında yer alan özgün ifadelerinde de görüldüğü üzere öğrenciler programı gerçek hayatla ilişkilendirebildikleri ve öğrendiklerini uygulayabildikleri sürece programda ilgili ve başarılı kalabildiklerini öne sürmüşlerdir. Bu koşulun sağlanmadığı ortamda ilgi, motivasyon ve başarı algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu duruma en güzel örneğin Meryem ve Hale olduğu söylenebilir. Katılımcılar defalarca öğrenim gördükleri bölümde öğrendiklerini gerçek yaşamda pekiştiremediklerini, içselleştiremediklerini, kullanamadıklarını ve bunun sonucu olarak da öğrendiklerinin kalıcı olmadığını vurgulamışlardır. Bu katılımcılar her ne kadar programa son derece istekli ve hevesli başlamış olsalar da öğrendiklerini gerçek yaşamla ilişkilendiremediklerini, son yıllarda özellikle sadece test çözümlerle sınırlı çalıştıklarını ve gerçekten öğrenmediklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda vurguladığı üzere uzaktan eğitimde başarıyı etkileyen faktörler arasında genel yetenek, bilgi birikimi ve öğrenme tarzı sayılabilir. Öğrencilerin altyapısı ve temel bilgilerinin zenginliği başarıyı olumlu etkiler. Bu nedenle çok çeşitli altyapıyla gelen öğrenciler planlama yapılırken göz önünde bulundurulmalıdır (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Temeldeki bilginin açıköğretim programı ile ilişkili olması kısaca aşına olmak da başarıyı ve kalıcılığı olumlu etkileyen faktörlerdendir (Dupin-Bryant, 2004). Bu çalışmada Ali ve Emre öğrenim gördükleri alana ilişkin belli bir bilgi birikime sahip olmalarının başarılı olmalarında büyük rol oynadığını vurgulamışlardır. Bulgular bölümündeki özgün ifadelerinden anlaşılacağı üzere içeriğin gerçek hayatta sürdürülen meslek ile örtüşmesi ve öğrenilen bilginin fayda sağlıyor olması ya da program öncesi içeriğe ilişkin bilgi birikimine sahip olmak programda başarıyı artırıcı faktörler olarak öne sürülmüştür.

Tüm katılımcıların ortak tekrar ettiği atıfların başında çaba geldiği gözlemlenmiştir. Katılımcılar özellikle sınavlarda başarılı olabilmek için çok fazla soru çözdüklerini, test kitapları alıp sınav dönemlerinde bolca test çözdüklerini, programda başarılı olabilmek için gayret ettiklerini dile getirmişlerdir. Yükleme kuramına göre çaba içsel kontrol odaklı olduğundan sağlıklı yükleme olarak kabul edilmektedir. Çaba yüklemesi ve başarı üzerindeki olumlu etkisine alan yazındaki diğer çalışmalarda da oldukça sık rastlanmıştır (Dong, Stupnisky ve Berry, 2013; Graham, 2004; Lei ve Qin, 2009; Pishghadam ve Zabihi, 2011; Williams ve Burden, 1999; Williams ve diğ., 2004).

Ali ve Emre başarılarını gerçek hayatla öğrendiklerinin ilintili olması, içeriğin kolay olması, programdaki zaman-mekan esnekliği, sınavların içerikle örtüşmesi, hem çalışıp hem okuyor olmaları, çıkmış soruların sınavlarda tekrar çıkması, sınavların kolaylığı, test tekniği bilmeleri, çan eğrisi sistemi gibi dışsal kontrol odağı boyutunda yüklemelere bağlamışlardır. Başarı durumunda daha çok içsel yükleme odağı boyutunda atıflar yapmak her ne kadar istenen bir durum olsa da bu çalışmadaki katılımcılar şans, kader gibi sağlıksız ve kontrolleri dışındaki yüklemelerden (Perry, Hechter, Menec ve Weinberg, 1993) bahsetmediklerinden katılımcıların yaptıkları dışsal kontrol odağı yüklemelerin programa ve sisteme karşı duydukları memnuniyeti yansıttığı ve sağlıklı yüklemeler olduğu söylenebilir.

Müller'e (2008) göre uzaktan eğitimin esnek mekan ve zaman sunması çalışmakta olan bireyler ve özellikle kadınlar için öğrenmeyi tetikleyici bir faktördür. Aynı şekilde bu programların hem çalışıp hem okumak imkanını vermesi aksi takdirde bu eğitimi alma imkanı olamayacak bireyler için başarı ve motivasyon artırıcı etki yaratmaktadır (Ivankova ve Stick, 2005; Nash, 2005; Sullivan, 2001). Katılımcılar programdaki zaman-mekan esnekliği sayesinde hem çalışıp hem öğrenciliklerini sürdürebildiklerini ve bu şekilde olmasa programa devam edemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bulgular bölümündeki ifadelerde vurgulandığı üzere katılımcılar belli mesleklerde çalıştıkları için normalde gerçekleştiremeyecekleri eğitim alma etkinliğini açıköğretim programı sayesinde yapabildiklerini ve bundan duydukları memnuniyeti ifade etmişlerdir.

Ancak Meryem programda öğrenciyken aynı zamanda çalışıyor olmanın öğrenimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Yoğun iş temposundan kaynaklı yorgunlukla derslerine gereken önemi veremediğini ifade etmiştir. Bu katılımcının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere çalışma, aile ve okul arasındaki dengeyi kuramamak başarısızlığa yol açabilmektedir (Aragon ve Johnsen, 2008; Bunn, 2004; Ivankova ve Stick, 2005).

Açıköğretim sistemi hakkında yapılan atıflar hem başarı hem de başarısızlık üzerine olduğundan sistem hem olumlu hem de olumsuz yönde eleştirilmiştir. Zaman-mekan esnekliği bazı katılımcılar tarafından örgünde sunulmayan imkanlar vermesi açısından övgüyle karşılanırken bazı katılımcılar açıköğretim sisteminin olumsuz yönlerine ifadelerinde sıklıkla yer vermişlerdir. Sisteme yapılan

olumsuz yüklemeler arasında gerçek sınıf ortamının olmaması, iletişimin olmaması, öğrenilenlerin paylaşılıp tartışılmadığı için içselleştirilememesi, örgündeki kadar programa ilişkin aidiyet duygusunun gelişmemesi, yabancılaşma, öğrenilenlerin pekiştirilebileceği bir ortam olmadığı için kalıcı öğrenme gerçekleşmemesi gibi öğrenme ortamlarına yapılan olumsuz eleştiriler sıralanabilir. Alanyazında da vurgulandığı üzere bir açıköğretim programının başarılı olabilmesi için uzaktan öğrenen öğrenci ile yüz yüze öğrenen öğrencinin çok benzer olması gerekmektedir. Bu benzerlik ne kadar çok olursa o kadar çok öğrenme gerçekleşeceği vurgulanmaktadır. Öğrenci memnuniyeti uzaktan eğitim programının başarısı ile yakından ilgilidir (Simonson, Samaldino, Albright ve Zvacek, 2014). Foley (2003) başarılı bir uzaktan eğitim sisteminde öğrenci destek sistemlerinin programın bir parçası olması gerektiğini vurgularken öğrenenlerin konu uzmanları ve diğer öğrenenlerle etkileşime girebilecekleri, diyalog kurabilecekleri ortamların ve fırsatların sunulması gerektiğini öne sürmüştür. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular iletişimdeki zayıflığın başarının önündeki engel olarak algılanabildiğini ve öğrenenlerin programdaki öğretmenlerle ve diğer öğrenenlerle yeterince etkileşime giremediklerini, geri bildirim almada güçlük yaşadıklarını göstermiştir (Aragon ve Johnson, 2008; Bunn, 2004). Bu çalışmadaki katılımcıların öne sürdüğü gerçek sınıf ortamının olmayışı programa yönelik bir eleştiri gibi görünse de aslında açıköğretim programının bireylerin kendi öğrenme alışkanlıklarından farklı olmasıyla ilgili olabilir. Katılımcıların bu ihtiyaçları eş zamanlı video konferans şeklinde derslerin, çevrim içi tartışma gruplarının programa daha fazla dahil edilmesiyle karşılanabilmesi mümkündür. Bu tür uygulamalar öğrenen-içerik-öğreten etkileşimini artırmayı sağlayabileceği gibi iletişim ihtiyacını da karşılayabilir. Meryem programın e-öğrenme malzemeleri, özetler, e-öğrenme ortamları gibi bileşenlerinden haberdar olduğunu ve bazılarını deneyimlediğini ifade etse de bunların faydalı olmadığını vurgulamış ve yüz yüze gerçekleştirilen akademik danışmanlık derslerinin öğrenci sayısı açısından çok kalabalık olduğunu duyduğunu ifade etmiştir. Çevrim içi sınıflarda sınıf mevcudunun etkileşim açısından belirleyici bir faktör olduğu, ideal sayının 16 olması gerektiği ve ancak bu şekilde öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğreten etkileşiminin gerçekleşebileceği vurgulanırken (Orellana, 2006), açıköğretim programının yüz yüze uygulanan bir bileşeninde sınıf mevcudunun etkileşimi etkileyici bir faktör olabileceği düşünülebilir.

Birleşik Krallık'da Açık Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan eylem araştırmalarının sonuçlarına bakıldığında uzaktan eğitim derslerine kayıt olan öğrenciler çok çeşitli hizmet beklentileriyle geldikleri gözlemlenmektedir. Beklentilerin karşılanmasının eğitim kalitesini artıracığı gerçeğinden yola çıkarak bu beklentilerin ders başlamadan önce paylaşılması hem öğrenen hem de öğreten açısından hem de dersin genel başarısını artırmak açısından önemli bir öneri olarak vurgulanmaktadır. Böylelikle öğrenci memnuniyetinin artacağı ve dersi bırakma oranlarının düşeceği öngörülmektedir. Bu yönde gerçekleştirilen bir proje sonuçlarına göre hem öğreten hem de öğrenen gruplarındaki katılımcıların büyük çoğunluğu oldukça faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci beklenti anketi uygulaması bu projeden sonra programa kalıcı olarak dahil edilmiştir (Stevenson, MacKeogh ve Sander, 2006).

Diğer program ve sistem yüklemeleri arasında ders kitaplarının çevirilerinin anlamayı güçleştirmesi gibi ders malzemelerine yönelik eleştiriler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin yorumlar sıralanabilir. Ders kitapları öğrencilerin başvurdukları hemen hemen en son kaynak olarak görünmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre açıköğretim programında başarılı olabilmek için çoğunlukla çıkmış sınav sorularını çözmek ve test kitaplarından faydalanmak yeterli olabilmektedir. Ayrıca çan eğrisi sistemi veya geçme barajının düşük olmasının da öğrencilerin sistemde başarılı olmasında etkili olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar ayrıca ifadelerinde yeterince çaba göstermedikleri halde başarılı olabildiklerine yer vermişlerdir. Başarının dış faktörlerden biri olan etkinliğin kolaylığına yüklenmesi sağlıklı bir yüklem olarak değerlendirilmemektedir. Bunu nedeni atıf yapılan faktörün öğrenenin kontrolünde ve kalıcı olmamasıdır. Bu durumda öğrenen bir sonraki

adımında başarı beklentisini içsel bir yüklemeye göre daha düşük tutar ve çaba göstermez (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996; Weiner, 2000).

Sonuç ve Öneriler

Açıköğretim sisteminde dört katılımcıyla gerçekleştirilen bu fenomenolojik çalışmada başarı algısının kişiden kişiye değişebildiği görülmektedir. Başarı kimi öğrenci için sınavda yüksek not almak anlamına gelirken kimi öğrenci yüksek notlarına rağmen öğrendiklerini içselleştiremediği ve gerçek hayata geçiremediği için başarısız olduğunu düşünebilmektedir. Bu nedenle özellikle uzaktan eğitim alanında başarı konusu üzerine daha çok nitel çalışmanın yapılması, öğrenci bakış açısıyla ve algısıyla başarısının ne olduğunun sorgulanması önemli sonuçlar verebilir.

Görüşmelerde elde edilen bulgulara göre açıköğretim sisteminin özellikle çalışan katılımcıların bazıları için oldukça yarar sağlayan bir faktör olduğunu ve bu durumun öğrenci motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Hem çalışıp hem öğrenimlerine devam etmelerine olanak sağlayan bu sistem zaman-mekan esnekliği sağlayarak öğrencilerin programda devamlılığını sağlamaktadır. Ancak bu durumun yarar sağlamayan bir özellik olarak algılanabildiği de görülmektedir. İş-öğrenim arasındaki dengeyi kurmakta zorlandığını ve bu nedenle kendilerini başarısız hissettiklerini ifade eden katılımcılar da olmuştur.

Katılımcıların ortak vurguladığı atıflardan anlaşılacağı üzere açıköğretim sistemindeki etkileşim boyutu, ders malzemeleri ve ölçme-değerlendirme eleştirisi alan konular olarak öne sürülmüştür. Öğrenci başarısını ve memnuniyetini önemli ölçüde etkileyen etkileşim tüm boyutlarıyla farklı kanallar ile sistemde öğrenenlere sunulabilmelidir. Bu konuda katılımcıların programda mevcut etkileşim kanallarını etkili kullanmamış olmaları ya da bu kanallardan yeterince haberdar olmadıkları bu eleştirinin ardındaki sebeplerden biri olabilir. Etkileşim konusunda daha kapsamlı iyileştirme yapabilmek adına kullanılmakta olan mevcut kanalların etkili olup olmadığı öğrencilerden alınabilecek geri bildirimlerle takip edilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bunun yanı sıra temel ders malzemesi olarak hazırlanan ders kitaplarının katılımcılar tarafından tercih edilmediği görülmektedir. Bunun arkasında yatan nedenler öğrenci cephesinde ayrıntılı olarak incelenmeli ve öğrencilerden ders malzemelerinin etkili ve verimli olması yönünde öneriler alınmalıdır. Tekrarlanan eylem araştırmalarıyla programa kayıtlı çok çeşitli hizmet beklentisi olan öğrencilerden beklentilerine yönelik toplanabilecek veri sistemin geliştirilmesinde ve iyileştirilmesinde etkili olabilir. Öğrenci istek ve ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlı bu tür araştırmalar sisteme kalıcı olarak dahil edilerek sistemin başarısı artırılabilir.

Açıköğretim ölçme-değerlendirme sistemi benzer soruların tekrar sorulması, geçme barajının düşük olması, sadece test odaklı olması ve son yıllarda uygulanmaya başlayan çan eğrisi uygulaması gibi nedenlerle öğrencilerin daha az çaba ve gayret göstermelerine, öğrenme amaçlı değil de not yükseltmek ya da ders geçmek amaçlı kısa süreli çalışmalar yaptıklarına işaret etmektedir. Bu konu daha derinlemesine araştırılmalı ve sistemdeki açıkların kapatılması için gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Ahles, P. M., & Contento, J. M. (2006). Explaining helping behavior in a cooperative learning classroom setting using attribution theory. *Community College Journal of Research and Practice*, 30(8), 609-626. DOI:10.1080/10668920500210191
- Aragon, S. R., & Johnson, E. S. (2008). Factors influencing completion and noncompletion of community college online courses. *The American Journal of Distance Education*, 22(3), 146-158.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: Öğrenci adaylarının bakış açısı*. Pegem: Ankara.
- Brophy, J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Bunn, J. (2004). Student persistence in a LIS distance education program. *Australian Academic Research Libraries*, 35(3), 253-270.
- Cortés-Suárez, G., & Sandiford, J. R. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(4-6), 325-346.
- Creswell, J. W. (1998). *Research design. Qualitative and quantitative approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Büttiner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102
- Dandy, J., & Nettelbeck, T. (2000). The model student? An investigation of Chinese Australian students' academic achievement, studying, and causal attributions for academic success and failure. *Australian Psychologist*, 35(3), 208-215.
- Daniel, J. S. (1996) *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. London: Kogan Page.
- Dille, B., & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., & Berry, J. C. (2013). Multiple causal attributions: An investigation of college students learning a foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1587-1602.
- Dupin-Bryant, P. A. (2004). Pre-entry variables related to retention in online distance education. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 199-206. doi.org/10.1207/s15389286ajde1804_2
- Erten, İ. H., & Burden, R. L. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401.
- Fiorentine, R. (1988). Sex differences in success expectancies and causal attributions: Is this why fewer women become physicians? *Social Psychology Quarterly*, 51, 236-249.
- Foley, M. (2003). The global development learning network: A world bank initiative in distance learning for development. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*. (pp.8). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Forgasz, H. J., & Leder, G. C. (1996). Mathematics and english: Stereotyped domains? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 18, 129-37.
- Gipps, C., & Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*, 24(2), 149-165.
- Gobel, P., Mori, S., Thang, S. M., Kan, N. H., & Lee, K. W. (2011). The impact of culture on student attributions for performance: A comparative study of three groups of EFL/ESL learners. *Journal of Institutional Research South East Asia (JIRSEA)*, 9(1), 27-43.
- Graham, S. J. (2004). Giving up on modern foreign languages? Students' perceptions of learning French. *The Modern Language Journal*, 88(2), 171-191.

- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Article 4. Retrieved [INSERT DATE] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and higher education*, 10(4), 245-260.
- Hau, K. T., & Salili, F. (1993). Measurement of achievement attribution: A review of instigation methods, question contents, and measurement formats. *Educational Psychology Review*, 5(4), 377-422.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 513-532.
- Ivankova, N. V., & Stick, S. L. (2005). Collegiality and community-building as a means for sustaining student persistence in the computer-mediated asynchronous learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(3), 1-18.
- Juvonen, J., & Weiner, B. (1993). An attributional analysis of students' interactions: The social consequences of perceived responsibility. *Educational Psychology Review*, 5(4), 325-345.
- Kalaja, P. (2015). A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: exploring the possibilities of narratives. *AFinLAN vuosikirja- AFinLA Yearbook*, 2(73), 21-38.
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of adult learners in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 65-81.
- Killen, R. (1994). Differences between students' and lecturers' perceptions of factors influencing students' academic success at university. *Higher Education Research and Development*, 13(2), 199-211.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2002). The dialogue page: Teacher and student dialogues to improve learning motivation. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 88-95.
- Laube, M. R. (1992). Academic and social integration variables and secondary student persistence in distance education. *Research in Distance Education*, 4(1), 2-5.
- Lei, L., & Qin, X. (2009). An empirical study of success and failure attributions of EFL learners at the tertiary level in China. *Asian EFL Journal*, 11(3), 29-51.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-18.
- Nash, R. D. (2005). Course completion rates among distance learners: Identifying possible methods to improve retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(4), 1-27.

- Normandeau, S., & Gobeil, A. (1998). A developmental perspective on children's understanding of causal attributions in achievement-related situations. *International Journal of Behavioral Development*, 22(3), 611-632.
- Orellana, A. (2006). Class size and interaction in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 7(3), 229-248.
- Özdamar Keskin, N., Özata, F. Z., Banar, K., & Royle, K., (2015). Examining digital literacy competences and learning habits of open and distance learners. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 74-90.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Park, Y. S., & Kim, U. (1998). Locus of control, attributional style, and academic achievement: Comparative analysis of Korean-Chinese, and Chinese students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1(2), 191-208.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *USDLA Journal*, 17(1), 55-62.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-723.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3(1), 1-11.
- Punch, K.F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Z. Etöz (Çev.ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111-134.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137.
- Ryckman, D. B., & Peckham, P. (1987). Gender differences in attributions for success and failure situations across/subject areas. *The Journal of Educational Research*, 81(2), 120-125.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Schunk, D. H. (2003). Try harder? Motivational effects of effort attributional feedback. *Development*, 55, 1990-1999.
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*. Charlotte, NC: Information Age Pub.
- Sinha, S. P., & Gupta, S. (2006). State self-esteem and causal attribution in reattribution training among self worth protective students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 145-151.
- Smith, J.A. and Eatough, V. (2006) 'Interpretative phenomenological analysis' In G. Breakwell, C. Fife-Schaw, S. Hammond, & J.A. Smith (Eds.). *Research Methods in Psychology*, (3rd ed.). London: Sage.

- Stevens, L., van Werkhoven, W., & Castelijns, J. (2001). *The Attunement strategy: Reclaiming children's motivation by responsive instruction*. International Bureau of Education.
- Stevenson, K., MacKeogh, K., & Sander, P. (2006). Working with student expectations of tutor support in distance education: Testing an expectations-led quality assurance model. *Open Learning, 21*(2), 139-152.
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stone, T. E. (1992). A new look at the role of locus of control in completion rates in distance education. *Research in Distance Education, 4*(2), 6-9.
- Sullivan, P. (2001). Gender differences and the online classroom: Male and female college students evaluate their experiences. *Community College Journal of Research & Practice, 25*(10), 805-818.
- Thang, S. M., Gobel, P., Nor F. M. N., & Vijaya L. S. (2011). Students' attributions for success and failure in the learning of English as a second language: A comparison of undergraduates from six public universities in Malaysia. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 19*(2), 459-474.
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal, 79*(4), 505-518.
- Tulu, G. (2013). Boys' and girls' attribution of performance in learning English as a foreign language: The case of Adama high schools in Ethiopia. *Educational Research and Reviews, 8*(23), 2197-2211.
- van Manen, M. (1997). Phenomenological pedagogy and the question of meaning. In D. Vandenberg (Ed.), *Phenomenology & education discourse* (pp. 41-68). Johannesburg, South Africa: Heinemann.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Watkins, D., & Regmi, M. (1993). Attributing academic success and failure in Nepal. *The Journal of Social Psychology, 134* (2), 241-242.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. In *An attributional theory of motivation and emotion* (pp. 159-190). New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992) *Human motivation: Metaphors, themes and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*, 1-14.
- Weisz, J. R., & Stipek, D. J. (1982). Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development, 25*(4), 250-281.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal, 83*(2), 193-201.
- Williams M R, Burden S., Al-Baharna, H. (2001) Making sense of success and failure: The role of the individual in language learning. In Dörnyei Z, Schmidt R (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center, pp. 169-82.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal, 30*(1), 19-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazar

Okt. Ayşe TAŞKIRAN, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce okutmanı olarak görev yapmaktadır. Lisans derecesini ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden, yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi'nde aynı bölümden almış olup şu anda Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalında doktoraına devam etmektedir. Motivasyon, mobil öğrenme, artırılmış gerçeklik, etkileşimli kitap, oyunlaştırma ilgilendiği araştırma konuları arasındadır.

İletişim

Okt. Ayşe TAŞKIRAN, Anadolu Üniversitesi, 2 Eylül Kampüsü, Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir, Türkiye, eposta: aysetaskiran@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. Learners' perception of success and their achievement attributions have both cognitive and affective consequences on learners' performance. According to Wiener's (1985) attribution theory, the interpretations of the causes of outcomes by individuals have been identified as the most significant factors influencing individual's persistence, expectancy of future success, motivation, and in return, academic achievement. This study aims to get detailed information about Anadolu University Open Education Faculty (AUOEF) students' perception of success and causal attributions related to their performances. With respect to attributions' context and individual specific nature, this study is significant as it aims to gather information related to attributions for perceived success directly from the students themselves. For this reason, without making any presumptions multiple open-ended interviews were conducted with the students on their perception of success and causal attributions with a phenomenological approach. The extent to which these attributions are healthy or unhealthy was examined according to Wiener's attributional model of achievement motivation.

Learners' beliefs, perceptions and learning experiences are accepted as important prerequisites for effective learning, so they have effect on directing many pedagogical practices. Why some learners are high achievers and why some others are not have been the focus of many research. To gain insights about this phenomenon studies focused on how learners interpret their learning process (Kalaja, 2015). Attributions tend to occur when learners reflect on their past success and failures. According to Weiner's (1986) definition attributions are the interpretations of the causes of outcomes by individuals.

How success or failure phenomenon is interpreted by the learners in the scope of causal attributions will be able to identified in detail by the intensive analysis of the data gathered by multi-interviews. By this way, it will be possible to gain ideas about program planning, developing learning materials, identifying strengths and weakness of the program based on the learner perceptions regarding the factors triggering learner success in open education programs. For this aim, the research questions are identified as "As an open education student, do you perceive yourself successful? How would you describe the causes behind this situation?"

Distance education and open education are different approaches. Unlike distance education, open education is a model developed in order to meet the needs of smaller, local communities rather than a wide range of people. Another definition is that it is a distance learning activity that provides individualized learning opportunity via conventional technologies such as book, television and radio (Aydın, 2011). Today, with the increasing interest on distance education, Anadolu University has become one of the most populous mega-universities in the world with regard to its high learner population.

Methodology. In this study, as one of the qualitative methods, phenomenological research method was used. This was because the topic was about the participants experiences and phenomenology focuses on " the interpretations of experiences by the individuals regarding a phenomenon", "search for essentials, invariant structure (or essence) or the central underlying meaning of the experience" (Creswell, 1998:51), "...descriptions [emphasis mine] of what people experience and how it is that they experience what they experience", "core meanings in significant human experiences" Patton (1990:71). With the help of this method it would be possible to gather detailed, first hand information about learners' the perception of success and interpretations of their causal attributions in the program. Hermeneutic phenomenology approach was used in the study. As Van Manen (1997) pointed out in his book hermeneutic phenomenology focuses on the experienced phenomenon and how it is interpreted.

It is a study to interpret the texts of life through lived experiences. It does not merely describe the experiences. It covers the interpretation as well. It is aimed to give rich meaning to a phenomenon through intuition in this approach. The researcher actively participates in this process. The researcher should be disciplined enough about not exceeding the data at hand, and not making excessive interpretations.

This study was conducted with the participation of 3 graduates of AUOEF, who completed their studies during 2014-2015 academic year, and a AUOEF senior year student in 2016-2017 academic year. Multiple interviews that include multiple open-ended questions were conducted in order to collect data. As the number of the participants not high, researcher was able to conduct 2 interviews, each lasting about 25-30 minutes, with each participant. During the dialogue-based, unstructured, interactive interviews, the participants were asked two open-ended questions on how they evaluate their performance as open education students and what factors affect their evaluations. study . . . is one that focuses on descriptions [emphasis mine] of what people experience and how it is that they experience what they experience

All interviews were transcribed and important statements were underlined in order to reveal real life experiences clearly. The statements were grouped and meaningful codes that are independent from each other were created. The same process was repeated for each participant. During the process the texts were read repeatedly and the statements describing the phenomenon were identified. After this process, which is also called axial coding, all codes were combined into meaningful subcategories and themes that were thought to be describing the phenomenon.

Results, Discussions, and Suggestions. Even though all participants in the study had got higher grades during their studies, only 2 participants perceived themselves successful, and one participant perceived herself partially successful, whereas the other participant perceived herself unsuccessful. Those who found themselves partially successful and completely unsuccessful expressed that despite their high grades they could not intensified and internalized what they learned.

Among the attributions for success were; studying on learning materials, doing tests, answering the questions that were asked in the previous exams, interest, willingness, having background knowledge with regard to the field, being familiar with the content, high motivation level, enjoying learning, setting realistic and accessible goals, being conscious and those attributions mostly had internal locus of control. Among the attributions for failure were; not being able to relate what is learned to real life, feeling alienated from the program, not being able to internalize what is learned, not having a real classroom experience in the program, having difficulty in understanding the course books.

Depending on the findings of the study it can be concluded that open education system is quite advantageous especially for those who are studying and working at the same time. This system seems to provide time and place flexibility for those who are working and studying at the same time, by means of which persistence in the program is increased. However, this situation can be perceived as a disadvantage for the individuals. Some participants expressed that they experienced difficulty in having work-study balance, so they perceived that as a cause of their being unsuccessful in the program.

By looking at the common attributions of the participants, it can be concluded that the interaction dimension in the program, learning materials, and assessment were the topics that received most of the criticism. The interaction dimension, which affects learner satisfaction and achievement a great deal, should be integrated into the system with its many dimensions and should be provided for the students

in different channels. Those interaction dimensions that readily exist in the system might not be known or used effectively by the students. Existing interaction channels and learning materials of the system should be revisited with the regular feedback from students about their effectiveness and necessary steps should be taken to improve them. In addition, it is observed that the course books are not preferred by the students. The reasons behind this issue should be examined in detailed on the student side and suggestions on the improvement of learning materials from the students should be taken.

The assessment procedures in the system, similar questions in the exams, low grade thresholds in the system, test based assessment, and recently started application of curved grading seem to be the cause of learners' showing less effort on learning the content and making short studies just for getting enough grade but not for learning thoroughly.

Ortaokul Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Problemlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Investigating Prospective Middle-School Teachers' Perspectives of Mathematical Modelling Problems

H. Bahadır Yanık**
Osman Bağdat
Murat Koparan

To cite this article/Atf için:

Yanık, H. B., Bağdat, O., & Koparan, M. (2017). Ortaokul öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 80-101. [Online] www.enadonline.com
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s4m

Öz. Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemlerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Özellikle, öğretmen adaylarının bu problemlerle ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan problemler arasında gördükleri farklılıklar incelenmiş; ayrıca, matematiksel modelleme problemlerinin öğretim ortamına yansımalarına, sınıf içi potansiyeline ve kullanılabilirliğine yönelik düşünceleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma kapsamında bir dönem boyunca verilen bir modelleme dersine katılan 40 öğretmen adayının görüşleri dönem sonunda açık uçlu bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının matematiksel modelleme problemleri ile ilk karşılaştıklarında bunları birer matematik problemi olarak algılamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ders kitaplarında yer alan sorular ile karşılaştıklarında öğretmen adayları matematiksel modelleme problemlerinin gerek yapısal açıdan gerekse çözme süreci bakımından birçok farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları matematiksel modelleme problemlerinin uygulandığı bir ortamda öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesi gerektiğini ve geliştirici ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları matematiksel modelleme problemlerinde zaman yönetimi, sınıf yönetimi gibi sorunlar nedeniyle uygulanmasının zor olduğunu düşünmekle birlikte, uygulandığı takdirde birçok matematiksel düşünme becerisi kazandıracağını belirtmişlerdir. Matematiksel modelleme problemlerinin mevcut derslere ya da seçmeli derslere entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, Modelleme problemleri, Ortaokul, Matematik öğretmen adayları.

Abstract. The purpose of this study was to investigate prospective middle school mathematics teachers' perspectives about mathematical modeling tasks. Specifically, prospective teachers' views about how modeling tasks are differ from textbook problems was examined. Furthermore, what prospective teachers think about how modeling tasks would reflect classroom learning environment and whether or not they could be used in mathematics teaching were examined. A basic qualitative approach was utilized in the study. Data were gathered through open-ended questionnaires at the end of the semester from 40 prospective middle school mathematics teachers who enrolled an elective modeling course. Data were analyzed using content analysis. The findings of the study showed that prospective teachers initially did not consider modeling tasks as mathematics problems. As compared to textbook problems, prospective teachers indicated that mathematical modeling problems have many differences in terms problem structure and problem solving process. Prospective teachers stated that role of a teacher and students should be changed and formative assessment and evaluation methods should be utilized in a modeling-problem based environment. While majority of prospective teachers considered that modeling-based instruction was hard to implement because of time and classroom management, if it is accomplished it may well support many mathematical thinking skills. It is proposed that mathematical modeling problems should be integrated into formal mathematics lessons or elective courses.

Keywords: Textbook, Modeling tasks, Middle school, Prospective mathematic teachers.

* Bu çalışma "ISNITE 2015 3rd International Symposium New Issues on Teacher Education" adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu Yazar:* Doç. Dr. H. Bahadır YANIK, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merkez, 26210, Eskişehir, Türkiye, e-posta: hbyanik@anadolu.edu.tr

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.01.2017

Düzeltilme: 14.03.2017

Kabul Tarihi: 20.03.2017

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çok hızlı ilerlediği günümüz dünyasında matematik öğretim programları da bu gelişime ayak uydurmakta, çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılması amacıyla belli aralıklarla güncellenmektedir. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren matematik öğretiminin amaçlarına yönelik tartışmalar ve Amerika Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1989, 2000) yayınlamış olduğu prensipler ve standartlarla birlikte matematik öğretimine ilişkin bakış açısı önemli ölçüde değişmiştir. Problem çözmeye dayalı eğitimin ön planda olduğu bu yaklaşımda öğrencilerin birtakım matematiksel formülleri, işlemleri, kuralları öğrenmesinden öte araştırma ve sorgulama, matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, matematiksel dili kullanarak iletişim kurabilme ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilme gibi bazı niteliklere sahip olması gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Türkiye'de de 2005 yılından itibaren köklü bir değişime uğrayan matematik öğretim programlarında problem çözmeye dayalı bir yaklaşım benimsenmiş ve bireyin kazanması gereken bu becerilere vurgu yapılmıştır. Ancak programların ders ortamlarına yansımaları incelendiğinde sınıfların bu becerilerin kazandırılabilceği bir ortama tam olarak dönüştürülemediği görülmektedir (Uğurel, Bukova Güzel ve Kula, 2011). Böyle bir ortamın oluşması için gerekli olan ön koşullardan bir tanesi öğrencilerin birer problem çözücü olduğu ve bahsi geçen becerilerin açığa çıkarılabileceği türden problemlerin dersin merkezinde yer almasıdır. Ancak bu tür problemlerin varlığı da kaliteli bir ders ortamı için tek başına yeterli değildir (NCTM, 2000). Burada önem arz eden bir diğer husus bu problemleri sınıflarında uygulayabilecek yeterli bilgi ve beceriye sahip öğretmenlerin varlığıdır. Literatürde yer alan çalışmalar (Blum, 2002; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a) öğretmenlerin bu tür problemlere ilişkin çok fazla bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıflarında çok fazla yer vermediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin daha önceden deneyimledikleri problemlerin ağırlıklı kullanımına dayalı bir sınıf kültürü oluşturmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu kültür yıllar içerisinde matematik eğitime ilişkin inançlarını da şekillendirmektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda (Kagan, 1992; Nespor, 1987) sınıf içi uygulamalara dayalı mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin bile değişime karşı direnç gösterdiklerini ortaya koymaktadır. O nedenle öğretmenlerin erken yıllardan itibaren bu tür problemleri deneyimlemelerine ön ayak olmak ve sınıflarında kullanmalarını sağlamak önemli bir husustur.

Matematiksel modelleme problemleri (MMP) sınıf ortamında öğrencilerin araştırma, akıl yürütme, matematiksel iletişim kurma ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmede önemli bir yere sahiptir. Matematiksel modelleme en genel anlamda gerçek hayattan veya gerçekçi bir durumun matematiksel yöntemler kullanılarak analiz edilme süreci olarak ifade edilebilir (Erbaş vd., 2014). Bu süreçte gerçek yaşam durumunu en iyi açıklayan ideal bir modele ulaşılmaya çalışılır. "Gerçek yaşam problem durumlarıyla ilgili kurulan varsayımlar doğrultusunda oluşturulan matematiksel modeller, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin açıklandığı matematiksel gösterimler (fonksiyon, grafik, tablo, denklem, eşitlik, denklem sistemi, geometrik şekiller vb.) olarak karşımıza çıkar" (Bukova Güzel, 2016, s. 11).

Uluslararası literatürde sıklıkla karşılaşılan MMP içeren çalışmaların (örn. Lesh ve Doerr, 2003; Doerr ve Lesh, 2011; Blum, 2011; Ferri ve Blum, 2009) son dönemde Türkiye'de de yaygınlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde çalışmaların modelleme sürecine (Eraslan, 2012; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013b; Ural, 2014), modelleme becerilerinin gelişimine (Bal ve Doğanay, 2014) ve modelleme yeterliklerine (Tekin Dede ve Yılmaz, 2013; Karabaş, 2016) odaklandığı görülmektedir. Bunun yanında, MMP geliştirme süreçlerini incelemeye (Çiltaş, 2013), MMP'de teknoloji kullanımına (Hıdıroğlu ve Bukova Güzel, 2013; Hıdıroğlu ve Bukova Güzel, 2014)

ve MMP'ye ilişkin görüşlere yönelik (Özdemir ve Işık, 2015; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013; Deniz ve Akgün, 2014; Eraslan, 2011; Işık ve Mercan, 2015) çalışmalar da vardır. Bu çalışmalar incelendiğinde gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının çalışma öncesi matematiksel modelleme ve modelleme problemlerine yönelik son derece sınırlı bilgi ve deneyimlere sahip oldukları görülmektedir. Özdemir ve Işık (2015) katı cisimlerin alan ve hacimlerini matematiksel modelleme yöntemiyle öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin matematiksel modelleme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Öte yandan, çalışmaya katılan öğretmenler modelleme problemlerini tanıdıktan sonra bu problemlerin öğrencilerin akıl yürütme, yaratıcılık becerilerini ve matematiksel bilgileri içselleştirmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Eraslan (2011) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında etkinliklere katılan öğretmen adaylarının MMP'nin çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte ilköğretimden yükseköğrenime kadar çeşitli seviyelerde kullanılabilir olduğunu ve matematik öğretimine pozitif katkılarının olabileceği yönündeki düşüncelerini paylaşmıştır. Bir başka çalışmada Tekin Dede ve Bukova Güzel (2013b) model oluşturma etkinliği tasarım süreçlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenler MMP'nin derslerde kullanımına ilişkin olumlu görüşler ortaya koymuşlardır; ancak bu tarz etkinlikleri hazırlamanın zor olduğunu; dolayısıyla etkinliklerin çeşitliliğinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmeleri ve sınıflarında bu tür etkinlikleri kullanmalarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Deniz ve Akgün (2014) ise çalışmalarında ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yönteminin sınıf içi uygulanmasına yönelik görüşlerini almışlardır. Öğrenciler MMP'nin derslerinde önceden karşılaştıkları matematiksel problemlere göre daha kavratıcı, ilgi çekici ve düşündürücü olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, MMP ile matematiksel kavramların günlük hayatta ne işe yaradığını gördüklerini, günlük hayattaki bir durumu matematiksel denklem ve formüllerle gösterebildiklerini, grup çalışmasının çok faydalı olduğunu ve derslerinde bu tür problemlere yer verilmesini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin MMP'nin uygulamada çeşitli zorlukları olmakla birlikte kullanımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu tür problemlerin olumlu tutumun yanı sıra birçok matematiksel beceriyi kazandırdığını ortaya koymaktadır. Nitekim bu tür problemlerin potansiyelinin farkında olan birçok ülke (örn. Almanya, Amerika, Avustralya, Finlandiya, İsveç) programlarında MMP'ye yer vermektedir. Türkiye'de de ilköğretim (MEB, 2015) ve ortaöğretim (MEB, 2013) matematik dersleri öğretim programlarında matematiksel modellemenin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ancak okullarda bu etkinliklerin uygulayıcısı olan/olacak öğretmenlerin bu tür etkinlikleri uygulamaya yönelik deneyimlerinin sınırlı olduğu, hatta birçok öğretmenin bu tür etkinliklerin farkında bile olmadığı görülmektedir (Akgün vd. 2013; Blum, 2002; Özdemir ve Işık, 2014; Tekin ve Bukova Güzel, 2011; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a). O nedenle sayısı her geçen gün artan bu tür çalışmaların ve eğitimlerin yoğunluğunun artırılması gerekir. Özellikle öğretmenliğe yeni adım atacak öğretmen adaylarının bu tür etkinlikleri üniversitede aldıkları eğitim sürecinde deneyimlemeleri büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları bir seçmeli ders kapsamında öncelikle ders kitaplarında yer alan soruları (DKS) incelemişler, bu sorular hakkında bir fikir sahibi olduktan sonra dönemin geri kalan bölümünde MMP içeren etkinliklere katılmışlardır. Çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının DKS ve MMP'nin farklılıklarına, MMP'nin öğretim ortamına etkisine, sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeline yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adayları DKS ile MMP'nin farklılıkları hakkında ne düşünmektedirler?
2. Matematik öğretmen adayları DKS ile MMP'nin sorulduğu ortamlarda öğretmenin rolü, öğrencinin rolü ve ölçme-değerlendirme hakkında ne düşünmektedirler?
3. Matematik öğretmen adayları MMP'nin sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeli hakkında ne düşünmektedirler?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada temel nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. “Temel nitel araştırmada bütün amaç insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradıklarını anlamaktır.” (Merriam, 2013, s. 22). Çalışma kapsamında MMP ile DKS'nin öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde karşılaştırılması ve ayrıca öğretmen adaylarının MMP'nin öğretim ortamına yansımaları, sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeline ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenimlerini sürdüren toplam 40 ortaokul matematik öğretmen adayı yer almıştır. Katılımcıların belirlenmesinde bir amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen adaylarının DKS'yi incelemeye ve MMP uygulamalarına katılmaya dayalı bir seçmeli ders kayıtlı olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında 11 gruba ayrılarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında (MEB, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d) yer alan soruları incelemişler ve ardından çeşitli MMP içeren etkinliklere katılmışlardır. Bu öğretmen adayları DKS ile MMP'yi belirli düzeyde de olsa tanıma ve karşılaştırma fırsatı bulmuşlardır. Dolayısıyla, araştırma kapsamında bu öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması uygun görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşleri ileride onların öğretmen olarak bu tür problemlere derslerinde yer verip vermemeleri konusunda da ipuçları verecektir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının erken yıllarda bu problemlere yönelik yaşadıkları olumlu/olumsuz deneyimlerin detaylı bir şekilde incelenmesi önemlidir.

Seçmeli Ders Uygulama Süreci

Çalışma yukarıda belirtildiği gibi bir seçmeli ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Seçmeli ders, programda yaklaşık altı yıldan beridir her dönem açılmaktadır. Ders iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının gruplar halinde mevcut ders kitaplarından bir sınıf düzeyi belirleyerek DKS'leri incelemeleri, sınıflandırmaları ve bu sınıflandırmaları üzerine grup değerlendirmeleri yapmaları beklenmektedir. Bu aşamada dersin sorumlusu öğretim elemanı öğretmen adayları ile sınırlı düzeyde etkileşimde bulunmaktadır. Bu değerlendirme süreci yaklaşık 3-4 hafta sürmektedir. Ardından gruplar, değerlendirmelerini paylaşarak sınıf tartışmaları gerçekleştirilmektedir. Dersin ikinci bölümünde MMP içeren etkinliklere geçilmektedir. Bu bölümde her hafta bir MMP'ye yer verilmektedir. Bu etkinlikler literatürde yer alan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen MMP'den oluşmaktadır. Ek-1'de derslerde uygulanan örnek iki MMP'ye yer verilmiştir. Etkinlikler kapsamında öğretmen adayları 3-4 kişilik gruplar halinde çalışmakta ve dersin sonunda oluşturdukları modelleri tüm sınıf arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Her ders süresi yaklaşık üç saattir. Zamanın yetmediği durumlarda tartışmalara bir sonraki hafta devam edilmektedir. Bu çalışmada yer alan veriler 2014-2015

Bahar döneminde toplanmıştır. Aşağıda 11 hafta sürdürülen derse ilişkin takvim Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Dersin Haftalık Programı

1. Hafta	Grupların inceleyecekleri ders kitaplarının belirlenmesi
2. Hafta	Grupların incelemelerine dönüt verilmesi
3. Hafta	5. ve 6. sınıf DKS’nin sunumu ve tartışılması
4. Hafta	7. ve 8. sınıf DKS’nin sunumu ve tartışılması
5. Hafta	“Koca Ayak” probleminin (Lesh ve Doerr, 2003) uygulanması
6. Hafta	“Koca Ayak” probleminin devamı
7. Hafta	“Tarihi Oteller” probleminin uygulanması (Carmona, 2003)
8. Hafta	“Telefon Etkinliği” probleminin uygulanması (Karabaş, 2016)
9. Hafta	“Emlak Etkinliği” probleminin uygulanması (Karabaş, 2016)
10. Hafta	“Matematiksel modelleme ile yalıtım yöntemine karar verme” probleminin (Yanık ve Memiş, 2014) uygulanması
11. Hafta	Açık uçlu anketin uygulanması

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak açık uçlu bir anket kullanılmıştır. Açık uçlu ankette sene boyunca gruplar halinde çalışan öğretmen adaylarına inceledikleri DKS’ler ve katıldıkları MMP içeren etkinliklere ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Her bir grup açık uçlu sorulara ilişkin görüşlerini bir rapor biçiminde teslim etmişlerdir. Açık uçlu sorularda genel olarak öğretmen adaylarının MMP ile DKS arasındaki farklılıklara ve MMP’nin potansiyeline ilişkin düşüncelerine yer verilmiştir. Aşağıda açık uçlu ankette yer alan sorulara yer verilmiştir:

1. Model ortaya çıkartan etkinliklere ilk karşılaşmanızda bu sorular hakkında ne düşündünüz açıklar mısınız?
2. DKS ile MMP’nin farklılıkları nelerdir?
3. MMP’nin sorulduğu ortamda; a) öğretmenin rolünü b) öğrencinin rolünü c) ölçme-değerlendirmeyi tartışınız.
4. MMP’nin sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeli hakkında ne düşünüyorsunuz?

Veri Analizi

Bu çalışmada veriler nitel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 223). Bu çalışmada öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu anket sorularından elde edilen veriler öncelikle bütüncül bir bakış açısı ile ele alınarak her bir satır tek tek okunmuştur. Öğretmen adaylarının anlamlı her bir cümlesi için birer kod atanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırma soruları dikkate alınarak verilerin içeriğinde ne arandığı sürekli olarak sorgulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu süreçte aynı anlamı ifade eden bazı kodlar birleştirilerek yeniden isimlendirilmiştir. Kodlama aşaması tamamlandıktan sonra benzer kodlar

anamlı temalar altında birleştirilmiştir. Temalar belirlendikten sonra bu temalar çalışmanın araştırma problemleri doğrultusunda kategoriler altına yerleştirilmiştir.

Bilimsel çalışmalarda araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği önemli bir ölçüttür. O nedenle bu çalışmada uzman incelemesi ve ayrıntılı betimleme, veri analiz sürecinin açıklanması, çalışma grubunun nasıl seçildiğinin açıklanması, verilerin tutarlı bir şekilde yansıtılması gibi stratejiler (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılarak geçerlik ve güvenilirliği artırmak amaçlanmıştır. Çalışmada iki alan uzmanı bir arada çalışarak kod, tema ve kategorilerin oluşturulması sürecinde görüş birliğine varmışlardır. Araştırma süreci ve gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken sık sık öğretmen adaylarının görüşlerini içeren alıntılara yer verilmiştir.

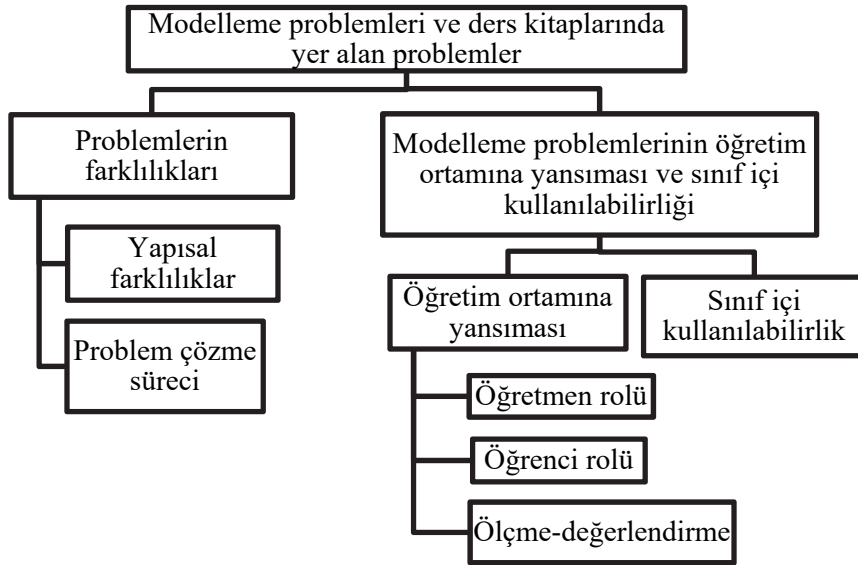
Bir çalışmanın geçerliği ve güvenliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır (Merrriam, 2013). Bu çalışmada veriler açık uçlu bir anket aracılığıyla toplandığı için özellikle verilerin toplanması ve verilerin analizi sürecinde etik ilkelere özen gösterilmeye çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmen adaylarının olumlu ya da olumsuz görüşlerini açık bir şekilde ifade etmeleri istenmiş, herhangi bir baskı uygulanmamıştır. Veri analiz sürecinde ise etik ihlallerinin önüne geçmek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları şeffaf biçimde gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmen adaylarının MMP ile ilk karşılaştıkları ana dair düşüncelerine yer verilmiştir. Sonrasında ise öğretmen adaylarının görüşleri Şekil 1’de görüldüğü gibi veri analizi sonucunda elde edilen kategoriler altında sunulmuştur.

Şekil 1.

MMP ve DKS’ye ilişkin öğretmen adayı görüşleri



Öğretmen adayları MMP ile ilk karşılaştıklarında onları birer bilindik “matematik problemi” olarak algılamadıklarını belirtmişlerdir. Probleme başlarken genellikle zorlandıklarını ve ne yapacaklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir grup ilk karşılaştıkları MMP olan “Koca Ayak Problemi”ne ilişkin düşüncelerini şu ifadelerle aktarmıştır: *“Hiçbir veri verilmeden bir ayağın uzunluğundan yola çıkarak kişinin boyunun uzunluğunu tahmin etmemiz istendi. Probleme başlamadan önce konuyla alakalı bir hikâye ve bir ayak (resmi) vardı.”*

Öğretmen adayları problemin bir hikâye ile başlamasını, problem içerisinde alışmış oldukları gibi sayısal verilerin olmadığını ve verileri kendilerinin üretmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir grup ise MMP’nin matematik sorusu gibi görünmediğini ifade etmiştir: *“Bu bildiğimiz matematik sorusu gibi görünmedi; çünkü bildiğimiz matematik sorusunda verilenler ve istenilenler bulunur, iki üç formülde yerine koyunca cevaba ulaşırdık.”* cümlesiyle ifade etmiştir.

Öğretmen adayları MMP’nin DKS ile bağlam, veri toplama, analiz, yorumlama gibi birçok açıdan önemli farklılığının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu düşünceleri aşağıda yer alan kategorilerde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Problemlerin Farklılığı

Problemlerin (MMP ve DKS) farklılıklarına ilişkin görüşler iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde problemlerin yapısal farklılıklarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise problem çözme sürecine ilişkin farklılıklara yer verilmiştir.

Yapısal farklılıklar

Öğretmen adayları MMP ve DKS’nin yapıları gereği birçok açıdan farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. DKS’lerin ezbere, bilgiye ve işleme dayalı problemler olduğunu belirten öğretmen adayları bu problemlerin öğrenciyi düşündürmekten çok belli bir prosedürü uygulamaya sevk ettiğini, MMP’nin ise bütün aşamalarında bireyi bir düşünme sürecine yönlendirdiğini belirtmişlerdir. Buna yönelik düşüncelerini bir grup öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir: *“Kitaptaki sorular için bilgi ve işlem yeterliyken bu tip sorularda [MMP] anlama, yorumlama ve sahip olunan bilgiyi modele dökme var.”* Başka bir grup ise şu ifadelerle yer vermiştir: *“DKS’leri incelediğimizde genellikle düşük seviyeli sorular olduklarını gördük. Bu düşük seviyeli sorularda öğrencilerden beklenen verilen formülü uygulamalarıdır. Öğrenciler aslında konunun mantığını kavramadan, verilenleri formülde yerine koyarak soruları çözerler.”*

Öğretmen adaylarının yaptıkları kıyaslamalarda dikkat çeken bir diğer husus da DKS’de çözüm yollarının sınırlı olduğuna ve MMP’de ise birçok çözüm yolu içerdiğine dair düşüncelerdir. Bir grubun bu duruma ilişkin düşüncesi şu şekildedir: *“Bu sorularda [MMP] ders kitabındakiler gibi net, tek bir çözüm yolu istenmiyordu. MMP’de birçok değişik yolla çözülen çoğu zaman genelleme sonucu ortaya çıkan çözümler isteniyordu.”*

MMP ile DKS’nin farkına dair görüşler içerisinde sık vurgulanan bir diğer nokta ise problemlerde yer alan bağlama ilişkin olmuştur. Öğretmen adayları genellikle MMP’nin günlük hayatta yer alan problemlerden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bir grubun MMP’ye ilişkin görüşü şu şekildedir: *“MMP gerçek hayattaki problemlerin matematik diline aktarılmasıyla ve matematiksel olarak ifade edilmesiyle ortaya çıkmaktadır.”* Öğretmen adayları DKS’nin de bağlam içerebildiğini fakat bu bağlamların gerçekçi olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin bir grup duruma ilişkin düşüncesini, *“Bu problemler de [MMP] günlük hayattaki durumları kullanıp soru haline getiren problemler ancak o*

problemlerdeki [DKS] durumlar bizim ezberlediğimiz formüllere dayalı. Sayılar var ve biz yine direkt olarak formülü uyguluyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Problemler çözme süreci

Öğretmen adayları problemin anlaşılması bakımından iki problem türünde önemli farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. DKS’de bir problem durumu verildiğini ve bu problem durumunda çözüm yoluna karar verecek anahtar kelimeyi bulmanın ya da hangi formülün kullanılacağına karar vermenin önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları ders kitaplarındaki problemlerde formüller ve sayıların ön planda olduğunu şu cümlelerle ifade etmişlerdir: *“O problemlerdeki [DKS] durumlar bizim ezberlediğimiz formüllere dayalı. Sayılar var ve biz yine direkt olarak formülü uyguluyoruz.”*

Diğer bir grupsa düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *“Bu örneklerde [DKS] öğrencilerden beklenen onlara daha önceden gösterilen sorulara benzer hatta aynı yolu izleyerek bir sonuca ulaşmalarıdır.”*

Bir diğer grup ise, *“Diğerlerinde [DKS] hazır kurallar var, uygulamasını öğreniyor ve uyguluyoruz.”* şeklinde düşüncelerini paylaşmışlardır.

MMP’ye ilişkin öğretmen adayları görüşleri bu problemleri anlamının ve uygun stratejiler geliştirilmesinin önemli ve aynı zamanda sancılı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bir grup DKS ve MMP farklılığını ifade etmek için, *“DKS’ler öğrenciyi düşündürmeden, istenilen ve kullanılacak olan kazanımın direkt verildiği sorulardır. MMP’de ise amaç soruda kullanılacak olan kavram ve kazanımın öğrenciye buldurulmasıdır.”* cümlesini ifade etmiştir.

Öğretmen adayları MMP ile DKS arasında problemin çözümü için gerekli olan verilere ilişkin önemli farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. DKS’de hazır veriler üzerinden belirli yöntemleri kullanarak yürütülen bir süreç olduğunu belirten öğretmen adayları MMP’de bir veri toplama sürecinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bir grup bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Orada [DKS] kesin sonuçlar bulabileceğimiz veriler veriyor fakat MMP’de verilere kendin ulaşman gerekiyor çoğu zaman. Bu veriler de koşullara göre değişen verilerdir.”*

Öğretmen adayları MMP’de toplanan veriye göre bir yöntem geliştirildiğini ve bu yöntemin kişiye ya da gruba özgü olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir diğer grup düşüncesini, *“Bu derste çözdüğümüz sorularda net bir çözüm yolu ya da sonuç pek tahmin edilebilir değil. Sonuçtan ziyade metod, çözüm yolu geliştirilmesi amaçlanan sorular bunlar.”* cümlesiyle ifade etmiştir.

Başka bir grup MMP’de birçok değişken olduğunu ve değişkene göre yöntemin farklılaşabileceğini şu ifadelerle açıklamıştır: *“Burada o kadar değişken var ki, onu kullanınca farklı bir sonuç oluyor öbürünü düşününce farklı bir şey oluyor yani, tamamen farklı. Mesela arkadaşlarımızda örneğin koca-ayak probleminde kimisi [değişkeni] kilo aldı. Kilo falan mesela aklımıza gelmemiştir.”*

Öğretmen adayları MMP’de ilerlemenin bir döngü halinde olduğunu ve ilerlemede analiz ve yorumlamanın ön planda olduğunu ifade etmişlerdir. Bir grup öğretmen adayları şu düşünceleri paylaşmıştır: *“Bu problemler [MMP] problemi analiz edip aşama aşama çözmeyi gerektiriyordu. Verilen bilgilerden yola çıkarak verileri bizler oluşturduk.”*

Öğretmen adaylarının vurguladığı bir diğer husus problem çözme sürecinde kullanılan temsiller ile ilgili olmuştur. Özellikle MMP’nin çözümünde tablo, grafik, cebirsel ifade gibi farklı temsilleri kullanmanın mümkün olduğunu hatta problemin çözümü için gerekli olduğunu ancak DKS’de bu durumun pek mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. İki grup düşüncelerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Klasik soru tipinden farklı olarak bir modelleme veya cebirsel bir ifade geliştirmemiz isteniyordu. Bunun için elimizdeki verileri kullanarak bir grafik model oluşturmamız lazımdı. Buna bağlı olarak bir genelleme yapmamız gerekiyordu. Bu da problem türünü klasik soru tipinden ayırıyordu.” “DKS’lerde bir orantı kurarak veya bir denklem kullanarak kesin sonuç bulabiliriz. MMP’de ise sonuca ulaşmak için cebirsel ifadeler geliştiririz. Bunun yetmediği yerlerde grafik ve tablo kullanırız.”

MMP’nin Öğretim Ortamına Yansıması, Sınıf İçi Kullanılabilirliği ve Potansiyeli

Bu kategori iki bölüm altında ele alınmıştır. Birinci bölümde MMP’nin öğretim ortamına yansıması, ikinci bölümde sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeli başlıklarına yer verilmiştir.

Öğretim ortamına yansıması

MMP’nin öğretim ortamına etkisi öğretmen rolü, öğrenci rolü ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır.

Öğretmen rolü

Öğretmen adayları, sınıfında MMP’yi uygulayan bir öğretmenin öncelikle iyi bir rehber olması gerektiğine, modelleme sürecini iyi bilmesine ve bu süreci iyi yönetmesine vurgu yapmışlardır. Bazı görüşler şu şekildedir:

“Modelleme sürecinin amacına ulaşabilmesi için öğrencinin maksimum bağımsızlığı ve öğretmenin minimum rehberliği arasında kalıcı denge sağlanmalıdır. Günlük matematik eğitiminde bu kalite kriterleri sıklıkla ihlal edilmektedir; çünkü öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin bağımsızlıklarına koruyucu müdahaleler yapmaktadırlar.”

“Öğretmenlerin modelleme sürecinde bir danışman rolü üstlenmesinin yanında modellemeyi yeterince yerine getirebilmeleri için modelleme bilgisine sahip olmaları ve modelleme sürecinde öğrencilerin zorluklarını teşhis etme yeteneğine sahip olmaları gereklidir.”

“Öğretmenlerin öğrenciler için iyi bir rehber olmaları beklenir. Öğretmenler MMP’yi çözdürebilecek yeterliliğe sahip olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerin doğru düşünmelerini sağlayacak ya da daha geniş düşünmelerine yardımcı olacak sorular sorarak öncelikle soruyu doğru anlamalarını sağlamalıdırlar.”

Öğretmen adayları, bu süreçte öğretmenin problemi anlaşılmasını sağlayacak kadar açıklama yapması, açıklamanın aşırı ipucu vermemesi, zamanlamasının iyi ayarlanması ve öğrencilere yeterli zaman verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı grupların görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen soruyu dağıtmadan önce konuşulması gerekenleri konuşmalı, soruyu dağıttıktan sonra biraz zaman vermeli ki öğrenci soruyu okusun, anlasın. Söylenmesi gereken şeyler varsa soru dağıtılmadan önce söylenmeli.”

“Öğretmen rolü, dersin başlangıcında sınıfın soruyla ilgili fikirlerini geliştirmek için açıklamalar yapar. Öğrencilerin sorularda takıldığı yerlerde yönlendirmeler yaparak cevabı ve sonucu söylemeden genellemeye ulaşmalarını kolaylaştırır.”

“Öğretmen bu sorular çözülürken rehber rolündedir. Öğrencilere herhangi bir yol göstererek onları kısıtlamaz sadece gerekli yerlerde ipucu verir.”

Öğrenci rolü

Öğretmen adayları sınıfta MMP'yi çözen öğrencilerin rollerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Öğretmen adayları özellikle öğrencilerin sürekli iletişim halinde olmaları gerektiğine, bu iletişimde matematiksel dili kullanma, bir iddia ortaya atma, o iddiayı ispatlama gibi farklı becerileri geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir grubun düşüncesi şu şekildedir: *“Etkinlikler süresince öğrencilerin yoğun bir şekilde iletişimde oldukları, gerek sunumlarında gerek birbirlerinin düşüncelerini açıklarken veya iddialarını ispatlarken, gerekse de yazdıkları mektuplarda oldukça sık bir şekilde matematiksel dili kullandıkları görülür. Bu şekilde günlük yaşamda matematiksel dili kullanma becerileri gelişir.”*

Öğretmen adayları öğrencilerin grup çalışmasına açık, görev dağılımı yaparak işbirliği içerisinde, birbirleriyle fikir alışverişi içerisinde olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İki grubun bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci grup çalışmasını becerebilmeli ve görevini bilmelidir. Aksi takdirde herkes birbirinden sorunun çözülmesini bekler.”

“DKS bireysel olarak çözülebilirken, MMP grup çalışmasını gerektirir.”

Öğrencilerin problemi iyi anlamaları, yönergelere dikkat etmeleri ve mümkün olduğunca farklı stratejiler denemeleri öğretmen adaylarının vurgu yaptıkları diğer hususlardır. Bu konuda iki öğretmen adayı grubunun görüşleri aşağıda verilmiştir:

“MMP'yi çözerken öğrenciler öncelikle soruyu doğru bir şekilde anlamalıdır. Aynı zamanda öğretmenin söylediklerini, yönlendirmelerini dikkate almalılar...”

“Öğrenciler izledikleri yol ile sonuca ulaşamıyorlarsa stratejilerini değiştirip yeniden denemeleri gerekmektedir.”

Ölçme-değerlendirme

Öğretmen adayları MMP'ye ilişkin görüşlerini ölçme-değerlendirme açısından da paylaşmışlardır. Genel olarak MMP'de değerlendirme sürecinin zor olduğunu belirten öğretmen adayları bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin tek bir modele odaklanmamalarını ve modelleme sürecinin ön planda olması gerektiğini ifade eden bir grup, *“Öğrencilerin cevaplarını değerlendirirken tek bir doğru cevaba göre değerlendirmek yerine nasıl bir model ürettiği, bu modeli nasıl uyguladığımızı test edebilir bir model mi olduğu sorgulanmalıdır. Öğrenci bir modelle sınırlandırılmamalıdır.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının yer aldığı gruplardan birkaçı modelleme sürecinin her bir adımında ortaya çıkarılması beklenen ürün incelenerek analitik bir değerlendirme yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Ölçme-değerlendirme kısmında öğretmen öğrencilerin problemin hangi aşamaları üzerinde çalıştıklarını izlemelidir. Bu aşamalarda sağlıklı veri elde edip etmedikleri ve bu verileri doğru bir şekilde yorumlayıp yorumlamadıkları öğretmen için önemlidir.”

“Öğrencinin izlediği adımlar takip edilerek her adım değerlendirilir. En son oluşturdukları modeli test ederek modelin hata payına göre doğruluğu ortaya çıkarılıp değerlendirme tamamlanır.”

“Uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri verip vermediğinin izlenmesi gerekir.”

Öğretmen adaylarının yer aldığı gruplardan kimileri ayrıca MMP’de dönüt ve düzeltmelerin önemli olduğunu ve sınıf tartışmalarının verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin iki grubun görüşü aşağıda verilmiştir:

“Öğrencinin ürettiği modelin eksik yanları bulunup nasıl düzeltileceği hakkında bilgi verip düzeltmesi beklenmelidir.”

“Bizim sınıfımızdaki ölçme-değerlendirmeye gelince hocamızın ders sonunda soruyu çözdürerek sorgulatması farklı fikirlerin gözler önüne serilmesi açısından oldukça verimliydi.”

Bazı gruplardaki öğretmen adayları ise MMP’de not vermenin uygun olmayacağını çünkü not vermenin öğrencinin soru çözüme girişimini engelleyeceğini ve öğrenci üzerinde baskı ve kaygı oluşturacağını düşünmektedir. Bu gruplar düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Bu tip soruların değerlendirilmesi not ile olursa çoğu öğrenci başarısız olacağını düşünüp soru üzerinde düşünme gereği duymaz. Çünkü soru zaten kesin bir sonuç içermiyor bu yüzden yapacağı çözümün her türlü yanlış olacağını düşünüp soruyu çözüme girişiminde bulunmaz.”

“Bu tarz etkinlikler öğrenciye not kaygısından uzak bir şekilde yapılmalı ki amaç gerçekleşmiş olsun. Not korkusu ve kaygısı olmayan öğrencide daha zevkle ve kafası rahat bir şekilde bu soruları çözüme kavuşturmayı amaçlar.”

Sınıf içi kullanılabilirliği ve portansiyeli

Öğretmen adayları MMP’nin öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmesi açısından büyük katkılar sağlayacağı noktasında genellikle hemfikir olmuşlardır. Fakat sınıf içerisinde uygulanabilirliği hususunda bazı tereddütlerinin olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adayları kalabalık sınıflarda özellikle sınıf yönetiminde yaşanabilecek sorunlar ve sınırlı zaman nedeniyle MMP’nin uygulanmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda iki grubun görüşü örnek olarak aşağıda verilmiştir:

“Matematik eğitiminde kullanılması gayet mümkündür. Sadece kalabalık sınıflarda uygulanması sıkıntı yaratabilir.”

“Sorular üzerinde uzun bir süre düşünülmesi gerektiği için zaman açısından sıkıntılı olabilir. Çok kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir.”

Öğretmen adayları sınıflarda özellikle zaman açısından uygulanmasının zor olduğunu belirterek bu problemlerin zamanın problem edilmediği seçmeli derslerde ya da proje ödevi şeklinde verilerek uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı grupların görüşleri şu şekildedir:

“Bu sorular öğretim programı dikkate alındığında matematik derslerinde ayda bir defa uygulanabilir... En iyi yol bu problemlerin çözülebileceği bir seçmeli dersin okullarda okutulmasıdır.”

“Öğretmen proje verdiğinde de kullanılabilir aslında. Takip edilmesi sağlanırsa, kendi öyle başıboş yapmaz onu yani. Zaten projenin de adımları var sonuçta. Kontrol edilir, arada bir dönüt verilir...”

“Her zaman uygulayamazsın ama bir ünite sonunda verebilirsin aslında. O gün 2 ders saatini ona ayırarak yapabiliriz.”

Bazı gruplar MMP'nin değerlendirmesinin, mevcut ölçme-değerlendirme sisteminde yer bulabilmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. İki grubun bu duruma ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Sınavları sadece bu tarz sorulardan yapmak için soru sayısında azalma olması gerekir. Bu azalma ise testlerin geçerliği güvenilirliği ve öğrenci düzeyinin analizi konusunda öğretmende soru işaretleri bırakabilir. Sınavlarda kullanılabilirliği zor olabilir.”

“Tamam inanyor ve destekliyoruz ama bizi seçen sistem maalesef bunu seçmiyor. Bu problemlerde çok iyi başarı gösteren öğrenci seçme sınavlarında hiçbir başarı gösteremeyebilir.”

MMP'nin uygulanmasına ilişkin birçok zorluğun olduğuna dikkat çeken öğretmen adayları öte yandan bu problemlerin potansiyelinin yüksek olduğu, uygulandığı takdirde öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok vurguladıkları nokta MMP'nin öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerinde yardımcı olacaktır. Buna ilişkin iki grubun görüşleri şu şekildedir:

“MMP matematiğin sadece formüllerden ibaret olmadığını aslında hayatımızın her yerinde matematiği kullandığımızı fark etmeleri için çok önemli bir yere sahiptir.”

“Matematiğin soyut, sadece bir ders olduğunu okul dışına çıkıldığında gerekli olmadığı gibi olumsuz düşüncelerin önüne geçilmesini sağlar.”

Öğretmen adayları ayrıca bu tür problemlerin soyut düşüncelerin somuta indirgenmesi, problem çözme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra öğrencilerin matematiksel düşünme, matematiksel okuryazarlık, çok yönlü düşünme, farklı bakış açısı kazanma gibi becerilerinin gelişimini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bazı grupların görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu kadar sözel ifadeler içeren problemlerde matematik aramak, sayılarla ve sayısal mantıkla işimizi yürütmek, bilişsel becerilerimizin gelişmesinin yanı sıra soyut fikirleri somuta indirgemek ve bunu uygulamalı olarak görme fırsatı yakaladık.”

“MMP'nin geleneksel problemlere göre öğrencilerin problem çözme becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.”

“MMP matematiksel düşünmeyi ve matematiksel okuryazarlığı geliştiren sorulardır.”

“MMP çocukların matematiksel çok yönlü düşüncelerini, farklı bakış açıları oluşturmalarını, günlük yaşamla matematiği bağdaştırmayı sağlar.”

Grupların birinde yer alan öğretmen adayları MMP'nin günümüz dünyasının gereksinimlerine uygun bireyler yetiştireceğini şu cümleyle ifade etmiştir: *“Matematik eğitiminde matematiksel modelleme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde MMP'nin öğrencilerin günümüz dünyasının gereksinimlerine uygun bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sağlayacak yapıda olduğu anlaşılmaktadır.”*

Öğretmen adayları genel olarak MMP'nin öğrencilerin matematiği sevmelerine ve olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin iki öğretmen adayı grubunun görüşleri aşağıda verilmiştir:

“MMP'nin en büyük faydası somut düşünceye sağlayacağı katkı ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesidir.”

“MMP ile hem öğrenci matematiği daha çok sever hem daha anlamlı bulur hem de sıkça duyduğumuz matematik hayatımızın her alanında var teorisini uygulamalı olarak keşfeder.”

Öğretmen adayları genel olarak zaman yönetimi, sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme gibi zorluklardan dolayı MMP'nin kullanımının zor olacağını belirtmişlerdir. Ancak bir şekilde sisteme entegre edildiği takdirde birçok matematiksel beceri kazandıracağı, matematiğe olan tutuma olumlu katkılar sunacağı ve matematiği günlük yaşama transfer etmede önemli bir role sahip olacağını düşünmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının DKS ve MMP'nin farklılıklarına, MMP'nin öğretim ortamına yansımalarına, sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeline yönelik düşünceleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bu problemlerin yapısal açıdan farklılıklarına, problem çözme sürecine yönelik farklılıklarına, MMP'nin öğretim ortamına yansımalarına (öğretmen rolü, öğrenci rolü ve ölçme –değerlendirme) ve sınıf içi kullanılabilirliği ve potansiyeline yönelik görüşler kategorilerinde ele alınmıştır.

Öğretmen adayları Eraslan'ın (2011) da öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasının sonucunda vurguladığı gibi MMP ile daha önce karşılaşmadıklarını ve ilk karşılaştıkları anda daha önce çözdükleri problemlere benzemeyen bu etkinliklerde ne yapacaklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Literatürde yapılan birçok çalışma da benzer şekilde gerek öğretmenlerin gerek öğretmen adaylarının MMP'ye yabancı olduklarını ortaya koymaktadır (örn. Akgün vd. 2013; Blum, 2002; Özdemir ve Işık, 2014; Tekin ve Bukova Güzel, 2011; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a). Öğretmen adayları DKS'nin genellikle ezber, bilgiye ve işleme dayalı olduğunu, öğrenciyi belli prosedürleri uygulamaya sevk ettiğini, çözüm yollarının sınırlı olduğunu, bilişsel açıdan düşük seviyede olduğunu, problemlerdeki bağlamların gerçekçi olmadığını ifade etmişlerdir. MMP'nin ise bütün aşamalarında bir düşünme sürecinin olduğuna, çoklu çözüm yollarının mümkün olduğuna ve gerçekçi bağlamlar içerdiğine vurgu yapmışlardır. Deniz ve Argün (2014) ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerini aldığı çalışmasında öğrencilerin dersteki konuların günlük hayatla ilişkisiz olduğunu, MMP'nin ise gerçek hayatla ilişkili olduğunu ve bu problemlerde günlük hayattaki bir durumu matematiksel denklem ve formülle gösterebildiklerini belirterek benzer bir sonuca ulaşmıştır. Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmede modellemenin olumlu katkısının olduğuna dair sonuçlar farklı çalışmalarda da görülmektedir (örn. Akgün vd. 2013; Doruk ve Umay, 2011; Eraslan, 2011; Özdemir ve Işık, 2014; Tekin ve Bukova Güzel, 2011; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a; Urhan ve Dost, 2016).

Öğretmen adayları DKS'de çözüm yoluna karar verecek anahtar kelimeyi bulmanın ve kullanılacak formülü belirlemenin ve bilmenin önemli olduğuna, hazır verileri kullanarak standart yöntemler uygulandığına, problemlerin çözümünde temsillerin sınırlı düzeyde kullanıldığını ifade etmişlerdir. MMP'lerde ise her bir problem için özgün bir strateji geliştirme süreci olduğuna, bazı durumlarda verilerin öğrenciler tarafından toplanabildiğine, problemlerde analiz ve yorumlamanın ön planda olduğuna ve problemlerin çözüm sürecinde çoklu temsillerin kullanılabilmesine değinmişlerdir.

Öğretmen adayları MMP'nin çözümü sürecinde öğretmenin iyi bir rehber olması, modelleme sürecini iyi bilmesi ve bu süreci iyi yönetmesi probleme ilişkin açıklamaların sınırını bilmesi, açıklamalarının aşırı ipucu içermemesi, zamanlamasının iyi ayarlanması ve öğrencilere yeterli zaman vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çözüm yollarına müdahalede bulunmaması, farklı stratejileri ve grup çalışmalarını teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Deniz ve Akgün (2014) ortaöğretim öğrencilerinin; Pilten, Serin ve Işık (2016) sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmalarının sonucunda katılımcıların öğretmenin bir rehber olarak rolünün önemine vurgu yaptıklarını belirtmişlerdir. Eraslan (2011) ise öğretmenin görevini öğrencilerin problem durumunu açıklayıp yorumlamalarını, hipotezler geliştirip test etmelerini, elde ettikleri çözüm veya modelleri yeniden gözden geçirip fazlalıklardan arındırarak düzenleme yapmalarını sağlayacak fırsatlar yaratmak olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri MMP'de öğrencilerin rolü bağlamında ele alındığında öğrencilerin grup çalışmasında arkadaşlarıyla sürekli iletişim halinde, matematiksel dili iyi kullanan, bir iddia ortaya atabilen ve o iddiayı ispatlayabilen bir yapıda olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ayrıca yönergelere dikkat ederek problemi iyi anlamaları gerektiğini ve mümkün olduğunca farklı stratejiler kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan çalışmalarda da MMP'de grup çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin aktif olduğuna (Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a; Korkmaz, 2010; Pilten, Serin ve Işık, 2016) arkadaşlarıyla ortak düşünceye varabildiklerine, farklı düşüncelerin varlığını fark ettiklerine ve matematiksel iletişim kurabildiklerine (Deniz ve Akgün, 2014; Pilten, Serin ve Işık, 2016) dair görüşlere yer verilmiştir. Ancak grup çalışmalarına ilişkin gruptaki birey sayısının belli bir sayının üzerinde olması durumunda grup içerisinde gruplaşmanın ortaya çıkması (Eraslan, 2011; Zawojewski, Lesh ve English, 2003) ve grup elemanlarının isteksiz olmasının (Korkmaz, 2010) ortaya çıkardığı olumsuzluklara dair sonuçlar da mevcuttur. Öğretmen adaylarının görüşleri ölçme-değerlendirme açısından ele alındığında ise öğretmen adayları tek bir modele odaklanılmaması ve sürecin ön planda olması gerektiğini, her bir adıma ilişkin yeterlikler belirlenerek analitik değerlendirmeler yapılabileceğini, dönüt ve düzeltmelerin önemli olduğunu ve sınıf tartışmalarının verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise MMP'de not vermenin uygun olmayacağını belirtmişlerdir. Özdemir ve Işık (2014) öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmasında öğrenciyi sürece göre değerlendirme fikrinin ön plana çıktığını belirterek benzer bir sonuca ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının MMP'nin sınıf içi kullanılabilirliğine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının bu problemlerin sağlayacağı katkılar noktasında hemfikir olmakla birlikte sınıf yönetimi ve zaman sorunu gibi çekincelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları bu hususlardan dolayı MMP'nin daha çok seçmeli derslerde ya da proje ödevi şeklinde verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adayları bu tür problemlerin mevcut ölçme-değerlendirme sisteminde yer bulmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürde öğretim programını yetiştirmenin zorluğu (Akgün vd. 2013; Özdemir ve Işık, 2014; Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2013a; Urhan ve Dost, 2016; Yu ve Chang, 2009) sınıf yönetimi zorluğu (Akgün vd. 2013; Özdemir ve Işık, 2014) her konu için uygun olmaması (Akgün vd. 2013; Özdemir ve Işık, 2014) gibi nedenlerle MMP'ye ilişkin olumsuz görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları MMP'nin uygulamadaki zorlukları aşıldığı takdirde öğrencilerin birçok becerisini geliştireceğini, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacağını, günümüz dünyasının gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmede önemli bir role sahip olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da MMP'nin geliştirdiği becerilere (Eraslan, 2011; Özdemir ve Işık, 2011) ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmesine sunduğu katkıya dair (Deniz ve Argün, 2014; Özdemir ve Işık, 2014; Pilten, Serin ve Işık, 2016; Urhan ve Dost, 2016) sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışma diğer birçok çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının MMP'ye ilişkin olumlu görüş beyan ettiklerini ancak çalışma öncesine kadar bu tür problemlere ilişkin bilgilerinin çok sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür problemlerin öğretim programlarındaki yeri, tutum ve beceri gelişimine katkısı düşünüldüğünde üniversite eğitimi esnasında ya da hizmet içinde eğitimlerin verilmesi önemli bir husustur. Bu tür problemlerin mevcut derslerde ya da seçmeli derslerde daha sık kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının da dile getirdiği gibi modelleme yeterliklerinin ölçülmesini sağlayacak süreç değerlendirme araçlarının kullanılması sağlanabilir. Son olarak kaliteli MMP'nin tasarımı uzmanlık isteyen zor bir iştir. O nedenle MEB ve üniversiteler öğretmenlerin kullanabileceği kaliteli ve sınanmış matematiksel modelleme problemleri içeren etkinlikleri öğretmenlerin hizmetine sunmaları önerilmektedir.

Bu çalışma DKS'yi inceleyen ve MMP içeren etkinliklere katılan öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının MMP'ye yönelik görüşleri çalışmanın yapıldığı seçmeli ders kapsamındaki problemlerle ve bu problemlerin çözüm süreçleri ile sınırlı olmuştur. İleride yapılacak çalışmalarda daha farklı MMP içeren etkinlikler kapsamında gözlemler yapılması ve modelleme süreci deneyimlerinin paylaşılması daha zengin verilerin elde edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendilerinin MMP içeren etkinlikleri tasarlaması ve uygulaması etkinliklerin zenginliklerini, zorluklarını ve kullanılabilirliğini daha net görmelerini sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akgün, L., Çiltas, A., Deniz D., Bayrakdar Çiftci, Z., ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Bal, A. P., ve Doğanay, A. (2014). Sınıf öğretmenliği adaylarının matematiksel modelleme sürecini anlamalarını geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1363-1384.
- Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and modelling in mathematics education - Discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 51, 149-171.
- Blum, W. (2011). Can modelling be taught and learnt? Some answers from empirical research. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, ve G. Stillman (Eds.), *Trends in Teaching and Learning of Mathematical Modelling* (pp. 15-30). New York: Springer.
- Bukova Güzel, E. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carmona, G. (2003). Three interacting dimensions in the development of mathematical knowledge. In S. J. Lamon, W. A. Parker, ve K. Houston (Eds.), *Mathematical modelling: A way of Life*. ICTMA 11. Chichester: Horwood Publishing Limited.
- Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliği oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 332-344.
- Deniz, D., ve Akgün, L. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel modelleme yönteminin sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 103-116.
- Doerr, H., ve Lesh, R. (2011). Models and modelling perspectives on teaching and learning mathematics in the twenty-first century. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, ve G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modeling: ICTMA 14* (pp. 247-268). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Doruk, B. K., ve Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 365-377.
- Eraslan, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri üzerinde düşünme süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2953-2968.
- Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., ve Baş, S. (2014). Matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Temel kavramlar ve farklı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1-21.
- Ferri, R. B., ve Blum, W. (2009). Mathematical modelling in teacher education—experiences from a modelling seminar. *CERME 6—WORKING GROUP 11*, 2046.
- Hidroğlu, Ç. N., ve Bukova Güzel, E. (2013). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede modelin doğrulanmasındaki yaklaşımların ve düşünme süreçlerinin kavramsallaştırılması. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2487-2508.
- Hidroğlu, Ç. N., ve Bukova Güzel, E. (2014). Matematiksel modellemede geogebra kullanımı: Boy-ayak uzunluğu problemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 29-44.
- Işık, A. ve Mercan, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1835-1850.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

- Karabaş, C. (2016). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının doğrusal ilişkileri modelleme süreçlerinin ve bilişsel yeterliklerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, OFMA Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir.
- Lesh, R., ve Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, ve H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014a). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014b). *İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014c). *İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014d). *İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *İlkokul matematik dersi (1-4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school*
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Özdemir, G., ve Işık, A. (2015). Katı cisimlerin alan ve hacimlerinin matematiksel model ve matematiksel modelleme yöntemiyle öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1251-1276.
- Pilten, P., Serin, M. K., ve Işık, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bir olgubilim çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1919-1934.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. (Vol. 15). Newbury Park, CA: Sage.
- Tekin, A., ve Bukova Güzel, E. (2011). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *20. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-10 Eylül 2011, Burdur.
- Tekin Dede, A., ve Bukova Güzel, E. (2013a). Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçleri ve etkinliklere yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 300-322.
- Tekin Dede, A., ve Bukova Güzel, E. (2013b). Matematik öğretmenlerinin model oluşturma etkinliği tasarım süreçlerinin incelenmesi: Obezite problemi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1100-1119.
- Tekin Dede, A., ve Yılmaz, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme yeterliliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 185-206.

- Uğurel, I., Bukova Güzel, E., ve Kula, S. (2011). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 103-123.
- Ural, A. (2014). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 110-141.
- Urhan, S., ve Dost, Ş. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: Öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1279-1295.
- Yanık, H. B., ve Memiş, Y. (2014). Making insulation decisions through mathematical modeling. *Teaching Children Mathematics*, 21(5), 314-319.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, S. Y., ve Chang, C. K. (2009). What did Taiwan mathematics teachers think of model-eliciting activities and modeling? In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo-Ferri ve G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling international perspectives on the teaching and learning of mathematical modelling* (pp. 147-156). Springer Science ve Business media.
- Zawojewski, J. S., Lesh, R. A., ve English, L. D. (2003). A models and modeling perspective on the role of small group learning activities. In H. Doerr ve R. A. Lesh (Eds), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 337-358). Lawrence Erlbaum Associates.

Yazarlar

İletişim

Dr. H. Bahadır YANIK, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında problem çözme ve matematiksel modelleme ve mesleki gelişim yer almaktadır.

Doç. Dr. H. Bahadır YANIK, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye, e-posta: hbyanik@anadolu.edu.tr

Arş. Gör. Osman BAĞDAT, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında mesleki gelişim, problem çözme, matematiksel modelleme yer almaktadır.

Arş. Gör. Osman BAĞDAT, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye, e-posta: osmanbagdat@anadolu.edu.tr

Dr. Murat KOPARAN, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde öğretim elemanıdır. Çalışma alanları arasında lineer cebir, diferansiyel denklemler, uygulamalı matematik yer almaktadır.

Dr. Murat KOPARAN, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Yunusemre Kampüsü, Tepebaşı, 26210, Eskişehir, Türkiye, e-posta: mkoparan@anadolu.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The purpose of this study was to investigate prospective middle school mathematics teachers' perspectives about mathematical modeling tasks. Specifically, prospective teachers' views about how modeling tasks differ from textbook problems were examined. Furthermore, what prospective teachers think about how modeling tasks would affect classroom learning environment and whether or not they could be used in mathematics teaching were examined. Past research suggested that teachers' beliefs about mathematics problems and mathematical problem solving play a central role in designing their classroom learning environments and ways of choosing and implementing mathematical tasks. However, the research also revealed that teachers have limited experiences with problems that require mathematical modeling. Therefore, it is crucial for teachers to have early learning experiences about variety of mathematical tasks and ways of implementing them in the classroom. In this study prospective teachers engaged in mathematical modeling through solving model-eliciting tasks in an elective course. Through this way prospective teachers had opportunities to experience these tasks and problem solving processes. The study aimed to reveal how this experience shaped their thoughts about modeling tasks.

Methodology. This study was designed as a qualitative study, conducted in a teacher education program in a public university in the central of Turkey. 40 prospective middle school mathematics teachers in their third and fourth year of the program participated in the study. All participants enrolled in an elective course which focused on mathematical modeling and modeling tasks. Participants worked in groups of three or four. Initially, all participants examined the middle school mathematics textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades) to acquaint themselves with the textbook problems. Later, they engaged in mathematical modeling through solving modeling tasks throughout the semester. Data were collected through open-ended questionnaire. The questionnaire required participants to share their thoughts about modeling tasks, how they differ from textbook problems, and whether or not they could be used for mathematics teaching. Content analysis was utilized to analyze participants' responses.

Result, Discussion and Recommendations. This study aimed to reveal what prospective teachers thought about how modeling tasks and textbook mathematics problems differ from each other, how they could affect classroom learning environment and whether or not they have potential to be used for mathematics teaching. The prospective teachers' responses were categorized in four groups: 1) structural differences between modeling tasks and textbook problems, 2) differences in problem solving processes for modeling and textbook tasks, 3) effects of modeling tasks on classroom environment (in terms of role of teacher and students and assessment) and 4) the potential of modeling tasks for in-class use and mathematics teaching.

Prospective teachers stated that they did not encounter modeling tasks before this elective course. When they begin to work with these problems, they stated that they did not know how to start solving the problem. This result is consistent with past research (e.g., Akgün et al., 2013; Blum, 2002; Özdemir and Işık, 2014; Tekin and Bukova Güzel, 2011; Tekin Dede and Bukova Güzel, 2013a) in that both prospective and in-service teachers are not familiar with modeling tasks. Prospective teachers also indicated that textbook problems are generally cognitively low demanding, knowledge- and procedure-based problems which have limited solution methods. Furthermore, they added that the contexts used in these problems are not realistic as they are in modeling tasks. Prospective teachers further added that since modeling tasks can be solved in multiple ways they require students to engage in thinking activities throughout the problem solving process and therefore they are cognitively high demanding. Also, they stated that the real-life scenarios involved in the tasks support them making connection between mathematics and real-world. This finding was also consistent with the results of past research

(e.g., Akgün et al., 2013; Doruk and Umay, 2011; Eraslan, 2011; Özdemir and Işık, 2014; Tekin and Bukova Güzel, 2011; Tekin Dede and Bukova Güzel, 2013a; Urhan and Dost, 2016).

Regarding problem solving process, prospective teachers stated that textbook problems can be solved through certain methods, such as looking at specific keywords that can be used to solve the problem and using mathematical formulas. On the other hand, they stated that there are no specific formulas or pathways to solve modeling tasks. One of the prospective teachers said: “One needs to generate his/her own method for each type of modeling task; or it may even be needed to collect necessary data in order to solve the task.” All prospective teachers stated that modeling tasks require critical thinking, data analysis and interpretation and draw conclusions. They also added that since there are multiple ways to solve these tasks one can use multiple representations to solve the task and explain their thinking.

In terms of role of teacher in modeling classrooms, prospective teachers stated that a teacher needs to 1) be a good facilitator, 2) know the amount of information he/she should provide students during modeling process, 3) provide sufficient time for students, 4) encourage students to work as a group to think in multiple ways. In terms of role of students in modeling classrooms, prospective teachers stated that students need to 1) understand the problem thoroughly, think in multiple ways and use multiple strategies, 2) be active participants through collaborating and communicating within their own groups while working on the problem, 3) use mathematical language, and 3) raise various ideas and defend them. Past researches (Tekin Dede and Bukova Güzel, 2013a; Korkmaz, 2010; Pilten, Serin and Işık, 2016) suggest that modeling tasks provide students opportunities to be active learners during problem solving activities. Through engaging in modeling activities students are able to share their own ideas, communicate mathematically (Deniz and Akgün, 2014; Pilten, Serin and Işık, 2016) and get familiar with various mathematical ideas and thinking of others.

Regarding assessing students’ modeling activities, prospective teachers stated that since mathematical modeling focuses more on problem solving procedure rather than the result, the teacher should assess to what extent the students involve in modeling procedure. Specifically, prospective teachers indicated that teacher can specify various competencies for modeling tasks such as understanding the problem, mathematizing real-life situation and developing pre-models and then check to see whether or not students are able to use them during problem solving. Furthermore, prospective teachers added that in-class discussions and observations are crucial for teachers to detect student development in modeling procedures. Some of the prospective teachers, on the other hand, stated that grading is not necessary for these kinds of activities.

In terms of usability of modeling tasks in the classroom, prospective teachers seemed to be reluctant since they thought that these tasks take so much time and effort, and it is hard to manage the classroom during working on these tasks. Prospective teachers added that since there are wide variety of mathematics topics need to be covered in a school year, it is hard to find additional times for modeling tasks. In general, the prospective teachers suggested that modeling tasks are suitable for mathematics elective courses in middle schools. All prospective teachers thought that use of modeling tasks in elective course would support students’ mathematical thinking skill and increase positive attitudes towards mathematics. These findings are also supported by past research (Deniz and Argün, 2014; Özdemir and Işık, 2014; Pilten, Serin and Işık, 2016; Urhan and Dost, 2016).

As in many other studies, this research also revealed that prospective teachers have expressed a positive opinion about the modeling problems but the knowledge about such problems is very limited before the study. When the contribution of these problems to the development of skills and attitudes

are taken in to consideration, the training of teachers and prospective teachers during the period of pre-service education and in-service training is crucial.

It is recommended that such problems should be used more often in current or elective courses. Furthermore, as also stated by prospective teachers, it is also possible to make students use the process evaluation tools to measure modeling competencies.

Finally, designing qualified modelling questions is a difficult task that requires expertise. So, it is recommended that Ministry of National Education and universities should put activities including tested and qualified mathematical modelling problems, in to service for the use of teachers.

Ek 1. Örnek Matematiksel Modelleme Problemleri**Koca Ayak Problemi (Lesh ve Doerr, 2003)**

Bu sabah erken saatlerde, park görevlileri, dün gece Gençlik parkındaki eski tarihi çeşmenin bir kişi veya kişilerce onarıldığını fark ettiler. Belediye başkanı bu durumdan haberdar olunca bunu yapan kişiye teşekkür etmek istediğini belirtip en kısa zamanda bulunmasını talep etmiştir. Ancak bu işi gerçekleştiren kişi veya kişileri kimse görmemiştir. Eldeki tek ipucu çeşmenin yanında bulunan devasa bir ayak izidir. Park görevlileri bu işi yapan kişinin bu ayak izine sahip olan kişi olduğuna inanmakta ve çok uzun boylu olduğunu düşünmekte ancak ayak izinden yola çıkarak bu kişiyi nasıl bulacakları konusunda kafaları biraz karışıktır. Göreviniz bu görevlilere gizemli ayak izinin sahibini bulmada yardımcı olmaktır. Bir arama metodu geliştirerek adım adım bu kişinin boy uzunluğunu nasıl bulunabileceğini bir mektup yazarak anlatmanız gerekiyor. Bulduğunuz metot yalnızca gizemli ayak izini bulmak için olmamalı bütün ayak izlerinde de uygulanabilir olmalıdır.

Tarihi Binanın Yalıtımı (Yanık ve Memiş, 2014)

Candan Hanım tarihi bir bina satın aldı. Yalıtımı gereksiz gördüğü için ilk yıl yalıtıma para harcamadı. Ancak birinci yılın sonunda binayı ısıtmak ve soğutmak için elektriğe çok para harcadığını farketti. Bir yıllık elektrik faturalarını incelediğinde, aylık ortalama 1500 TL harcadığını gördü. Birkaç şirketle görüştü ve binaya nasıl bir yalıtım yapabileceğine dair fikir aldı. Tablo 2’de görülen üç seçenek üzerine yoğunlaşmaya karar verdi. Sizin göreviniz Candan Hanım’a hangi seçeneğin yalıtım için daha avantajlı olacağına dair vereceği kararda yardımcı olmaktır. Candan Hanım’a şu sorulara yanıt alabileceği bir mektup yazınız:

1. Candan Hanım’ın her bir yalıtım seçeneği için harcayacağı parayı telafi etmesi kaç ayını alacaktır?
2. Candan Hanım 5 yılda her bir seçenek için kaç para biriktirecektir? Hangi seçeneğin Candan Hanım için en karlı olacağını açıklayınız.

Tablo 2.

Yalıtım Seçenekleri

	Seçenek 1	Seçenek 2	Seçenek 3
Yalıtım Türü	Sadece Pencereleler	Pencereleler ve Çatı	Pencereleler, Çatı ve Dış Duvarlar
Yalıtım Masrafı	3.600 TL	10.800 TL	21.600 TL
Elektrik Faturasındaki Kazanç	%20	%40	%60

Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Oynadıkları Oyun Türleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma*

A Study on Relationship between Mothers' Characteristics Regarding Gender Roles and Their Children's Toy Preferences and Play Types

Pınar Aksoy**
Gülen Baran

To cite this article/Atf için:

Aksoy, P., & Baran, G. (2017). Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 102-136. [Online] www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s5m

Öz. Bu çalışma, annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda, feminen, maskülen ve androjen özellikler gösteren annelerin kız ve erkek çocuklarının oyuncak tercihlerinin ve oynadıkları oyun türlerinin neler olduğu değerlendirilmiştir. Açıklayıcı sıralı desendeki bu çalışma kapsamında; annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ve çocukların oyuncak tercihlerinin incelenmesinde, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubuna, feminen, maskülen ve androjen annelerin çocukları arasından eşit sayıda seçilen 15'i kız ve 15'i erkek olmak üzere toplam 30 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesinde, Dökmen'in (1999) "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri" kullanılmıştır. Çocukların oyuncak tercihlerine ilişkin verilerin toplanması sürecinde, çocuklardan evde ve sınıfta en çok oynadıkları oyuncakların resmini yapmaları istenmiş ve bu kapsamda yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, çocuklarla bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerin analiz edilmesinde, betimsel analize başvurulmuştur. Çalışma bulguları; feminen ve maskülen annelerin çocuklarının oyuncak tercihlerinin androjen annelerin çocuklarından farklı bir şekilde belirli bir gruptaki oyuncaklar üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir. Bu noktada feminen annenin kız çocuklarının daha çok evcilik oyuncaklarıyla ve maskülen annenin erkek çocuklarının daha çok taşıtlarla oynadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, feminen annelerin çocukları daha çok rol oyunları, maskülen annelerin çocukları daha çok hareketli oyunlarla ve ardından yarışma türündeki oyunlarla oynarken; androjen annelerin çocuklarının belirgin bir oyun türü üzerinde yoğunlaşmaksızın rol oyunları, hareketli oyunlar ve yapı-ınşa oyunları şeklinde farklı oyunlar oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktalardan hareketle, çocukların çeşitlendirilmiş oyun materyalleri ve nitelikli oyun ortamları ile buluşturulması noktasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin son derece özenli davranmaları ve bu süreçte kalıpyargısal bir yaklaşımdan ziyade, eşitlikçi bir yaklaşımı benimsemesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, toplumsal cinsiyet, cinsiyet rolü, çocuk, oyuncak tercihi.

Abstract. This study has been carried out in order to examine the relationship between mothers' characteristics regarding gender roles and their children's toy preferences and play types. In accordance with this aim, it has been evaluated what kinds of toy preferences and play types of girl and boy children's whose mothers having feminine, masculine and androgynous characteristics. In the context of this explanatory sequential design study; the descriptive survey method, which is one of the quantitative research methods, has been used in the determining the characteristics of mothers regarding gender roles and the phenomenology design which is one of the qualitative research methods, has been used in examining the toy preference of children in the study. A total of thirty children, fifteen girls and fifteen boys, who have been selected from an equal number of the children of feminine, masculine and androgynous mothers have been incorporated in the study group. "Bem Sex Role Inventory" by Dökmen (1999) has been used in the determination of mothers' characteristics regarding gender role in the study. In the process of collecting data about toy preferences of children, the children are asked to draw picture of the toy which the children play most with at home and in the classroom. In this direction, individual interviews have been made with the children by using structured interview method. The descriptive analysis has been applied in analysis of collected data. The findings of the study have shown that toy preferences of children of feminine and masculine mothers concentrated on a group of specific toys differently from androgen mothers' children. It is determined that the girls of feminine mothers mostly play with house toys and the boys of masculine mothers mostly play with active/movable plays. Apart from that, the conclusion is while the children of feminine mothers mostly play with role plays, the children of masculine mothers mostly play with active/movable plays and then competitive plays, the children of androgynous mothers play different plays, such as role plays, active/movable plays and construction-building plays without focusing on a specific play types. Based on these points, it is recommended that parents and teachers should be highly attentive to the children bring together diverse play materials and quality play environment and within this process adapt to equitable approach rather than stereotypical approach.

Keywords: Preschool period, gender, gender role, child, toy preference.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.11.2016

Düzeltilme: 13.02.2017

Kabul Tarihi: 19.03.2017

* Bu çalışma, 7-8 Mayıs 2015 tarihinde Erzurum'da düzenlenen Uluslararası Oyun ve Oyuncak Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Pınar AKSOY, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Tokat/Türkiye, e-posta: aksoypnr@gmail.com

Giriş

Dünyada refahın ve barışın sağlanması, sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi ve kadının toplumsal statüsünün artırılabilmesi için sosyal yaşamın her alanında kadın ile erkek arasında eşitliğin olması gerekmektedir (Vefikuluçay Yılmaz vd., 2009). Toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, modern ve demokratik bir toplum olmanın gereğidir. Kadınlara ve erkeklere sunulan olanakların eşit olmadığı bir toplumda, demokrasinin varlığından söz edilememektedir (Aslan, 2007). Çünkü kadın ve erkek arasındaki eşitsizlik sorunu, insan haklarına ilişkin bir sorundur. Bu bakımdan insan haklarının ve demokrasinin işleyişi için, kadın ya da erkek, herkesin eşit haklara sahip olması şarttır (Yeşilorman, 2001). Şüphesiz kadın-erkek eşitsizliği birçok unsurun etkisi altında şekillenmektedir. Kadın-erkek eşitsizliği üzerinde; sosyal, kültürel, eğitimsel ve ekonomik düzendeki iletişim ağı içerisinde birbirinden kesin bir şekilde ayrılan toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi oldukça büyüktür. Toplumsal cinsiyet rolleri, Dökmen'e (2004) göre, kültürel açıdan kadın ve erkek için uygun görülen kişilik özellikleri ve davranışları ifade etmektedir. Bir bakıma, geleneksel olarak kadınlarla ve erkeklerle ilişkili olduğu kabul edilen rollerdir. Buna göre, toplumsal cinsiyet rolleri toplum tarafından tanımlanan ve birey tarafından yerine getirilmesi beklenen görevleri ortaya koymaktadır (İsen ve Batmaz, 2002). Aslına bakılırsa, kadın ve erkek arasında biyolojik, fizyolojik ve psikolojik açıdan farklılıkların olması normal bir durum olmakla birlikte, kültürel ve sosyolojik açıdan farklılıkların olması kültür içerisinde var olan kalıpyargıların ve rollerin öğrenilmiş olduğunun bir göstergesi olmaktadır (Ersoy, 2009). Bu noktada ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışma sonuçları (Akgül Gök, 2013; Amato ve Booth, 1995; Batga, 2014; Cooper, Chassin ve Zeiss, 1985; Çavdar, 2013; Çınar, 2008; Kaufman, 2000; Kodan, 2013; Lye ve Biblarz, 1993), toplumsal cinsiyet rollerinin kişisel özelliklerden sosyal ilişkilere, iş hayatından özel yaşama, aile işlevlerinden yaşam kalitesine kadar birçok boyutta birey üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri karşısında, gelenekçi ve eşitlikçi şeklinde farklı yaklaşımların sergilenmesi söz konusudur. Bu noktada, bireylerin sadece kendi cinsiyetinden olan kişilerle özdeşim kurmasının beklenmesi, gelenekçi yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Gelenekçi yaklaşıma göre; biyolojik cinsiyetine uygun bir cinsel kimliğe sahip olmayan ve karşı cinsiyet rolüne uygun davranışlar gösteren bireyler psikolojik açıdan dengeli görülmemektedir. Bu durumun aksine eşitlikçi yaklaşım, cinsiyetler arasındaki fiziksel yapı farkının dışında, kadın ve erkeğin cinsiyet rolleri açısından fark olmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu nedenle eşitlikçi yaklaşıma göre, cinsiyet farkı gözetmeksizin kendine uygun, doyurucu ve kendini gerçekleştirici cinsiyet rolünü benimseyen bireyler psikolojik açıdan sağlıklı ve uyumlu bireyler olarak kabul edilmektedir (Baran, 1995). Özdele kadına-erkeğe ait özellikleri ve genelde toplum yapısını ortaya koyan toplumsal cinsiyet rolleri, kuşaktan kuşağa kültürden kültüre değişebilmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde gelenekçi toplumsal yapının kadına ve erkeğe yüklediği rollerde önemli farklılıklar olmakta ve kadınlar erkeklerin gerisinde bırakılmaktadır (Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın, 2007). Bu açıdan bakıldığında, geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda kadınların ev içi üretim faaliyetlerini ve annelik rollerini gerçekleştirmeleri, erkeklerin ise kamusal alanda başarılı olmaları ve ailenin geçimini sağlamaları beklenmektedir. Ancak, toplumsal değişimin hız kazandığı günümüz toplumlarında, geleneksel geniş aile yapılarının çekirdek aile yapılarına dönüşmesi ve kadınların çalışma yaşamına katılımı söz konusudur. Bu nedenlerle, geleneksel kadınlık ve erkeklik rollerinin belirli ölçüde değişim göstermesi gündeme gelmektedir. Örneğin, kadının çalışma hayatına katılımıyla evin geçimi sadece erkeğin görevi olmaktan çıkmakta ve erkeğin ev içi alanda sorumlulukları paylaşması gerekli görülmektedir (Zeybekoğlu Dünder, 2012). Bu duruma benzer bir şekilde Gültekin (2006), çalışmayan kadınların ailelerinde genellikle kadınlar tarafından yürütülen temizlik-bakım ile ilgili ev işlerinin, çalışan kadınların ailelerinde kadın ve erkek tarafından birlikte yapılma oranının daha yüksek olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında, söz konusu

eşitlikçi yaklaşım içerisinde yetişen veya yaşam süren bireylerin başkalarının haklarına saygı duyan, gerektiğinde başkalarına yardım eden ve sorumluluklarını yerine getiren kişiler olmaları yolunda ilerlemeleri çok daha mümkün görünmektedir. Ancak, gelenekselleşmiş ataerkil ilişki biçimlerinin bugünden yarına değiştirilerek yerine eşitlikçi bir yaklaşımın yerleştirilmesi gerçekçi olmayacaktır (Yılmaz vd., 2009). Bu nedenle, toplumda var olan geleneksel kadın-erkek rollerine karşı eşitlikçi bir yaklaşımı sağlayacak eğitim anlayışının çocukluktan itibaren her yaştaki bireye benimsetilmesi yönünde çabalara ihtiyaç duyulmaktadır (Günay ve Bener, 2011). Kadına ve erkeğe ilişkin cinsiyet rolleri, çocukluk döneminde oluşmaya başlamaktadır. Dünyaya gelişiyle birlikte çocuk, biyolojik cinsiyeti ekseninde oluşup anlam kazanan bir davranışlar örgüsü içerisine dâhil olmaktadır. Anne-babaların doğacak çocukları için giysi ve eşya hazırlarken eşyaların rengi ve biçimi konusundaki tercihleri, çocuklardan yaşam boyunca sahip olması istenecek davranışlar, tutumlar ve roller örgüsünü inşa etmenin ilk adımınıdır. Doğum sonrasında, çocuk için belirlenen toplumsal yaşam gittikçe belirginleşmekte ve elbiseler, saçın biçimi, oyuncaklar, hitap şekli, çocuk için uygun bulunan ve bulunmayan davranışlar, önerilen meslekler gibi birçok durum, söz konusu inşa eyleminin sonraki aşamaları açısından önem taşımaktadır (Vatandaş, 2011). Bu nedenle, toplumsal kalıpyargılar çocukların ileride nasıl bir yetişkin olacağına belirlenmesinde büyük bir role sahiptir. Çünkü Burger'in (2006) belirttiği üzere kız ve erkek çocukların eğitimi, gelecekte onlardan beklenen rol kalıplarına dayalı olarak yürütülmektedir. Bu durum bireyin toplum tarafından onaylanma gereksiniminin karşılanmamasının, cinsiyet rolleri ile ilgili kalıpyargılara uymasına bağlı olduğunu göstermektedir (Baykal, 1991). Cinsiyet rollerinin kazanılması, çocuğun cinsel kimliğini tanıması ve kendi cinsiyetinin farkına varması ile mümkündür. Bu süreç çocukların erken yaşlarda ailelerinin cinsiyetle ilgili mesajlarını özümsemesinden ileri gelmektedir. Çocuğun kendini algılaması, maruz kaldığı kız veya erkek olma ile ilgili düşünce, tutum, davranış ve inançların sonucudur. Bir bakıma çocuğa cinsiyetle ilgili bilgi; aile-çocuk etkileşimi, rol modelleme, istenilen davranışları ödüllendirme, onaylama veya onaylamama aracılığıyla verilmektedir (Orçan, 2011). Dolayısıyla, çocukların biyolojik cinsiyetlerine uygun olduğu ileri sürülen beklentileri ve davranış kalıplarını zaman içerisinde benimsemesi ve bu doğrultuda cinsel kimliklerini oluşturması beklenen bir durumdur. Ancak, burada çocuğa kalıplaşmış davranışlar sunmak yerine farklılıkları yaşatmanın, çocuğun kendi kimliğini bulmasına daha çok yardımcı olacağı savunulmaktadır (Giddens, 2008; Haktanır, 2005). Dolayısıyla, cinsiyet rollerini kadın-erkek rolleri şeklinde keskin bir şekilde sınırlamak, günümüz yaşam koşullarına ve çağdaş eğitim anlayışına ters düşmektedir. Şüphesiz, yaşam sürecinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerin farklı unsurlar üzerindeki etkisine rastlamak mümkündür.

Bu noktada Türkiye'de çocuktan yetişkine farklı gruplar üzerinde yürütülen çalışmalarda, toplumsal cinsiyet rollerinin çizgi filmlere (Kalaycı, 2015) televizyon reklamlarına (Çolakoğlu ve Doğaner, 2008; Özdemir, 2010; Sabuncuoğlu, 2006; Uluyağcı ve Yılmaz, 2007; Zeybekoğlu Dünder, 2012) ve çocuk kitaplarına (Göl, 2011) yansımaları üzerinde durulmuştur. Okul öncesi dönem çocukları için oyunun olmazsa olmaz bir etkinlik ve oyuncağın yeri doldurulamaz bir araç olmasından kaynaklı olarak, bu dönem çocuklarında cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerin izlerinin görülmesi noktasında oyuncak tercihleri ve oyun süreçleri önem arz etmektedir. Nitekim ebeveynlerin çocuklarına yönelik davranışlarının ve oyuncak seçimlerinin toplumsal rollere ilişkin yaklaşımlarından etkilendiği düşünüldüğünde; ebeveynlerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalara duyulan önem artmaktadır. Bu kapsamda yürütülen çalışmanın, ebeveynlerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin çocukların yaşamsal süreçlerdeki eğilimleri üzerindeki etkisinin görülmesi noktasında katkı sağlayıcı olacağı öngörülmektedir. Bu noktalardan hareketle yürütülen bu çalışmada, annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

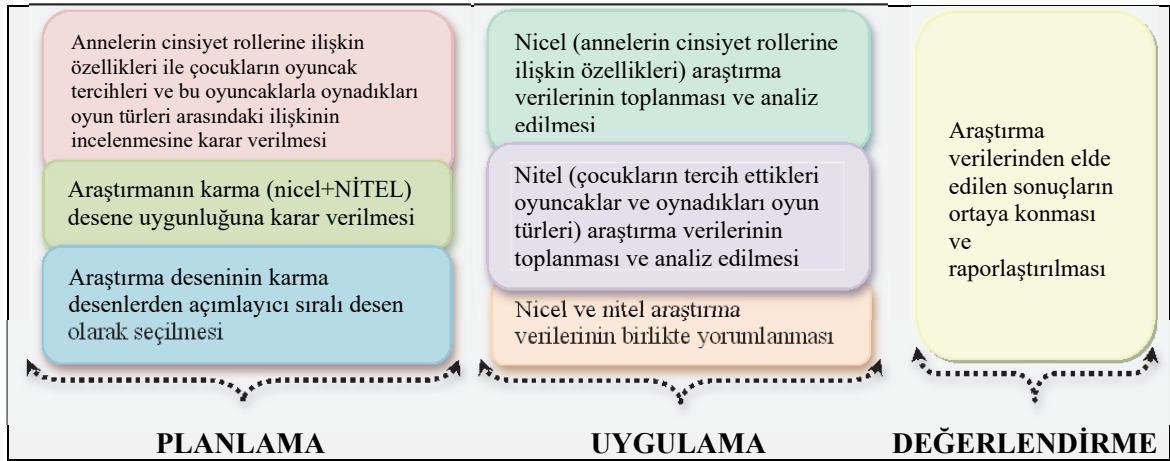
1. Annesi feminen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklar nelerdir?
2. Annesi maskülen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklar nelerdir?
3. Annesi androjen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklar nelerdir?
4. Annesi feminen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri nelerdir?
5. Annesi maskülen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri nelerdir?
6. Annesi androjen cinsiyet rolüne ilişkin özelliklere sahip olan kız ve erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenlerden açılımlayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Karma yöntemlerde, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleşimiyle bir veri grubunun eksikliklerinin giderilmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Bu bakımdan karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel yöntemlerin basit bir birleşimi değil, bunların güçlü yanlarının birbirini destekler nitelikte kullanıldığı kapsamlı entegrasyon çalışmaları olarak değerlendirilmektedir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Karma yöntemler alanındaki desenler arasında yer alan açılımlayıcı sıralı desen, ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmeyi ve sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak üzere tekrar yapılandırılmayı içeren bir desendir. Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açılımlayıcı olarak ve ilk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2013). Bu kapsamda çalışmada ilk aşama olarak; annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, nicel boyutta veriler toplanmış ve toplanan nicel verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Bu nicel aşamada elde edilen sonuçların takip edilmesinin ardından ikinci aşama olarak; çocukların oyuncak tercihlerinin/bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türlerinin incelenmesi amacıyla, nitel boyutta veriler toplanmış ve toplanan nitel verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel aşama arasındaki ilişkinin seviyesinin nasıl olduğunun belirlenmesi önemli bir adımdır. Creswell ve Plano Clark'a (2011) göre, bu ilişki bağımsız ve etkileşimli olmak üzere iki farklı seviyede olmaktadır. İlişkinin etkileşimli olması, çalışmanın nicel ve nitel aşamaları arasında doğrudan bir etkileşim olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu doğrudan etkileşimle, iki yöntem araştırma sonunda yapılan genel yorumlamadan daha önce birleştirilmektedir. İlişkinin bağımsız olması, nicel ve nitel aşamaların birbirinden bağımsız olarak kullanıldığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, iki aşama birbirinden ayrıktır ve araştırmacı iki aşamayı sadece araştırmanın sonundaki kapsamlı yorumlama sırasında ortaya koyduğu yorumlarla birleştirmektedir. Bu çalışmada, nicel ve nitel veriler bağımsız bir etkileşime sahiptir ve araştırma soruları, veri toplama

ve çözümlenme süreci bakımından birbirinden ayrı tutulmuştur. Bu bağlamda karma desen çalışmalarında nicel ve nitel yöntem eşit önceliğe sahip olarak kullanılabilirlikle birlikte, nicel veya nitel yöntemlerden birinin daha öncelikli olarak kullanılması da söz konusudur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu kapsamda bu çalışma, nitel araştırmanın baskın olduğu (nicel+NİTEL) sıralı karma desende bir çalışmadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntem araştırmalarının, nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçları doğrulamak/geliştirmek (çeşitleme ve tamamlayıcılık) veya nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları üretmek (başlatma, geliştirme ve genişletme) amacıyla kullanıldığını ileri sürmektedir. Burada çalışmadan elde edilen sonuçların geliştirilmesi ve nicel verilerle elde edilen verilerin kapsamının nitel verilerle genişletilmesi amacıyla, karma desen kullanılmıştır. Çalışmada izlenen adımlar Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1. Çalışmada izlenen adımlar

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktadır. Betimsel araştırma türlerinden olan tarama araştırmaları, bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır. Çok sayıda bireyden oluşan çalışma grubuna ilişkin birçok bilgiyi araştırmacılara sunmaktadır. Araştırmacılara bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerinin özetleme fırsatı vermektedir. Bu nedenle, eğitim alanındaki araştırmalarda betimsel tarama modeli oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu çalışma kapsamında annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesinde; annelerin Bem Cinsiyet Rolü Envanteri’nde yer alan özellikleri kendilerine uygunluğuna göre 7’li Likert tipi derecelendirme yöntemi doğrultusunda puanlamaları istenmiş ve annelerden envanter aracılığıyla yapılandırılmış bir şekilde elde edilen puanlar, envanterin kullanımına uygun olacak şekilde araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu noktada elde edilen puanlardan yola çıkarak, anneler arasından feminen, maskülen ve androjen özellik gösteren anne grupları belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel yönünün veri kaynaklarını feminen, maskülen ve androjen özelliklere sahip olan anne grupları oluşturmuştur.

Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin belirlenmesinden sonraki aşama olarak, çocukların tercih ettikleri oyuncaklar ile bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türlerinin incelenmesinde; nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. Bu araştırma deseninde, bir fenomeni bireylerin veya belli bir grubun nasıl deneyimlediği açıklanmaya çalışılmaktadır. Bir bakıma fenomenoloji araştırmalarında, bireylerin farkında oldukları, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadıkları bir olguya odaklanılmaktadır. Olgular olay, durum, kavram, deneyim, algı ve yönelim gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir. Dolayısıyla, bireylerin yabancı olmadığı, aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığı olguları araştırmasına yönelik olarak yapılan çalışmalar için, fenomenoloji uygun bir araştırma zemini. Bu araştırmalarda veri kaynakları, araştırmacının odaklandığı olguyu yaşayan ve bunu dışı vurabilen bireyler olmaktadır (Christensen vd., 2015; Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu kapsamda çalışmanın nitel yönünün veri kaynaklarını feminen, maskülen ve androjen özelliklere sahip olan anne gruplarının çocukları arasından oyuncak tercihleri ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri incelenen çocuklar temsil etmektedir. Çalışma olgusunu ise feminen, maskülen ve androjen özelliklere sahip olan anne gruplarında yer alan çocukların oyuncak tercihleri ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda feminen, maskülen ve androjen annelerin çocuklarının evde ve sınıfta en çok oynadığı oyuncakla ilişkin yaptığı resimlerden ve bu kapsamda araştırmacılar tarafından sorulan sorulara verdiği yanıtlardan yola çıkarak oyuncak tercihlerine ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türlerine ilişkin tespitleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak ve annenin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri arasındaki ilişkinin yelpazesine dikkat çekmek için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

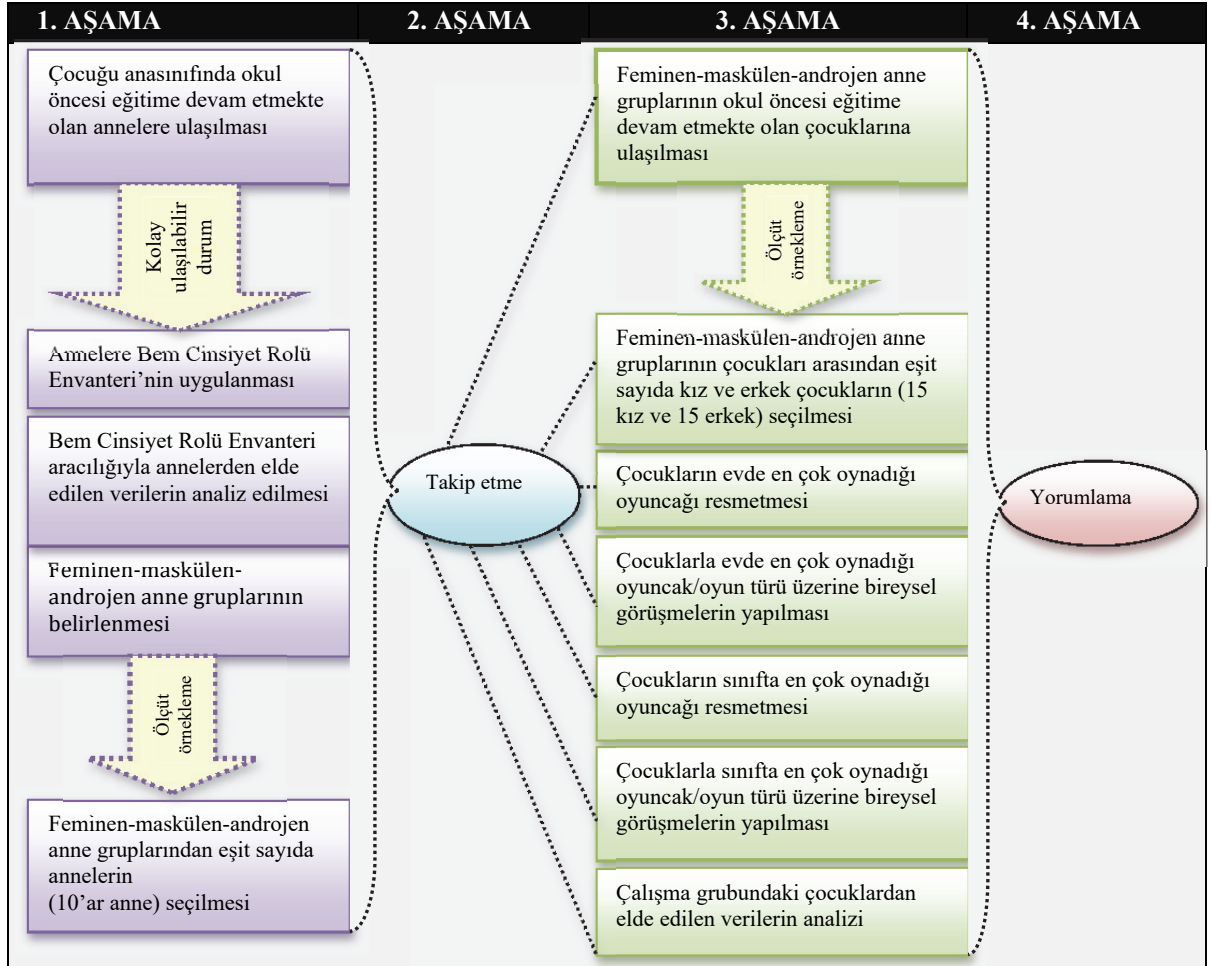
Araştırmacı Rolü

Okul öncesi dönem çocukları üzerinde yürütülen bu çalışma kapsamında, bu dönem çocuklarının gelişim özelliklerine ve bireysel kapasitelerine uygun olacak şekilde uygulamalara yer verilmiştir. Bu süreçte öncelikle okul öncesi dönem çocuklarının aile bireylerinin ve öğretmenlerinin dışındaki tanımadığı kişilere yabancılaşma çekme ve onlara kendini rahatlıkla ifade edememe ihtimalinin olduğu göz önünde bulundurularak, bu duruma çözüm olması amacıyla her iki uygulama günü öncesinde sınıfta çocuklarla birlikte yaklaşık iki saat kadar zaman geçirilerek ve gerektiğinde devam eden mevcut etkinliklere katılım gösterilerek çocuklarla yakınlık kurulmuştur. Bu sayede çocukların güven duymaları sağlanarak, kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının düşüncelerinin ve tepkilerinin ortaya çıkarılmasında yaptıkları resimlerin işlevlerinin büyük olduğuna yönelik bilgi ve deneyimlerden hareketle, ilk olarak çocuk resimlerinin sürece dâhil edilmesi sağlanmıştır. Ardından çocukların sürece aktif katılımlarının sağlanabilmesi amacıyla, anlayabilecekleri seviyede bir yaklaşımla bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarının birbirlerinden etkilenme eğilimlerinin fazla olduğu ve dikkatlerinin kolay dağılabildiği yönündeki bilgi ve görüşlerinden hareketle, görüşmelerin sessiz bir mekânda ve diğer çocuklardan bağımsız bir şekilde yürütülmesine özen gösterilerek olası durumlar önlenmeye çalışılmıştır. Okul öncesi dönem çocukları arasında bireysel farklılıkların olabileceği düşüncesiyle, ilk başta sorulan sorulara yanıt veremeyen çocuklara sorular tekrar edilmiş ve anlaşılabilmiş olması durumuna karşı tedbir alınmıştır. Bu noktada araştırmacıların kendi varsayımlarının ve ön yargılarının sürece yansıtılmamasına dikkat edilmiş ve sadece veri toplayıcısı olarak sürece dâhil olmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda çalışma amacı doğrultusunda yanıt vermeyen çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Böylelikle, çocukların başkalarının yönlendirmesine bağlı kalmaksızın kendilerini gerçekçi bir şekilde ortaya koymaları ve çalışma bulgularını güçlendiren kanıtları ortaya koymaları desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

İki farklı aşamada yürütülen çalışmada, iki ayrı çalışma grubu yer almaktadır. İlk olarak çalışmanın nicel kısmına ilişkin olarak çocuğu okul öncesi eğitime devam etmekte olan annelerle çalışmıştır. Bunu takiben ikinci aşamada, çalışmanın nitel kısmına ilişkin olarak okul öncesi dönem çocuklarının kendileri ile çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikli olarak çocuğu anasınıfına devam etmekte olan anneler arasından seçilen bir grup annenin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri belirlenmiştir. Bunun için, Tokat il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çocuğu okul öncesi eğitime devam eden anneler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme ile belirlenen sekiz farklı anasınıfında yer alan 102 anneden çalışmaya katılmayı kabul eden ve ölçme aracını hatasız ve eksiksiz bir şekilde dolduran 76 anne ile çalışılmıştır. Bu anneler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ne göre farklı cinsiyet rollerine ilişkin özelliklere (feminen, maskülen ve androjen) sahip olduğu belirlenen anneler seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını ifade etmektedir. Burada ölçüt olarak daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilirdi gibi, araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu çalışmada, çalışma amacına yönelik olarak araştırmacılar tarafından seçilen örneklem ölçütü, üç ayrı cinsiyet rolüne ilişkin (feminen, maskülen ve androjen) özelliklere sahip olan anne gruplarının eşit sayıda olması ve her bir gruptaki annelerin kız ve erkek çocuklarının toplamda eşit sayıda olmasıdır. Bu ölçüt gruptaki kişi sayısına ve/veya çocuğun kız/erkek oluşuna göre sonuçlarda bir yanlılığın ortaya çıkmasını önlemek amacıyla seçilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılan ve hatasız/eksiksiz bir şekilde envanteri dolduran 76 annenin 36'sının feminen, 18'inin maskülen ve 22'sinin androjen özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre fenomenolojik araştırmalarda, örnekleme dâhil edilecek birey sayısının çok fazla olmaması ve genellikle on kişiyi geçmemesi önerilen bir durumdur. Bu doğrultuda, feminen, maskülen ve androjen özellikler gösteren anne grupları arasından eşit sayıda olacak şekilde 10'ar anne seçilmesi uygun görülmüş ve üç ayrı grupta yer aldığı belirlenen annelerin çocukları çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Bu noktada çocukların cinsiyetlerinin çalışma süreci açısından önemli olduğu düşüncesiyle, her bir grupta yer alan annelerin çocukları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile kız ve erkek çocukların sayıları eşit olacak şekilde 5 kız ve 5 erkek çocuk seçilmiştir. Buna göre, çalışma grubu toplamda 15'i kız ve 15'i erkek olmak üzere 30 çocuktan oluşmaktadır. Bu aşamada bir diğer nokta olarak, daha öncesinde belirlenmiş olan anasınıflarında yer alan çocuklar arasında olumsuz bir etki uyandırmamak açısından, çalışma amacı doğrultusunda bütün çocuklara resim çalışması yaptırılmış ve çocukların hepsinin resimlerinin öyküleri dinlenmiştir. Ancak, çalışma grubuna dâhil olmayan çocuklara ait veriler çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve çalışma bulguları arasında değerlendirilmemiştir. Bu kapsamda çalışma yönteminde yer alan süreçlere ilişkin bilgiler Şekil 2'de özetlenmiştir.



Şekil 2. Çalışma yönteminde yer alan süreçlere ilişkin bilgiler

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecine başlamadan önce Tokat ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan çalışma amacı doğrultusunda gerekli izinler alınmış ve araştırmacılar tarafından olur yazısı eşliğinde ilgili kurumlara gidilerek veri toplama sürecine başlanmıştır. Her bir okula ait çalışma verileri okulun sabahçı veya öğlenci olmasına bağlı olarak yarım günlük bir mesai zamanı içerisinde toplanmıştır.

Çalışmada annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri" kullanılarak incelenmiştir. Bem tarafından 1974 yılında geliştirilmiş olan envanterin orijinali "Kadınsılık", (20 madde) "Erkeksilik" (20 madde) ve "Sosyal Beğenirlik" (20 madde) şeklinde üç ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formuna ilişkin geçerlik ve güvenilirliği Kavuncu tarafından 1987 yılında yapılmıştır. Dökmen (1999) tarafından ise, "Kadınsılık" ve "Erkeksilik" ölçeklerinin Türkçe formunun faktör yapısı incelenmiş ve envanterin geçerlik ve güvenilirliği yeniden sınanmıştır. Bu çalışma kapsamında Dökmen'in (1999) Türkçe formuna ilişkin psikometrik özelliklerini gözden geçirmiş olduğu Bem Cinsiyet Rolü Envanteri kullanılmıştır. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri, "Kadınsılık Ölçeği" ve "Erkeksilik Ölçeği" şeklinde iki alt ölçekten ve toplamda 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin

güvenirlik çalışmasında, “Kadınsılık Ölçeği” alfa katsayısı .73, iki yarı güvenilirlik katsayısı .76 ve “Erkeksilik Ölçeği” alfa katsayısı .75, iki yarı güvenilirlik katsayısı .75 olarak belirlenmiştir. Madde bırakmalı alfa katsayılarının, “Kadınsılık Ölçeği” için .70-.73 ve “Erkeksilik Ölçeği” için .73-.75 arasında olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, cinsiyetler arası bir karşılaştırma yapıldığında, kadınlarda “Kadınsılık Ölçeği” $\alpha=.74$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .78 ve “Erkeksilik Ölçeği” $\alpha=.78$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Erkeklerde ise “Kadınsılık Ölçeği” $\alpha=.72$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .75 ve “Erkeksilik Ölçeği” $\alpha=.71$, iki yarı güvenilirlik katsayısı .70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini gösteren bir kanıt olarak; toplam puanlarda cinsiyet farkının anlamlılığına ve kadın-erkek deneklerin cinsiyet rollerine göre dağılımlarına bakılmıştır. Bu kapsamdaki madde analiz sonuçlarının yeterli düzeyde olduğu ve kadın-erkek deneklerin kendi cinsiyetine ilişkin puanlarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçekte yer alan özelliklerin her birinin bireyi tanımlama bakımından ne kadar uygun olduğu değerlendirilmektedir. Bu noktada, bireyin her bir özelliği kendisi açısından “hiç uygun değil” (1), “genellikle uygun” (2), “bazen uygun değil” (3), “kararsızım” (4), “bazen uygun” (5), “genellikle uygun” (6) ve “her zaman uygun” (7) kategorilerine göre değerlendirmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, “Kadınsılık Ölçeği” (20 madde) ve “Erkeksilik Ölçeği” (20 madde) için ayrı toplam puanlar elde edilmektedir. Buna göre; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının üstünde, ama erkeksilik puanı erkeksilik medyanının altında olanlar kadınsı (*feminen*); kadınsılık puanı kadınsılık medyanının altında, ama erkeksilik puanı erkeksilik medyanının üstünde olanlar erkeksi (*maskülen*); kadınsılık puanı kadınsılık medyanının üstünde ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının üstünde olanlar *androjen*; kadınsılık puanı kadınsılık medyanının altında ve erkeksilik puanı erkeksilik medyanının altında olanlar ise *belirsiz* olarak sınıflandırılmaktadır (Dökmen, 1999). Bu çalışmada, belirsiz cinsiyet rollerine ilişkin özellikler gösteren anneler çalışma kapsamına dâhil edilmemiş ve çalışma feminen, maskülen ve androjen özelliğe sahip olduğu belirlenen anneler ve çocukları üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından çalışmaya katılmayı kabul eden annelere çocuklarını okuldan almaya geldikleri zaman dilimi içerisinde “Bem Cinsiyet Rolü Envanteri” dağıtılmış ve doğrudan uygulamalarla annelerin doldurması sağlanmıştır. Bu kapsamda envanteri hatasız ve eksiksiz bir şekilde dolduran annelerden elden edilen veriler envanterin kullanımına uygun olarak araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve feminen-maskülen-androjen özelliğe sahip olduğu belirlenen anneler tespit edilmiştir. Bu aşamanın ardından her bir grupta yer alan bütün annelerin çocukları ile çalışmanın diğer verilerinin toplanmasına devam edilmiştir.

Bu noktada çocukların farklı ortamlardaki oyuncak tercihlerinin gözden geçirilmesi ve çocukların oyuncak tercihlerine ilişkin güçlü kanıtların elde edilmesi amacıyla, çocukların evde ve sınıfta en çok oynadığı oyuncaklar birlikte ele alınmıştır. Nitekim fenomenolojik araştırmalarda birden fazla görüşme yapılması ve farklı ortamlara ilişkin verilerin toplanması, araştırmacının geçerliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarının sürece yabancılaşmaması ve kendini rahat ifade edebilmesi amacıyla, onlarla birlikte her iki uygulama günü öncesinde sınıfta yaklaşık iki saat kadar zaman geçirilerek ve gerektiğinde devam eden mevcut etkinliklere katılım gösterilerek çocuklarla yakınlık kurulmuştur. Bu süreci takiben, çocuklara onların en çok oynadığı oyuncakları merak ettiklerini ve bunu göstermek için hep birlikte birer resim yapmalarının istendiği açıklanmıştır. Çalışma kapsamına dâhil edilen çocukların önce “*Evde tek başına/kardeşinle veya anne-babanla birlikte en çok oynadığın oyuncakları resmet*” yönergesi eşliğinde resim yapmaları istenmiştir. Sonrasında, çocuklara yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda çocuklara “*Evde en çok hangi oyuncakla oynuyorsun?*” ve “*Evde bu oyuncakla en çok ne oynuyorsun?*” şeklinde sorular sorulmuştur. Çocukların bu sorulara yanıtları görüşmeler eşliğinde toplanmıştır. Ardından, aynı

hafta içerisinde başka bir günde çocukların “*Sınıfta tek başına veya arkadaşınla birlikte en çok oynadığın oyuncakçı resmet*” yönergesi eşliğinde yeniden resim yapmaları istenmiştir. Sonrasında, çocuklara benzer şekilde “*Sınıfta en çok hangi oyuncakla oynuyorsun?*” ve “*Sınıfta bu oyuncakla en çok ne oynuyorsun?*” şeklinde açık uçlu sorular sorulmuştur. Burada yeniden yapılandırılmış görüşmeler yapılarak çocukların bu sorulara yanıtları alınmıştır.

Her iki uygulamada yönergeler eşliğinde resim yapmaları istendikten sonra, çocuklara beyaz A4 kâğıdı ve farklı renklerde boya malzemeleri verilmiştir. Bu esnada çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve her çocuğun yaptığı resimlerin öyküleri birebir görüşmelerle dinlenmiştir. Akabinde sorulan açık uçlu sorulara ilişkin her bir çocuğun yanıtı da yapılan bireysel görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Ritchie'nin (2003) belirttiği gibi, bireysel görüşmede dikkatin tek bir kişi üzerine yoğunlaşabilme olanağının olması; oyuncak tercihleri hakkında görüşme yapılan çocuğun bakış açısının derinlemesine ele alınması noktasında katkı sağlayıcıdır. Bu kapsamda her bir çocukla ayrı zamanlarda iki farklı görüşme yapılmıştır. Bu aşamada çocukların rahat edebilecekleri bir yere oturmaları sağlanmış ve kendilerini ifade etmeleri için yeterli zaman verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerde çocukların dikkatlerinin dağılmasını önlemek amacıyla sessiz bir mekân tercih edilmiş ve çocukların birbirinin yanıtlarından etkilenmesini önlemek amacıyla görüşmeler bu mekânda her bir çocukla teke tek olarak yürütülmüştür. Çocukların sorulara verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından sırayla dinlenmiş ve görüşmelerde çocuklara herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Görüşme esnasında birkaç çocukta sorulan sorulara ilk başta yanıt gelmediği olmuştur ve bu durumda araştırmacılar tarafından sorulan sorular tekrar edilmiştir. Bu aşamada görüşmeye katılmaya istekli olmayan ve sorulan sorulara çalışma amacı doğrultusunda yanıt vermeyen çocuklar çalışma kapsamına alınmamıştır. Bu kapsamda çocukların verdiği yanıtlar araştırmacılar tarafından birebir not edilerek yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamdaki verilerde çocukların resimlerinin içeriğinde yer verdikleri ve açık uçlu sorulara yanıtları toplandıktan sonra çocuklara kod isimleri verilmiştir. Kod isimleri verilirken çocuğun cinsiyetine ve gerçek ismindeki kültürel yapıya uygun olacak şekilde seçimler yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından fikir birliği sağlanarak her bir çocuk için farklı kod isimleri belirlenmiş ve bu kod isimleri çalışma verilerin raporlaştırılmasında kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla karma desende yürütülen bu çalışmanın verileri iki aşama halinde analiz edilmiştir. Bu kapsamda önce nicel çalışma verileri analiz edilmiş ve bunun sonuçlarına dayalı olarak nitel çalışma verileri toplanarak analiz edilmiştir. Nicel çalışma verileri için Tokat il merkezinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar bünyesindeki anasınıfından belirlenen sekiz farklı anasınıfında çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'ne göre cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya katılmayı kabul eden annelerden envanteri hatasız ve eksiksiz bir şekilde doldurduğu tespit edilen 76 anne arasından eşit sayıda olacak şekilde 10 feminen, 10 maskülen ve 10 androjen anne belirlenmiştir. Buna göre, feminen, maskülen ve androjen özellikler gösteren anne grupları arasından eşit sayıda seçilen çocuklar üzerinde çalışmanın nitel verileri elde edilmiştir.

Bu aşamada çalışma amacı doğrultusunda çalışmaya katılan annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların cinsiyetleri gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda, çalışma grubuna dâhil edilmesine karar verilen annelere (feminen=10 anne, maskülen=10 anne ve androjen=10 anne) ve çocuklara (toplamda 15 kız ve 15 erkek) ilişkin veriler bir araya getirilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubundaki çocuklara ait nitel veriler analiz süreci için hazır hale getirilmiştir. Çalışma verilerinin

analizinde, betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara veya görüşmede kullanılan sorulara göre düzenlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Nitel çalışmalarda tümevarımsal yöntem aşamalı olarak ortaya çıktığı için, araştırmacılar başlangıçta birkaç terimi tanımlasalar bile süreç içerisinde olası tanımlara doğru ilerlemektedirler. Bir bakıma, nitel çalışmalarda araştırmacılar süreç içerisinde terimler ortaya çıktıkça tanımlama yapmakta ve temalar (veya boyutlar) veri analizine doğru ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, nitel çalışmalarda ilgili temaların önceden belirlendiği bir bölüm yer almamaktadır (Creswell, 2013). Bu durum çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizinde göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın nitel verilerinin analizinde aşağıdaki dört aşama takip edilmiştir.

1) *Analiz için bir çerçeve oluşturma:* Çalışmada yer alan araştırma soruları kapsamında çocukların en çok oynadıkları oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri şeklinde iki temel kategori oluşturulmuştur. Çalışma verilerinin bu kategorilere göre iki ayrı tablo halinde raporlaştırılması uygun görülmüştür. Bu noktada çocukların yaptıkları resimlere ilişkin anlattıkları öyküler ve araştırmacılar tarafından yapılan bireysel görüşmelerde açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda her bir çocuğun evde ve sınıfta en çok oynadığı oyuncak ile bu oyuncakla oynadığı oyun türünün ne olduğu belirlenmiştir. Ardından, çocukların bu noktadaki tercihlerinin hangi temalar altında düzenleneceğine çocukların evdeki ve sınıftaki oyuncak tercihlerine ilişkin yaptıkları resimlerin içeriklerinden ve bireysel görüşmelerde sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak karar verilmiştir. Bu noktada alan yazınında yer alan oyuncak çeşitlerine ve oyun türlerine ilişkin sınıflandırmalardan faydalanılmıştır (Öztürk, 2001, Pehlivan, 2012; Rathus, 2006; San Bayhan ve Artan, 2007). Bu aşamada çocukların her birinin evde ve sınıfta tercih ettikleri oyuncaklar ile bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu kapsamda oyuncaklar için; evcilik oyuncakları, taşıtlar, takma-çıkarmalı oyuncaklar, pelüş oyuncaklar şeklinde temaların oluşturulması uygun görülmüştür. Bireysel görüşmelerde çocukların ortaya koydukları oyuncaklarla oynadıkları oyunların neler olduğuna ilişkin açıklamalarından yola çıkarak da oyun türlerine ilişkin olarak; rol oyunları, hareketli oyunlar, yapı-inşaa oyunları, yarışma oyunları ve şiddet içerikli oyunlar şeklinde temalar oluşturulmuştur. Bu temalara göre veriler tablollaştırılırken, çocuğun cinsiyetine ve gerçek ismindeki kültürel yapıya uygun olacak şekilde her bir çocuk için kod isim kullanılmış ve her bir çocuğa ilişkin verilerin raporlaştırılmasında kod isimlerin kullanılmasıyla çocukların isimleri gizli tutulmuştur.

2) *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:* Bu aşamada belirlenmiş olan oyuncak ve oyun türleri temalarına göre çalışma amacı doğrultusunda çocukların yaptıkları resimler ve görüşmede açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu noktada her bir çocuğa ait çalışma verileri birebir incelenmiş ve oluşturulan temalara uygunluğuna göre düzenlenmiştir. Bu aşamada çocukların oyuncak tercihleri arasında başlıca temaların dışında kalan (ortak bir tema altında toplanamayan) oyuncakların olduğu tespit edilmiş ve bu oyuncaklar için de diğer temasının oluşturulmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar bölümünde ortaya koymak üzere yaptıkları resimlerden örnekler ve çocukların bireysel görüşmelerde ortaya koydukları ifadelerden doğrudan alıntılar seçilmiştir.

3) *Bulguların tanımlanması:* Bu aşamada çalışma grubundaki çocukların evde/sınıfta en çok tercih ettiği oyuncakların/oyun türlerinin hangi temalar altında toplandığı ve annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların tercih ettiği oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ortaya konmuştur. Bu durumun belirlenmesinde, feminen, maskülen ve androjen şeklinde farklı cinsiyet rollerindeki özelliklere sahip olan annelerin çocuklarının oluşturulan hangi temalar altındaki oyuncakla/oyun türüyle oynadıklarına bakılmıştır. Buna ilişkin verilerin değerlendirilmesinde, her bir gruptaki annelerin çocuklarının tercihlerinin temalar altındaki sayıları esas alınmıştır. Bu durumda feminen/maskülen/androjen annelerin çocuklarının oluşturulan

oyuncak/oyun türleri temalarından hangisini/hangilerini daha fazla tercih etmiş olduğu incelenmiş ve en fazla tercih edilen oyuncak/oyun türleri temalarının ilgili grup tarafından en çok tercih edilen oyuncaklar/oyun türleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, annelerin feminen/maskülen/androjen özelliklere sahip olması durumunda, çocukların en fazla tercih ettiği oyuncak/oyun türü temalarının ne yönde değişiklik gösterdiği ortaya konmuştur. Bu noktada gerekli yerlerde çocukların en çok oynadıkları oyuncaklara ilişkin yaptıkları resimlerden örneklerle ve oyun türlerine ilişkin ifadelerden doğrudan alıntılarla veriler desteklenmiştir.

4) *Bulguların yorumlanması:* Burada annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncakla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişki neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde açıklanmıştır. Çocukların evde tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri ile sınıfta tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki orana ilişkin karşılaştırmalar yaparak bazı çıkarımlarda bulunulmuştur. Örneğin, sınıfta takma-çıkarmalı oyuncaklarla/yapı-inşa oyunlarıyla oynamayı tercih eden çocuk sayısının evdekine göre daha fazla olduğu ortaya konmuş ve bu durumun olası nedenleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, kız-erkek çocukların tercih ettikleri oyuncakların ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türlerinin oranları incelenmiş ve dikkat çeken farklılıkların kaynağı ilgili literatür çalışmaları ışığında tartışılmıştır. Bu doğrultuda, kız ve erkek çocuklar tarafından ağırlıklı olarak tercih edilen oyuncakların/oyun türlerinin neler olduğu ortaya konmuştur.

Bulgular

Bu bölümde annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda çocukların evde ve sınıfta en çok oynadıkları oyuncaklar ve bu oyuncakla oynadıkları oyun türleri belirli temalar altında sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular tablolar dâhilinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Evde ve Sınıfta En Çok Oynadıkları Oyuncakların Dağılımı

Çocukların Evde En Çok Oynadıkları Oyuncaklar						
Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri	Evcilik oyuncakları	Taşıtlar	Takma-çıkarmalı oyuncaklar	Pelüş oyuncaklar	Top	Diğer
Feminen	<i>İrem, Cansu, Cemre, Meltem</i>	<i>Emre, Efe</i>	<i>Arda</i>	<i>Buse</i>	<i>Mete</i>	<i>Kerem</i>
Maskülen	<i>Zeynep, Emine</i>	<i>Bekir, Eyüp, Salih</i>	<i>Dilara</i>	-	<i>Tarık, Yasin</i>	<i>Ayşe, Elif</i>
Androjen	<i>Gülsüm</i>	<i>Demet, Kübra, Buğra, İlker</i>	-	<i>Betül</i>	-	<i>Burak, Mehmet, Berat, Damla</i>
Çocukların Sınıfta En Çok Oynadıkları Oyuncaklar						
Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri	Evcilik oyuncakları	Taşıtlar	Takma-çıkarmalı oyuncaklar	Pelüş oyuncaklar	Top	Diğer
Feminen	<i>Cansu, Cemre</i>	<i>Mete</i>	<i>Buse, Efe, Arda</i>	<i>Meltem</i>	<i>Kerem</i>	<i>İrem, Emre</i>
Maskülen	<i>Elif, Dilara</i>	<i>Bekir, Tarık, Eyüp, Salih, Yasin</i>	<i>Ayşe, Emine</i>	-	<i>Zeynep</i>	-
Androjen	<i>Demet, Betül</i>	<i>Damla, Mehmet, Berat</i>	<i>Gülsüm, Burak, Buğra</i>	-	-	<i>Kübra, İlker</i>

Tablo 1 incelendiğinde, annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerine göre çocukların evde ve sınıfta en çok oynadıkları oyuncaklar açısından farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, feminen özellik gösteren annelerin çocuklarının oyuncak tercihlerinde evde evcilik oyuncakları (*İrem, Cansu, Cemre, Meltem*) ve sınıfta takma-çıkarmalı oyuncaklar (*Buse, Efe, Arda*) öne çıkarken, maskülen özellik gösteren annelerin çocuklarında evde (*Bekir, Eyüp, Salih*) ve sınıfta (*Bekir, Tarık, Eyüp, Salih, Yasin*) aynı şekilde taşıt oyuncakları öne çıkmıştır. Bunlardan farklı bir şekilde, androjen özellik gösteren annelerin çocuklarının oyuncak tercihlerinde evde taşıtlar (*Demet, Kübra Buğra, İlker*) ile diğer temasındaki (fırıldak, hayvan maketi, silah, oyun hamuru) oyuncaklar (*Burak, Mehmet, Berat, Damla*) yanında, sınıfta taşıtlar (*Damla, Mehmet, Berat*) kadar takma-çıkarmalı oyuncaklar (*Gülsüm, Burak, Buğra*) öne çıkmıştır.

Tablo 1'e bakıldığında, maskülen annelerin çocuklarının (*Zeynep, Emine*) ve androjen annelerin çocuklarının (*Gülsüm*) evde evcilik oyuncaklarıyla oynama durumunun, feminen annelerin çocuklarına oranla (*İrem, Cansu, Cemre, Meltem*) daha az olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, feminen annelerin çocukları maskülen ve androjen annelerin çocuklarına göre evde evcilik oyuncaklarıyla daha çok oynadıklarını ortaya koymaktadır. Bu noktada feminen, maskülen ve androjen özellik gösteren annelerin çocuklarında, evde ve sınıfta en çok evcilik oyuncaklarıyla oynayan çocukların hepsinin benzer şekilde kız çocuk olduğu belirlenmiştir. Bu durumu destekler bir şekilde, feminen annelerin çocukları da dâhil olmak üzere evde ve sınıfta evcilik oyuncaklarıyla oynamayı tercih eden erkek çocuğuna hiç rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, bütün gruplardaki annelerin kız çocuklarının evde en çok oynadıkları evcilik oyuncaklarının tamamının "bebek" olduğu (Resim 1 ve Resim 2'deki gibi), ancak sınıfta en çok oynadıkları evcilik oyuncakları arasında "evcilik kapları" (Bkz Resim 3) ve "makyaj malzemeleri" (Bkz Resim 4) şeklinde çeşit açısından farklılaşan oyuncakların da bulunduğu tespit edilmiştir.



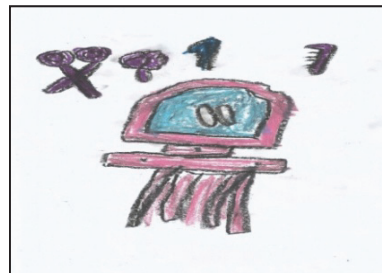
Resim 1. Evcilik oyuncakları
[bebek]
(Feminen anne-kız çocuk)



Resim 2. Evcilik oyuncakları
[bebek]
(Maskülen anne-kız çocuk)

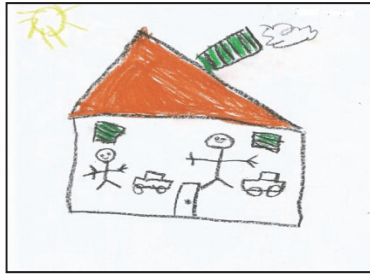


Resim 3. Evcilik oyuncakları
[evcilik kapları]
(Feminen anne-kız çocuk)

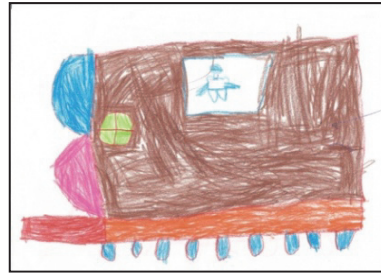


Resim 4. Evcilik oyuncakları
[makyaj malzemeleri]
(Feminen anne-kız çocuk)

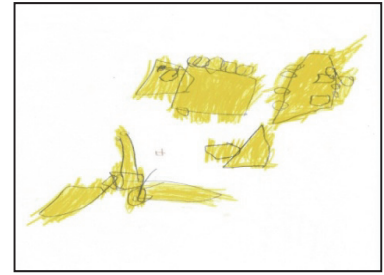
Benzer şekilde Tablo 1'deki bulgular, feminen annenin çocuklarının (evde= *Emre, Efe*; sınıfta= *Mete*) maskülen annenin (evde= *Bekir, Eyüp, Salih*; sınıfta= *Bekir, Tarık, Eyüp, Salih, Yasin*) ve androjen annenin (evde= *Demet, Kübra Buğra, İlker*; sınıfta= *Damla, Mehmet, Berat*) çocuklarına göre taşıtlarla daha az oynamayı tercih ettiğini göstermektedir. Bu kapsamda tercih edilen taşıtlara bakıldığında, feminen anne çocuklarının evde "taksi" ve "uzaktan kumandalı araba" ile sınıfta "araba"yı (Resim 5'te görüldüğü üzere) tercih ettiği ortaya çıkmıştır.



Resim 5. Taşıt
(Feminen anne-erkek çocuk)

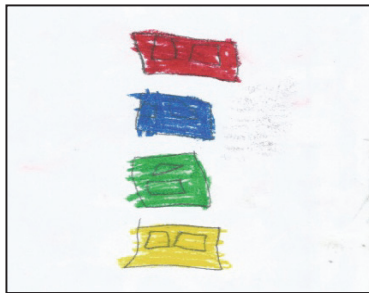


Resim 6. Taşıt
(Maskülen anne-erkek çocuk)

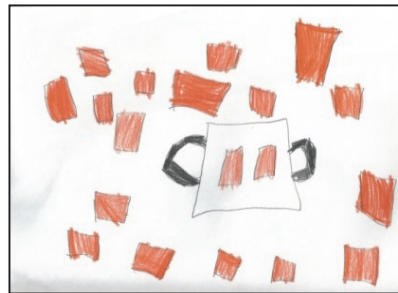


Resim 7. Taşıt
[itfaiye arabası]
(Androjen anne-erkek çocuk)

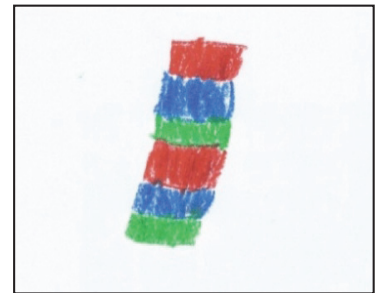
Bu kapsamda maskülen özellik gösteren annelerin çocuklarının sınıftaki tercihlerinde belirgin bir şekilde taşıtların daha fazla olduğu görülmekle birlikte, taşıtların toplamda tercih edilme oranının da maskülen annelerin çocuklarında en fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu gruptaki çocukların tercih ettiği taşıtlara bakıldığında; evde "çöpçü arabası", "kamyon" ve "traktör" şeklinde, sınıfta da "araba" (*Tarık, Eyüp*), "uçak", "kamyon" ve "tren" (Resim 6'daki gibi) şeklinde farklı işlevlere sahip taşıtları tercih etmiş oldukları görülmüştür. Bu kapsamda bir başka bulgu olarak, feminen (evde= *Emre, Efe*; sınıfta= *Mete*) ve maskülen (evde= *Bekir, Eyüp, Salih*; sınıfta= *Bekir, Tarık, Eyüp, Salih, Yasin*) özellik gösteren annelerin çocukları arasında taşıtlarla oynamayı tercih edenlerin hepsinin erkek çocuk olduğu, ancak androjen özellikteki annelerin çocukları arasında taşıtları tercih edenlerin kız (evde= *Demet, Kübra*; sınıfta= *Damla*) ve erkek (evde= *Buğra, İlker*; sınıfta= *Mehmet, Berat*) çocuklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Buradaki tercihlerde erkeklerin "araba", "uçak", "itfaiye arabası" (Resim 7'deki gibi) ve kızların "araba", "tren" şeklindeki taşıtları ortaya koyduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Resim 8. Takma-çıkarmalı oyuncaklar [legolar]
(Feminen anne-erkek çocuk)



Resim 9. Takma-çıkarmalı oyuncaklar [tahta bloklar]
(Androjen anne-erkek çocuk)

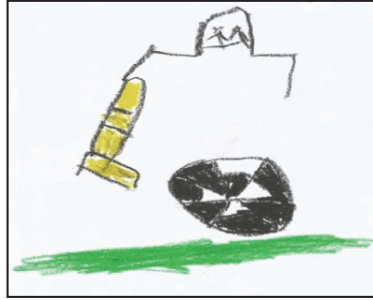


Resim 10. Takma-çıkarmalı oyuncaklar [bloklar]
(Maskülen anne-kız çocuk)

Başka bir bulgu olarak, Tablo 1’de feminen (*Arda*) ve maskülen (*Dilara*) annelerin çocukları tarafından evde oldukça sınırlı sayıda tercih edilen takma-çıkarmalı oyuncakların, androjen annelerin çocukları tarafından da hiç tercih edilmediği görülmektedir. Buna karşın, takma-çıkarmalı oyuncakların sınıfta feminen (Resim 8) (*Buse, Efe, Arda*) ve androjen (Resim 9) (*Gülsüm, Burak, Buğra*) annelerin çocuklarında eşit oranda ve evdekine göre kısmen daha fazla oranda tercih edildiği belirlenmekle birlikte; maskülen annelerin çocukları tarafından da (*Ayşe; Emine*) tercih edilmiş olduğu (Resim 10) saptanmıştır. Toplamda takma-çıkarmalı oyuncaklarla oynamayı tercih eden çocuk sayısının sınıfta (*Buse, Efe, Arda; Ayşe, Emine; Gülsüm, Burak, Buğra*) evdekine göre (*Arda, Dilara*) daha fazla olması ayrıca dikkat çekici bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda bir başka bulgu olarak, maskülen annelerin sadece kız çocukları tarafından tercih edilmiş olan takma-çıkarmalı oyuncakların, feminen ve androjen annelerin hem kız hem de erkek çocukları tarafından tercih edilmiş olduğu ortaya konmuştur.



Resim 11. Top [bowling topu]
(Maskülen anne-kız çocuk)



Resim 12.Top [futbol topu]
(Maskülen anne-erkek çocuk)



Resim 13. Top [basketbol topu]
(Feminen anne-erkek çocuk)

Bunların dışında androjen annelerin çocukları tarafından hiç tercih edilmemiş olduğu görülen topun, feminen annelerin (evde= *Mete*; sınıfta= *Kerem*) ve maskülen annelerin çocukları (evde= *Tarık, Yasin*; sınıfta= *Zeynep*) tarafından tercih edilmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda çoğunlukla erkekler tarafından tercih edildiği belirlenen topun, sadece maskülen annenin bir kız çocuğu tarafından tercih edilmiş olduğu da görülmüştür. Maskülen annenin kız çocuğunun sınıfta tercih ettiği topun “bowling topu” olduğu belirlenirken (Resim 11), erkek çocukların tercih ettiği toplar arasında “futbol topu”nun yer alması da dikkat çekici olmuştur (Resim 12). Buna paralel bir durum olarak, feminen annenin erkek çocuğunun da “basketbol topu”nu tercih etmiş olduğu ortaya konmuştur (Resim 13).

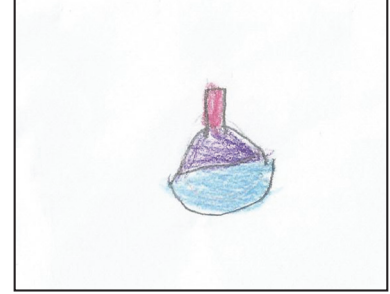
Tablo 1’deki bulgulara göre, feminen annenin çocuklarının hem evdeki (*Buse*), hem sınıftaki (*Meltem*) oyuncak tercihleri arasında sınırlı oranda yer alan pelüş oyuncakların, androjen annelerin çocuklarının sadece evdeki (*Betül*) oyuncak tercihleri arasında yer alması ve buna karşın maskülen annelerin çocukları tarafından hiç tercih edilmemiş olması ayrıca dikkat çekicidir. Bu kapsamda başka bir bulgu olarak, pelüş oyuncakları tercih eden çocukların hepsinin kız çocuk olduğu belirlenmiştir. Buna göre, feminen annelerin çocuklarının tercih etmiş olduğu pelüş oyuncakların evde “tavşan” (Resim 14) ve sınıfta “ayıcık” olduğu ortaya konmuştur.



Resim 14. Pelüş oyuncak
[tavşan]
(Feminen anne-kız çocuk)



Resim 15. Kaydırak
(Feminen anne-kız çocuk)



Resim 16. Topaç
(Maskülen anne-kız çocuk)

Bunların dışında Tablo 1'deki bulgular, çocukların en çok oynadıkları oyuncaklar arasında androjen annelerin çocuklarında ağırlıklı olmak üzere (evde= *Burak, Mehmet, Berat, Damla*; sınıfta= *Kübra, İlker*) diğer kategorisi altında sınıflandırılan oyuncakların da tercih edilmiş olduğunu ifade etmektedir. Farklı gruplardaki annelerin çocuklarının bu kapsamdaki oyuncak tercihlerine bakıldığında, feminen annelerin çocukları arasında evde sadece bir erkek çocuk tarafından tercih edilen oyuncakın "babylate" olduğu görülürken, sınıfta bir erkek çocuğunun "tamir aleti" (kerpeten)" ve bir kız çocuğunun "kaydırak" (Resim 15) şeklinde oyuncakları tercih etmiş olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda maskülen annelerin çocukları tarafından sınıfta diğer kategorisi altında tercih edilen hiçbir oyuncakın olmamasına karşın, evde sadece kız çocuklar tarafından tercih edilmiş olan "tombala" ve "topaç" (Resim 16) şeklinde oyuncakların olduğu da görülmüştür.



Resim 17. Hayvan maketi
(Androjen anne-kız çocuk)



Resim 18. Hayvan maketi
(Androjen-anne-erkek çocuk)



Resim 19. Silah
(Androjen anne-erkek çocuk)

Bunlara ek olarak diğer kategorisi altındaki oyuncak tercihleri androjen annelerin çocukları açısından değerlendirildiğinde, evde bir kız çocuğunun "at" (Resim 17) ve bir erkek çocuğunun "zürafa", sınıfta da bir erkek çocuğunun "inek" (Resim 18) şeklinde hayvan maketlerini tercih ettiği görülmüştür. Bunların dışındaki tercihlerde; erkek çocukların evde "fırıldak" ve "silah" (Resim 19) şeklindeki oyuncakları ve kız çocuğunun da sınıfta "oyun hamuru" şeklindeki oyuncakları ortaya koyması ayrıca dikkat çekici olmuştur.

Çalışma amacı doğrultusunda, çocukların en çok oynadıkları oyuncaklarla oynadıkları oyunlar da incelenmiştir. Bu kapsamdaki oyunlar içeriğine göre gözden geçirilmiş ve belirli oyun türleri altında sınıflandırılarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda çocukların evde ve sınıfta en çok oynadıkları oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Evde ve Sınıfta En Çok Tercih Ettikleri Oyuncaklarla Oynadıkları Oyun Türlerinin Dağılımı

Çocukların Evde En Çok Oynadıkları Oyun Türleri					
Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri	Rol oyunları	Hareketli oyunlar	Yapı-inşa oyunları	Yarışma oyunları	Şiddet içerikli oyunlar
Feminen	<i>İrem, Buse, Cansu, Cemre, Meltem, Kerem</i>	<i>Emre</i>	<i>Arda</i>	<i>Mete, Efe</i>	-
Maskülen	<i>Zeynep, Dilara</i>	<i>Elif, Emine, Bekir, Yasin</i>	-	<i>Ayşe, Tarık, Eyüp, Salih</i>	-
Androjen	<i>Gülsüm, Betül, İlker, Mehmet</i>	<i>Demet, Kübra, Burak, Buğra</i>	-	<i>Damla</i>	<i>Berat</i>
Çocukların Sınıfta En Çok Oynadıkları Oyun Türleri					
Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri	Rol oyunları	Hareketli oyunlar	Yapı-inşa oyunları	Yarışma oyunları	Şiddet içerikli oyunlar
Feminen	<i>Cansu, Cemre, Meltem, Emre, Mete</i>	<i>İrem, Kerem</i>	<i>Buse, Efe, Arda</i>	-	-
Maskülen	<i>Dilara</i>	<i>Bekir, Tarık Salih, Yasin</i>	<i>Ayşe, Elif, Emine</i>	<i>Zeynep, Eyüp</i>	-
Androjen	<i>Demet, Betül, İlker</i>	<i>Mehmet</i>	<i>Gülsüm, Damla, Kübra, Burak, Buğra</i>	<i>Berat</i>	-

Tablo 2’de annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerine göre çocukların evde ve sınıfta tercih ettikleri oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri yer almaktadır. Buna göre, feminen annelerin çocuklarının evde (*İrem, Buse, Cansu, Cemre, Meltem, Kerem*) ve sınıfta (*Cansu, Cemre, Meltem, Emre, Mete*) en çok tercih ettiği oyuncaklarla oynadığı oyunların en fazla rol oyunları olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların rol oyunları kapsamında, bebek uyutma, anne-baba olma, yemek yapma, tamir etme, otopark oluşturma gibi oyunlar oynadığı saptanmıştır. Bu durum cinsiyetle birlikte değerlendirildiğinde; rol oyunlarının toplamda daha çok kız çocuklar (kız= *İrem, Buse, Cansu*⁽²⁾, *Cemre*⁽²⁾, *Meltem*⁽²⁾; erkek= *Kerem, Emre, Mete*) tarafından tercih edilmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda aynı tür oyunu tercih eden kız (bebek, evcilik kapları gibi) ile erkek çocukların (kerpeten, araba gibi) oyun materyallerinde farklılıkların olması da dikkat çekicidir. Bu durumları aşağıda yer alan örnekler ortaya koymaktadır.

Cansu: Feminen anne-kız çocuk/Evdeki oyuncak

“Bebekle oynuyorum. Bu bebek doğum günümde geldi. Saçları uzun, bir de elbisesi var. Ben annesi oluyorum, üzerini giydiriyorum. Bazen onu kraliçe yapıyorum. Bazen de uyutuyorum. Ama gözleri uyuyunca da açık oluyor...”

Cansu: Feminen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Burası evcilik merkezi. Bunlarda evcilik kapları. Arkadaşım ve ben yemek yapıyoruz. Kız olduğumuz için bunlarla oynuyoruz. Eskiden de bunlarla oynuyorduk, o yüzden bir sürü yemek yapabiliyoruz.”

Meltem: Feminen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Kardeşimle birlikte evcilik oynuyoruz. Bu ayıcık bizim bebeğimiz oluyor. Ben onun annesi oluyorum. Karnını doyuruyorum. Sonra onu uyutuyoruz. Bazen dışarı çıkıyoruz, o zaman onu evde bırakıyoruz. Annem haydi gelin deyince, eve geliyoruz.”

Emre: Feminen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Bu kerpeten. Sınıfta bununla oynuyorum. Bozulan şeyleri tamir ediyorum. Kaloriferlerin suyunu alıyorum.”

Mete: Feminen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“İşte araba var. Bununla oynuyorum. Aslında başka arabalarda oluyor. Sonra yuvarlak masanın altı otopark oluyor. Herkes oraya arabasını park ediyor. Sonra bir tanesiotopark kurucusu oluyor. Ona para veriyoruz, arabamız orda kalıyor. İşimiz bitince gidip alıyoruz.”

Bununla birlikte, feminen annelerin çocukları arasında evde daha az oranda çocuk (Arda) tarafından tercih edilmiş olan yapı-inşa oyunlarının, sınıfta kısmen daha fazla oranda (Buse, Efe, Arda) tercih edilmiş olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu kapsamda tercih edilen oyuncaklarla şekil çıkarma, ev-araba oluşturma gibi oyunlar yürütüldüğüne rastlanmıştır.

Arda: Feminen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Bunlar legolar. Böyle üst üste takıyoruz. Ev yapıyoruz, bazen de araba yapıyoruz. Sonra başka şeyler de yapıyoruz, yani canımız ne isterse onu yapıyoruz.”

Tablo 2 maskülen annelerin çocuklarının en çok oynadığı oyunlar açısından incelendiğinde; bu gruptaki çocukların evde benzer bir oranda hareketli oyunlar (Elif, Emine, Bekir, Yasin) ile yarışma oyunları (Ayşe, Tarık, Eyüp, Salih), sınıfta ise daha çok hareketli oyunlar (Bekir, Tarık, Salih, Yasin) ve ardından yapı-inşa oyunları (Ayşe, Elif, Emine) oynadıkları dikkat çekmektedir. Cinsiyete göre bu durum ele alındığında; hareketli oyunlarla oynamayı tercih edenlerin toplamda daha çok erkekler (erkek= Bekir⁽²⁾, Yasin⁽²⁾, Tarık, Salih; kız= Elif, Emine) olduğu görülmüştür. Hareketli oyunlar kapsamında tercih edilmiş olan oyunların (Elif, Yasin, Bekir, Tarık'a ilişkin örneklerde görüldüğü gibi) araba sürme, top oynama gibi oyunlar olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Elif: Maskülen anne-kız çocuk/Evdeki oyuncak

“Bu topaç. Böyle yukardan tutuyorsun. Sonra çeviriyorsun. Kendi kendine dönüyor. Dönerken bazen onu durduruyorum. Bazen çok hızlı dönüyor, ama bir yere çarparsa duruyor. Yani hemen durmazsa da işte yavaşlıyor.”

Yasin: Maskülen anne-erkek çocuk/Evdeki oyuncak

“Topla oynuyorum. Kardeşimle birlikte oynuyoruz. Birbirimize top atıyoruz. Topu yerden atınca cama gelmiyor. O zaman top atmaca oluyor.”

Bekir: Maskülen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Arabayla oynuyorum. Erkek çocuk olduğum için. Çünkü erkekler araba kullanır.”

Tarık: Maskülen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“İşte uçakla oynuyorum. Onu böyle havada uçuruyorum. Bazen taşımacılık yapıyorum. Yani işte üzerine legoları koyuyorum, onları taşıyorum.”

Bu noktada maskülen annelerin çocuklarının evde oynadıklarından (*Ayşe, Tarık, Eyüp, Salih*) daha az bir şekilde olmakla birlikte, sınıfta (*Zeynep, Eyüp*) da yarışma oyunları oynadıkları görülmüştür. Bu noktada tercih edilmiş olan oyunlara bakıldığında (Örneğin; *Ayşe, Elif*), yarışma veya kazanma amacı taşıyan içerikteki oyunlar olduğu ortaya çıkmaktadır. Evdeki ve sınıftaki toplama göre, kız (*Ayşe, Zeynep, Eyüp*) ve erkek (*Tarık, Eyüp, Salih*) çocukların eşit sayıda yarışma oyunlarını tercih etmiş olması söz konusudur.

Ayşe: Maskülen anne-kız çocuk/Evdeki oyuncak

“Tombala oynuyorum. Babam ve abimle birlikte. İşte öyle kartlar var, biri sayı çekiyor. Sonra sayıları arıyoruz. Benimde kartım oluyor. Böyle kazanmaca oynuyoruz.”

Eyüp: Maskülen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Kamyon sürüyorum, ile sürüyoruz. Birlikte yarışıyoruz.”

Bunun dışında, maskülen annelerin çocuklarının bir kısmının sınıfta (*Ayşe, Elif, Emine*) yapı-inşa oyunları oynadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktadaki tercihlerde kule yapma şeklindeki (*Ayşe, Emine*) örneğinde görüldüğü gibi oyunların ön planda olduğu saptanmıştır. Bu oyunları tercih edenlerin hepsinin (*Ayşe, Elif, Emine*) kız çocuk olması da dikkat çekicidir.

Ayşe: Maskülen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Bloklerle oynuyorum. ile birlikte. Çünkü parçaları birleştirip kocaman bir şey yapabiliyoruz. Büyük bir kule yapıyoruz. gelince onu da oyunumuza alıyoruz. hasta olduğunda okula gelmiyor, o zaman oyuna katılmıyor.”

Emine: Maskülen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Blokleri diziyorum. Böyle üst üste. Sonra kule oluyor.”

Tablo 2’de yer alan androjen annelerin çocuklarının oynadıkları oyun türleri incelendiğinde; androjen annelerin çocuklarının evde en fazla rol oyunları (*Gülsüm, Betül, İlker, Mehmet*) ile hareketli oyunlarını (*Demet, Kübra, Burak, Buğra*) tercih ettiği görülmektedir. Bu gruptaki çocukların evdeki oyunlarından farklı bir şekilde sınıfta en fazla yapı-inşa oyunlarını (*Gülsüm, Damla, Kübra, Burak, Buğra*) ve ardından kısmen benzer şekilde (*Demet, Betül, İlker*) rol oyunlarını tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada kız çocukların evcilik ve piknik oyunu şeklinde, erkek çocukların ise çiftçilik ve itfaiyecilik şeklinde (*Betül, İlker*) örneğindeki gibi rol oyunları oynadıkları belirlenmiştir.

Betül: Androjen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Bunlar evcilik kapları. Daha başka da var, ben bunları yaptım. Bunlarla piknikçilik oynuyoruz.”

İlker: Androjen anne-erkek çocuk/Evdeki oyuncak

“İtfaiye arabası var. Babamla oynuyoruz. İşte itfaiyecilik oynuyoruz. Karga, Benteni itfaiye arabasına alıyor, sonra babaannesine götürüyor. Sonra ışıkları yakarak dönüyor.”

İlker: Androjen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Çiftçilik oynuyorum. Atları koyuyorum. Böyle diziyorum. Kapıda asker bekliyor, hırsızlar geliyor, sonra hırsızlar vuruluyor. O zamanda atlar koşuyor, hırsızları yakalıyor.”

Bunun yanı sıra, androjen annelerin çocukları tarafından ağırlıklı olarak tercih edilmiş olan hareketli oyunlar kapsamında (*Demet, Mehmet* örneğinde görüldüğü üzere); araba sürme gibi oyunların üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Buradaki oyunların eğlenme veya can sıkıntısını giderme amaçlı olarak yürütüldüğünün dile getirilmiş olması da ayrıca dikkat çekicidir.

Demet: Androjen anne-kız çocuk/Evdeki oyuncak

“Arabam var. Sürüyorum yerde. Başka da bir şey yapmıyorum.”

Mehmet: Androjen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Araba sürüyorum. Canım sıkılmasın diye. Çünkü araba sürünce canım sıkılmıyor.”

Başka bir bulgu olarak, androjen annelerin çocukları tarafından sadece sınıf ortamında tercih edilmiş olan yapı-inşa oyunları arasında kule yapma⁽³⁾, tren yapma ve hamur yoğurma şeklinde (*Gülsüm, Burak* örneğinde görüldüğü gibi) oyunların yer aldığı saptanmıştır. Bu oyunları tercih edenlerin kız (*Gülsüm, Damla, Kübra*) ve erkek (*Burak, Buğra*) çocuklardan oluştuğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Gülsüm: Androjen anne-kız çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Oyun hamuru ile oynuyorum. Böyle yoğuruyorum. Sonra şekiller yapıyorum.”

Burak: Androjen anne-erkek çocuk/Sınıftaki oyuncak

“Legolarla oynuyorum. ile birlikte. Kule yapıyoruz.”

Bu durumlar gözden geçirildiğinde, androjen anne çocuklarının evde ve sınıfta oynadığı oyunların benzer şekilde aynı türden oyunlar üzerinde yoğunlaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, başka hiçbir grupta yer almayan şiddet içerikli oyunların androjen annelerin çocukları arasından bir çocuğun (*Berat*) da evdeki tercihleri arasında yer almış olduğu görülmüştür. Bu oyunda “adam öldürmece” gibi zarar verme amaçlı ve şiddet içerikli bir kurguya rastlanmış olması dikkat çekici olmuştur.

Berat: Androjen anne-erkek çocuk/Evdeki oyuncak

“Evde silahla oynuyoruz. Abimle birlikte. Adam öldürmece oynuyoruz. Birbirimizi öldürüyoruz.”

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocukların oyuncak tercihleri arasındaki ilişki üzerine yürütülen bu çalışmada, annelerin feminen-maskülen-androjen grupta olmasına bağlı olarak çocukların tercih ettikleri oyuncaklar ve bu oyuncaklarla oynadıkları oyun türleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, feminen annelerin çocuklarının evcilik oyuncaklarıyla oynama oranlarının maskülen ve androjen annelerin çocuklarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, maskülen ve androjen annelerin çocuklarının, annelerinin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinden yola çıkarak kısmen daha farklı etkinliklere kanalize olmalarıyla açıklanabilir. Bir bakıma, bu gruplardaki annelerin çocuklarına farklı cinsiyete özgü rol ve modeller sunmaları söz konusu olmuş olabilir. Çünkü, feminen

bireylerin, ailesine karşı sorumlu, kadınsı, fedakâr, sevecen gibi özelliklere sahip olduğu savunulmaktadır (Dökmen, 1999). Nitekim Altın (2014), feminen cinsiyet rollerini benimseyen kadınlarda hoşgörülü, sakin, yumuşak başlı/geçimli gibi özelliklerin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öyle ki, Türk toplumunda var olan kültürel değerler ve dinsel yapı kadına anneliğin kutsallığı konusunda belirgin bir anlayış yüklemektedir (Seçgin ve Tural, 2011). Bu doğrultuda, feminen annelerin çocuklarının ev işi yapma, çocuğuna bakım yapma, yemek hazırlama gibi rolleri temsil eden içerikte oyuncaklara daha fazla yönelmesi beklenen bir durum olmaktadır. Benzer şekilde Gökkaya, (1994), çocukların cinsiyetlerine göre tercih ettikleri oyuncak seçiminde anne-babaların cinsiyet rolü algılarının etkili olduğunu saptamıştır.

Bu kapsamda bir diğer sonuç olarak; feminen özellik gösteren annelerin çocukları ile birlikte, maskülen ve androjen özellik gösteren annelerin çocukları arasından hem evde hem de sınıfta en çok evcilik oyuncaklarıyla oynayanların hepsinin benzer şekilde kız çocuk olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinden ziyade, kız çocukların bu yöndeki ilgilerinden kaynaklanmış olabilir. Bu durumu destekler bir şekilde, feminen annelerin çocukları da dâhil olmak üzere evde ve sınıfta evcilik oyuncaklarıyla oynamayı tercih eden erkek çocuğuna hiçbir şekilde rastlanmamış olması da ayrıca dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni, toplumsal kalıpyargılara göre kız çocuğun annesine ve erkek çocuğun babasına özgü rol ve davranışları benimsemesinin uygun karşılanması ve ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki yaklaşımlarının bu yönde olması ile açıklanabilir. Çünkü, toplum içerisinde erkeğin en önemli görevinin evini geçindirmek ve kadının en önemli görevinin annelik olduğu yaygın bir şekilde kabul edilen bir durumdur (Seçgin ve Tural, 2011). Bu bağlamda, kamusal alanda çalışma ve politika erkek işi, buna karşın ev işleri ve aile ile ilgili özel alanlar da kadın işi olarak görülmektedir (Akın ve Demirel, 2003). Freud'un psikoseksüel gelişim kuramına göre üç-altı yaşlar arasını kapsayan fallik dönemde, çocuğun karşı cinsiyetteki ebeveynine yakınlık duyduğu ve belirgin bir şekilde kendi cinsiyetinden olan ebeveyniyle rekabet içerisinde olduğu savunulmaktadır. Bu doğrultuda yaşanan çatışmaların başarılı bir biçimde çözümlenmesinde, çocuğun aynı cinsten ebeveyniyle özdeşim kurarak onun cinsel rolünü içselleştirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, anne babadan kopamama, anne babadan ayrıldığında aşırı suçluluk duyma, kadınsı veya erkeksi özellikleri aşırı vurgulama, yanlış arkadaş ilişkileri gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Baran ve Aksoy, 2016; Hjelle ve Ziegler, 1992; Işık, 2016). Bu bağlamda, feminen annelerin kız çocuklarının ağırlıklı olarak kadınsı bir içeriğe sahip oyuncakla oynamayı tercih etmesi, bu yönde başlatılan bir eğilimin sonucu olarak değerlendirilebilir. Oysa, çocukların zengin deneyimlerle buluşturulması ve kişisel özellikler açısından donanımlı olarak yetiştirilmesi; rol ve sorumluluklarının bilincinde, görevlerini başarıyla yerine getiren ve çevresiyle uyum içerisinde olan bireyler olmasına katkı sağlayacaktır. Bu noktada, sabit bir şekilde toplumsal kalıpyargılar çerçevesinde yetiştirilen insan modelinin evrensel insan haklarındaki ilkelere ve değişen toplum düzenine ayak uydurmakta güçlük yaşaması söz konusudur. Bu nedenle, annelerin çok yönlü bir bakışla çocuklarının gelişimlerini desteklemeleri gerekmektedir.

Buna paralel bir şekilde, okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yürütülen bir çalışmada (Langlois ve Downs, 1980), kız çocuklarının feminen oyuncaklarla oynadıklarında anne-babaları tarafından desteklenirken; maskülen oyuncaklarla oynadıklarında onaylanmadığı, buna karşın erkek çocukların maskülen oyuncaklarla oynadıklarında onaylandığı saptanmıştır. Caldera, Huston ve O'Brein (1989) çocukları kendi cinsiyetine uygun oyuncaklarla oynadıklarında ebeveynlerin daha kabullenici yaklaştıklarını saptamıştır. Bir bakıma, ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine uygun oyuncaklar alarak; onların cinsiyetlerine uygun özellikler kazanmalarını desteklemeye çalıştıkları savunulmaktadır (Peretti ve Sydney, 1984). Öyleki, Çelebi Öncü ve Ünlüer (2012) ebeveynlerin kız çocuklarına bebek ve oyuncak ev araçları alırken; erkek çocuklarına kamyon veya spor malzemeleri gibi oyuncaklar

aldıklarını ileri sürmektedir. Bu durumlar değerlendirildiğinde; yapılan bu çalışma sonucunda kız çocukların daha çok bebek ve evcilik araç-gereçleriyle, erkek çocukların da daha çok taşıtlarla oynamayı tercih etmesinin nedenleri ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu konuda yapılan farklı çalışmalarda (Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011; Bradbard, 1985; Onur, Çelen, Çok, Artar ve Şener Demir, 1997); kız çocukların daha çok bebekle ve erkek çocukların da daha çok araba ile oynamayı tercih ettiği vurgulanmaktadır. Bu durum çocukların ilgi alanlarının yanı sıra, ebeveynlerin bu yöndeki yaklaşımlarının oyuncak tercihleri üzerinde belirgin bir şekilde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu kapsamda, feminen annelerin kız çocuklarının çoğunlukla evcilik oyuncaklarıyla, maskülen annelerin erkek çocuklarının da çoğunlukla taşıtlarla oynamayı tercih ettiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde, feminen ve androjen annelerin çocuklarına ait olarak ortaya çıkan peluş oyuncakları (tavşan, ayıcık gibi) tercih edenlerin hepsinin kız çocuk olduğu belirlenmiştir. Onur vd.'nin (1997) kız çocukların hayvan ve yumuşak oyuncak türleriyle oynamaktan zevk aldığını belirlemesi, buna paralel bir sonuçtur. Alanyazın çalışmalarında (Robinson ve Morris, 1986; Tuzcuoğlu, Efe ve Güven, 2006), kız ve erkek çocukların kalıpyargısal bir yaklaşıma göre kendi cinsiyetine uygun görülen oyuncaklarla oynama eğiliminde olduğu vurgulanmaktadır. Bu bakımdan annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri ile çocuğun cinsiyetinin çocuğun oyuncak tercihi üzerinde birlikte ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların dışında, bütün gruplardaki annelerin kız çocuklarının evde en çok oynadıkları evcilik oyuncaklarının tamamının “bebek” olduğu görülürken, sınıfta en çok oynadıkları evcilik oyuncakları arasında “evcilik kapları” ve “makyaj malzemeleri” şeklinde çeşit açısından farklılaşan oyuncakların da bulunduğu ortaya konmuştur. Benzer bir bulgu olarak, çalışmada sınıfta takma-çıkarmalı oyuncaklarla oynamayı tercih eden toplam çocuk sayısının evdekine göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu durumu destekler nitelikte, feminen anne çocuklarının evde oldukça sınırlı şekilde oynadıkları yapı-inşa oyunlarının sınıfta daha fazla oranda tercih edilmiş olduğu ve buna paralel bir şekilde maskülen ve androjen annelerin çocukları tarafından evde hiç tercih edilmemiş olan yapı-inşa oyunlarının sınıftaki tercihlerde çok daha belirgin bir şekilde yer aldığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumlar, çocuklar için sınıf ortamında ulaşılabilir olan oyuncakların daha çeşitli olmasından ve sınıf ortamında arkadaşlarla birlikte farklı oyunlar oynama olanağının bulunmasından kaynaklanmış olabilir. Bu noktada ebeveynlerin yeterince dikkatli ve bilinçli olmaması durumunda, çocuklarına evde daha az çeşitte oyuncak sunmalarının olası bir durum olabileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2012; Onur vd., 1997; Peretti ve Sydney, 1984; Uğurlu Sülü, Özet ve Ayçiçek, 2012) ebeveynlerin oyuncak seçerken çocuğun cinsiyeti, yaşına ve isteğine büyük önem verdiği ortaya konmuştur. Ancak, oyuncanın çocuğun yaşamındaki yerini önemli kılan durum çocuğa farklı düşünme süreçleri yaşatması ve çok yönlü öğrenme olanağı sunmasıdır. Bunun sağlanmasında çocukların kalıpyargısal açıdan uygun karşılanan sınırlı yapıdaki oyuncaklarla değil, çeşitlendirilmiş yapıdaki nitelikli oyuncaklarla buluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu sonuçla örtüşen bir şekilde Damast, Tamis LeMonda ve Bornstein (1996), bilinçli olan annelerin çocuklarına etkileşim içeren oyun imkânları sağladıklarını saptamıştır.

Bunun yanı sıra, maskülen annelerin sadece kız çocukları tarafından tercih edilmiş olan takma-çıkarmalı oyuncakların, feminen ve androjen annelerin hem kız hem de erkek çocukları tarafından tercih edilmiş olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Aksoy Çelikoğlu (1990) çocukların aynı cinsten arkadaşlarıyla oyun oynarken cinsine özgü oyuncakları kullandığını ve karşı cinsle oynarken ortak oyuncakları kullandığını saptamıştır. Bu anlamda takma-çıkarmalı oyuncakların (lego, blok gibi) kız ve erkek çocukların oyuncak tercihleri arasında olması, grup oyunlarına uygun materyaller ve kız-erkek çocukların birlikte oynayabileceği türden oyuncaklar olduğunun bir göstergesi olabilir. Çocukların takma-çıkarmalı oyuncaklarla oynama oranları değerlendirildiğinde, bu oyuncakların annenin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinden doğrudan etkilenen türden oyuncaklar olmadığı düşünülmektedir.

Çünkü, feminen anne grubundaki çocukların evcilik oyuncaklarına, maskülen anne grubundaki çocukların taşıtlara belirgin bir şekilde eğilim gösterdiği görülürken; takma-çıkarmalı oyuncaklarda bu anlamda kalıpyargısal yaklaşımların izlerinin çok da belirgin olmadığı belirlenmiştir. Stewart ve Friedman (1987), anne-babaların erkek çocuklarının erkeksi kalıpyargıların dışında davranışlar sergilediklerinde daha katı ve hoşgörüsüz bir tavır içerisinde olduklarını belirtmektedir. Buna paralel bir şekilde Wood, Desmarais ve Gugula (2002), erkek çocuklarla oynadıkları oyunlarda daha eril oyuncaklarla oynamayı tercih ederken, kız çocuklarla olan oyunlarında oyuncak tercihi konusunda daha esnek olduklarını saptamıştır. Bu noktada, takma-çıkarmalı oyuncakların dişil veya eril olarak keskin bir şekilde sınıflandırılabilir türden oyuncaklar olarak değerlendirilmemiş olması, farklı gruplardaki çocukların tercihlerinde yer almasının nedeni olabilir.

Çalışmada maskülen annelerin çocuklarının feminen ve androjen annelerin çocuklarına göre ve androjen annelerin çocuklarının da feminen annelerin çocuklarına göre belirgin bir şekilde taşıtlarla daha fazla oynamayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Bu kapsamda tercih edilen taşıtlarda feminen anne çocuklarının evde “taksi” ve “uzaktan kumandalı araba” ile sınıfta “araba”yı tercih etmiş olduğu görülmüştür. Buna göre, feminen özellik gösteren annelerin çocuklarının tercih ettiği taşıtlarda kalıpyargısal yaklaşımdaki gibi keskin bir şekilde cinsiyete özgü bir sınıflamaya rastlanmadığı söylenebilir. Maskülen özellik gösteren annelerin çocuklarında bu durum değerlendirildiğinde, evde (çöpçü arabası, kamyon ve traktör) ve sınıfta (araba, uçak, kamyon ve tren) farklı işlevlere sahip çeşitli taşıtların tercih edilmiş olduğu ve bunların daha çok erkeklerin kullanımında olan, güç gerektiren aynı zamanda daha büyük görünümde olan taşıtlar olduğu saptanmıştır. Bireyin maskülen olması Dökmen’ e göre (1999), baskın, erkeksi, güçlü, otoriter gibi özelliklere sahip olması anlamına gelmektedir. Altın’ın (2014) çalışmasında, maskülen kadınlarda dışadönüklük, girişkenlik, heyecan arama özelliklerinin daha yüksek ve yumuşak başlılık, uzlaşma-sakinlik, hoşgörü özelliklerinin daha düşük olduğu saptanmıştır.

Bu noktada çocuklar için önemli bir özdeşim ögesi olan annenin maskülen özellik göstermesi durumunda, annenin bu yöndeki özelliklerinin çocukların oyuncak tercihlerinde gözlenmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Burada dikkat çekici bir durum olarak, maskülen annenin bir erkek (*Bekir*) çocuğunun “*erkek olduğu için arabayla oynadığını, çünkü erkeklerin araba kullandığını*” belirtmesi; oyuncak tercihi üzerinde cinsiyetçi bir tutumun etkisini çok net bir şekilde ortaya koymaktadır. Yağan Güder ve Güler Yıldız’ın (2016) çalışmasında bir erkek çocuğunun “*erkekler bebeklerle oynayamaz. Çünkü onlar kızlar için*” şeklinde açıklama yapması, benzer şekilde kalıpyargısal bakışın bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Burada dikkat çekici bir durum olarak, feminen ve maskülen özellik gösteren annelerin çocukları arasından taşıtlarla oynamayı tercih edenlerin hepsinin erkek çocuk olduğu, ancak androjen özellikteki annelerin çocukları arasında taşıtları tercih eden kız çocukların da bulunduğu ortaya konmuştur. Buradaki tercihlerde erkekler (araba, uçak, itfaiye arabası) ile kızların (araba, tren) tercih ettikleri taşıtlar arasında kısmen farklılıkların olduğu da görülmüştür. Bu sonuç bir açıdan, çocukların oyuncak tercihinde cinsiyetin ön planda etkili olduğunun, buna karşın annenin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerine bağlı olarak tercihin şeklinin değişiklik gösterebildiğinin bir ifadesi olabilir. Başka bir açıdan bakıldığında ise bu sonuç; annelerin androjen cinsiyet özelliklerine sahip olmasıyla birlikte, çocukların daha az kalıpyargısal yaklaşım içerisinde olabileceğinin bir göstergesi niteliğindedir. Adak Özdemir ve Ramazan’ın (2012) çalışmasında, erkek çocukların tercih ettikleri oyuncaklar arasında ilk sırada taşıtların yer aldığı belirlenmesi benzer bir bulgudur. Buna paralel bir şekilde, Aksoy Çelikoğlu (1990) çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyetin çok önemli bir etken olduğu üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla, erkek çocukların bireysel ilgisinden kaynaklı olarak ağırlıklı olarak taşıtlara

yönelmesi söz konusu olurken; annelerinin cinsiyet rollerine ilişkin özellikleri doğrultusunda taşıtlara ilişkin tercihlerde farklılıkların olması da kaçınılmaz olmuştur. Benzer şekilde Yağan Güder ve Güler Yıldız'ın (2016) çalışması; annelerin kalıpyargısal bir yaklaşım içerisinde olması durumunda, çocukların da oyuncak tercihlerinde kalıpyargısal davrandıklarını göstermektedir.

Bunların dışında, androjen annelerin çocuklarının tercih ettikleri oyuncaklar arasında hiç yer almayan topun, hem feminen hem de maskülen annelerin çocukları tarafından tercih edilmiş olduğu da görülmüştür. Burada maskülen annenin bir kız çocuğu dışında, topun erkekler tarafından tercih edilmiş olduğu belirlenmiştir. Nitekim, Bağçeli Kahraman ve Başal (2011) da erkek çocukların top oyunlarını sevdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu kapsamda çalışmada maskülen annenin kız çocuğunun sınıfta tercih ettiği topun “bowling topu” olduğu, erkek çocukların tercih ettiği toplar arasında “futbol topu”nun yer aldığı ve benzer şekilde feminen annenin erkek çocuğu tarafından da “basketbol topu”nun tercih edilmiş olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç, annenin maskülen özellik göstermesinin yanı sıra çocuğun cinsiyetinin erkek olması durumunda, tercih edilen topun şeklinin kalıpyargılara uygun olacak şekilde daha erkeksi bir hal aldığını ifade etmektedir. Raag'a (1999) göre, erkek çocuklar karşı cinsiyet tipine uygun oyuncaklardan kızlara göre daha belirgin bir şekilde kaçınmaktadır. Buradan topun daha çok erkekler tarafından tercih edilen bir oyuncak olduğu ve kız çocuklar tarafından tercih edilmesi durumunda da tarzının kalıpyargısal bir biçimde daha farklı olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Ayrıca, belirgin bir şekilde annenin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerine göre farklılaşma olmaksızın, çocukların tamir aleti (kerpeten), kaydırak, tombala, topaç, oyun hamuru ve hayvan maketleri (at, zürafa, inek) gibi çeşitli oyuncakları da tercih ettiklerine rastlanmıştır. Bu noktada, androjen annenin bir çocuğunun “silah” ile oynamayı tercih ettiği de görülmüştür. Bu oyunda “adam öldürmece” şeklinde zarar verme amaçlı ve şiddet içerikli bir kurgunun yer aldığının belirlenmesi, oldukça düşündürücü bir bulgudur. Çocukların evdeki tercihleri arasında silah gibi bir oyuncuğa rastlanmış olması, ebeveynlerin kimi zaman çocukların oyun süreçlerinde iyi bir gözlemci olmadığını veya olumsuz oyun içerikleri karşısında önleyici yaklaşmadıklarını düşündürmektedir. Çünkü, burada oyuncak olarak seçilmiş olan silah, oyun sürecinde içeriğin belirlenmesini sağlayan bir araç olarak görev yapacaktır. Shapiro'nun (1991) kız çocukların ilişkilerinde kaba davranarak çözümlenmeye çalıştıkları durumları, erkek çocukların silahlarla çözümlenmeye çalıştığını belirtmesi; bu durumun bir örneği olarak değerlendirilebilir. Burada anne-babaların çocuklara uyguladıkları disiplin yöntemlerinin toplumsal davranışlar üzerinde etkili olduğu ve cinsiyete özgü farklı tepkiler gösterdiği üzerinde durulmaktadır. Bu kapsamda, çocukların oyuncak tercihlerinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına yönelik süreçlerin de ayrıca önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, feminen annelerin çocuklarının evde ve sınıfta en çok tercih ettiği oyuncaklarla oynadıkları oyunların ağırlıklı olarak rol oyunları (bebek uyutma, anne-baba olma, yemek yapma, tamir etme, otopark oluşturma gibi) olduğu ortaya konmuştur. Feminen bireylerin, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı, boyun eğen, çocukları seven, duygusal, fedakâr, hassas, incinmiş duyguları tamir etmeye istekli, merhametli, sevecen ve yumuşak-nazık gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Dökmen,1999). Bu açıdan bakıldığında, annenin feminen özellik göstermesi durumunda çocukların bu tarz rol ve davranışları oyunlarında sergilemesinin mümkün olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada rol oyunlarının ağırlıklı olarak kızlar tarafından tercih edilen bir oyun olduğu sonucuna ulaşılırken, erkek çocukların da bir kısmının tercih etmiş olduğu oyunlar arasında olduğuna rastlanmıştır. Buna göre, oyuncak tercihlerinde kız çocukların bebek, evcilik kapları gibi oyuncaklarla ve erkek çocukların araba, tamir aleti gibi oyuncaklarla farklı rolleri canlandırması söz konusudur. Çocukların cinsiyetine bağlı olarak oyuncak tercihlerinde farklılıkların olması genel olarak beklenen bir durum olmakla birlikte, annelerinin cinsiyete ilişkin özelliklerinin ortak olması durumunda farklı oyuncaklarla oynadıkları

oyunların yapılarında benzerliklerin olması son derece dikkat çekicidir. Bu durumun nedeni, annelerin feminen özelliklerinden yola çıkarak çocukların oyunlarının içeriğinin bu yönde düzenlenmiş olması ile açıklanabilir. Nitekim Temel, Yakın ve Misci (2006), feminen bir organizasyon yapısına dâhil olan erkeklerin ilgili ve şefkatli davranma, nazik olma gibi dişil özellikler kazandığını ileri sürmektedir. Bu durumu destekler bir şekilde, Çelebi Öncü ve Ünlüer (2012) de okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihleri üzerinde ebeveynlerin cinsiyete yönelik tutumlarının etkisinin önemli olduğunu saptamıştır.

Maskülen annelerin çocuklarının ağırlıklı olarak hareketli oyunlar oynadıkları ve bunu evde yarışma oyunlarının, sınıfta da yapı-inşa oyunlarının takip ettiği saptanmıştır. Burada dikkat çekici bir şekilde, maskülen annenin çocuklarından hareketli oyunlarla oynayanların daha çok erkek olduğu, ancak sınıfta yapı-inşa oyunları oynayanların hepsinin kız olduğu ve evde yarışma oyunları oynayanların oranının da kız-erkek arasında eşit olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, annenin maskülen özellik göstermesi durumunda çocukların oyunlarının bu yönde bir eğilim başlattığının, ancak cinsiyete göre bu etkinin sergilenme şeklinin değişiklik gösterebildiğinin bir ifadesi olabilir. Maskülen özelliklere sahip bireylerin ailesine karşı sorumlu, baskın-tesirli, erkeksi, etkileyici-güçlü, girişken, kendi ihtiyaçlarını savunan, kuralcı-katı, lider gibi davranan, riski göze almaktan çekinmeyen ve otoriter kişiler olduğu ileri sürülmektedir (Dökmen, 1999). Bu noktada Ünal (1991) maskülen mesleklere ilgili olan bireylerin, bir çiçekçi olmaktan çok bir kamyon şoförü olmak isteyeceklerini ileri sürmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, maskülen annelerin özellikle erkek çocuklarının oyunlarında erkeksi, güçlü, sorumluluk sahibi bireylere ilişkin süreçleri deneyimledikleri ortaya çıkmaktadır. Bir diğer nokta olarak, maskülen annelerin çocukları arasında yapı-inşa oyunlarını tercih edenlerin hepsinin kız olması, annelerin maskülen bir özellik göstermesi durumunda kız çocukların eril özellikler kazanmasının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Temel, Yakın ve Misci'ye (2006) göre, maskülen bir organizasyon yapısına dâhil olan kadınlar kararlı, sert, hırslı, iddiacı gibi eril özellikler kazanmaktadır. Nitekim çalışma bulguları değerlendirildiğinde, maskülen annelerin çocukları arasında rol oyunlarını oynayan çocuk sayısının çok daha az olduğu görülmektedir.

Bu kapsamda androjen annelerin çocuklarının oyuncak tercihlerinin tek bir oyun türü üzerinde yoğunluk göstermediği, evde rol oyunları ile hareketli oyunlarına ve sınıfta da yapı-inşa oyunlarına ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Evdeki ve sınıftaki tercihler birlikte değerlendirildiğinde; androjen annelerin en çok tercih ettiği oyun türlerinin rol oyunları, hareketli oyunlar ve yapı-inşa oyunları şeklinde sıralandığı söylenebilir. Bireyin androjen olması, toplumca kadına ve erkeğe özgü olarak tanımlanan kişilik özelliklere birlikte sahip olması demektir (Baran ve Aksoy, 2016). Bu bağlamda androjen annelerin çok yönlü özelliklere sahip olması beklenen bir durum olmakta iken, androjen annelerin çocuklarının bu durumun etkisiyle ortama ve koşullara göre farklı oyunlarla oynamaları söz konusu olmuş olabilir. Fagot ve Leinbach (1995) gelenekçi yapıdan arınmış ailelerden gelen çocukların kadına ve erkeğe ilişkin olarak daha az kalıpyargısal düşünceler taşıdıklarını ifade etmektedir. Bu durum bir açıdan androjen annelerin sahip olduğu özelliklerden kaynaklanmış olabilir. Öyleki, Görmüş, Aydın ve Ergin (2013), androjen bireylerin feminen ve maskülen cinsiyet rolüne sahip bireylere göre iletişim becerilerinde daha iyi olduğunu ileri sürmektedir. Bu doğrultuda androjen annelerin çocuklarını tek tip oyuna yönlendirmekten daha ziyade çok yönlü süreçlere teşvik etmiş olması muhtemeldir. Dökmen'e (1999) göre, cinsiyet rollerini kadın-erkek rolleri ile sınırlamamak günümüz koşullarına ve çağdaş yaşama daha uygun düşmektedir. Bu bakımdan çocuklara yapılan yönlendirmelerin ve sunulan oyun olanaklarının kısıtlayıcı veya sınırlayıcı olmaması durumunda, çocukların oyun tercihlerinin çeşitlilik kazanacağı düşünülmektedir. Bu durumlar değerlendirildiğinde; özgün düşünebilen, yenilikçi ve üretken olan bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen tutum ve yaklaşımlara duyulan önem artmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Ebeveynler çocuklarına çeşitlendirilmiş oyun materyalleri ve nitelikli oyun ortamları sunmak konusunda oldukça özenli olmalı ve bu kapsamda geleneksel yaklaşımlardan ziyade eşitlikçi ve çağdaş yaklaşımların öngördüğü ilkelerden yola çıkarak düzenlemeler yapmalıdır.
- Ebeveynlerin çocuklarına cinsiyetlere uygun modeller sunmanın yanı sıra onların çok yönlü düşünmesini ve öğrenmesini sağlayacak fırsatlar da yaratması ve bu noktada kalıpyargılardan uzak bir anlayışı benimsemesi gerekmektedir.
- Çocukların seçtikleri oyuncaklar ve oynadıkları oyunlar konusunda ebeveynler/öğretmenler iyi bir gözlemci olmalı ve gerektiğinde çocukların oyunlarına dâhil olarak onların geleneksel yaklaşımların dışında roller ve davranışlar kazanmasına yardımcı olmalıdır.
- Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çağdaş eğitim yaklaşımları konusunda bilgilendirilmesi amacıyla alan uzmanları tarafından belirli aralıklarla seminer, konferans gibi eğitim hizmetleri düzenlenmeli ve bu eğitim hizmetlerine ilgili paydaşların katılımı teşvik edilmelidir.
- Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda otuz çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride yapılacak olan çalışmalarda, cinsiyet rollerine ilişkin daha geniş örnekleme üzerinde ve farklı yöntem-teknikler dâhilinde daha kapsamlı incelemeler yapılabilir.
- Bu çalışmada annelerin cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinden yola çıkarak çocukların oyuncak tercihlerine ve oyun türlerine ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Başka bir çalışma kapsamında, anne ve babanın cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerinin birlikte ele alındığı karşılaştırmalı bir araştırma yürütülebilir.

Kaynaklar

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Akgül Gök, F. (2013). *Evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili algılarının aile işlevlerine yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Özel Eki*, 25(4) Özel 73-82.
- Aksoy Çelikoğlu, C. (1990). *3-6 yaş arası çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyet faktörünün etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altın, B. (2014). *Kadınlarda benimsenen cinsiyet rollerine göre kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Amato, P. R., & Booth, A. (1995). Changes in gender role attitudes and perceived marital quality. *American Sociological Review*, 60, 58-66.
- Aslan, A. (2007). *Lise son sınıf kız öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeli Kahraman, P. ve Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 1335-1357.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıpyargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, G. ve Aksoy, P. (2016). Cinsel gelişim. N. Aral (Ed.), *Çocuk gelişimi içinde* (s. 190-217). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No:2130.
- Batga, B. (2014). *Toplumsal cinsiyet rolleri ile bu rollerin yaşam dengesine olan etkisi: Özel sektörde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baykal, S. (1991). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 66-75.
- Bradbard, M. R. (1985). Sex differences in adults gifts and children's toy requests at Christmas. *Psychological Reports*, 56(3), 969-970.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İ. D. Erguvan Sarıoğlu, (Çev.), (1. basım). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cooper, K., Chassin, L., & Zeiss, A. (1985). The relationship of sex-role self-concept and sex-role attitudes to the marital satisfaction and personal adjustment of dual-worker couples with preschool children. *Sex Roles*, 12(1/2), 227- 241.
- Caldera, Y. M., Huston, A. C., & O'Brein, M. (1989). Social interactions and play patterns of parents and toddlers with feminine, masculine and neutral toys. *Child Development*, 60(1), 70-76.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları M. Sever, (Çev.). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde*. A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. 400-433.

- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çavdar, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi Öncü, E., & Ünlüer, E. (2012). Preschoolers' views about gender related games and toys, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5924–5927.
- Çınar, L. (2008). *Evlilik doyumu: Cinsiyet rolleri ve yardım arama tutumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, B. E., ve Doğaner, M. (2008). Televizyon reklâmlarına toplumsal cinsiyetin yansımaları: Erkek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 333-342.
- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behavior. *Child Development*, 67(4), 1752-1766.
- Dökmen, Z. Y. (1999). Bem cinsiyet rolü envanteri kadınsılık ve erkeksilik ölçekleri Türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 7(1), 27-40.
- Dökmen, Y. Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1995). Gender knowledge in egalitarian and traditional families. *Sex Roles*, 32(7), 513–526.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji* C. Güzel, (Yay. Haz.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gökkaya, F. (1994). *Anne-babaların cinsiyet rolü algıları ve cinsiyete uygun çocuk yetiştirme eğilimleri ile okul öncesi çocukların cinsiyet rolü gelişimi (oyuncak tercihi ile) arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Göl, M. (2011). *Çocuk edebiyatında cinsiyet rolleri: Mustafa Ruhi Şirin ve Ayla Çınaroğlu'nun eserleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Görmüş, A. Ş., Aydın, S. ve Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 109-128.
- Gültekin, A. (2006). *0-6 yaş döneminde çocuğu olan çalışan ve çalışmayan kadınların evle ilgili faaliyetleri yürütme biçimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, G. ve Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *TSA*, 15(3), 157-171.
- Haktanır, G. (2005). Çocuk cinselliği A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan, (Yay. Haz.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 147-162). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Hjelle, Larry A., & Ziegler, Daniel J. (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research, and applications*. US: McGraw-Hill.

- Işık, Ş. (2016). Kişilik gelişimi. Ş. Işık (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (4. baskı) içinde (s. 147-183). Ankara: Pegem Akademi.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum*. İstanbul: Om Yayınevi.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalaycı, N. (2015). Analyses of the cartoon series from a gender equality perspective: Pepee. *Education and Science*, 40(170), 141-155.
- Kaufman, G. (2000). Do gender role attitudes matter? Family formation and dissolution among traditional and egalitarian men and women. *Journal of Family Issues*, 21(1), 128-144.
- Kodan, S. (2013). *Evlü bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Langlois, J. H., & Downs, A. C. (1980). Mothers, fathers, and peers as socialization agents of sex-typed play behaviours in young children. *Child Development*, 51, 1217-1247.
- Lye, D. N., & Biblarz, T. J. (1993). The effects of attitudes toward family life and gender roles on marital satisfaction. *Journal of Family Issues*, 14(2), 157-188.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar, M. ve Şener Demir, T. (1998). Türkiye’de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 45-74.
- Orçan, M. (2011). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim* içinde (s. 127-183). Ankara: Ertem Basım Ltd. Şti.
- Özdemir, M. (2010). Türkiye’deki reklâmlarda toplumsal cinsiyet ve sunumu. *Millî Folklor*, 22(88), 101-111.
- Öztürk, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun* (1. basım). İstanbul: Esin yayınevi.
- Pehlivan, H. (2012). *Oyun ve öğrenme* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peretti, P. O., & Sydney, T. M. (1984). Parental toy choice stereotyping and its effects on child toy preference and sex-role typing. *Social Behavior and Personality*, 12(2), 213-216.
- Raag, T. (1999). Influences of social expectations of gender, gender stereotypes, and situational constraints on children’s toy choices. *Sex Roles*, 41(11/12), 809-831.
- Rathus, S. A. (2006). *Childhood: Voyages in development*. USA: Thomson Learning Inc.
- Ritchie, J. (2003). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie and J. Lewis (Ed.). (1st Ed.). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). Thousand Oaks, California: Sage.
- Robinson, C. C., & Morris J. T. (1986). The gender stereotyped nature of Christmas toys received by 36-, 48-, and 60-month-old children: A comparison between nonrequested vs requested toys. *Sex Roles*, 15(1/2), 21-32.
- Sabuncuoğlu, A. (2006). *Televizyon reklamlarında toplumsal cinsiyet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seçgin, F. ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(4), 2446-2458.
- Shapiro, L. (1991). Oyuncak tabancalar ve oyuncak bebekler D. Öngen, (Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 655-667.

- Stewart, A. C., & Friedman, S. (1987). *Child development: Infancy through adolescence*. USA: John Wiley and Socs Inc.
- Temel, A., Yakın, M. ve Misci, S. (2006). Örgütsel cinsiyetlerin örgütsel davranışa yansımaları. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(1), 27-38.
- Tuzcuoğlu, N., Güven, G. ve Efe, K. (2006). 4-6 yaş grubu çocuklarında oyuncak tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi* (ss. 455-473), İstanbul.
- Uğurlu Sülü, E., Özet, F. ve Ayçiçek, D. (2012). 1-3 yaş grubu çocuğu olan annelerin oyuncak seçimi konusunda bilgi ve uygulamalarının incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 879-891.
- Uluyacağı C. ve Yılmaz, R. A. (2007). Televizyon reklamlarında çocuğa ilişkin toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 141-155.
- Ünal C. (1990). Cinsiyete bağlı psikolojik farklar ve türk çocukları üzerinde bir karşılaştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 37-57.
- Vatandaş, C. (2011). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. Web sitesi: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuoskon/article/viewFile/1023006015/1023005539>. Erişim Tarihi: 11.06.2015.
- Vefikuluçay, D., Demirel, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2007). Kafkas üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 14(2), 12-27.
- Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Wood, E., Desmarais, S., & Gugula, S. (2002). The impact of parenting experience on gender stereotyped toy play of children. *Sex Roles*, 47(1-2), 39-49.
- Yağan Güder, S. ve Güler Yıldız, T. (2016) Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yeşilorman, M. (2001). Toplumsal eşitlikte kör nokta: kadın eşitsizliğine genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 269-280.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 775-792.
- Zeybekoğlu Dünder, Ö. (2012). Toplumsal cinsiyet rollerinin televizyon reklamlarına yansımaları. *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 5(1), 121-136.

Yazarlar

Yrd. Doç. Dr. Pınar AKSOY, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; çocuk gelişimi ve eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim ortamlarında nitelik, sosyal beceri eğitimi, oyun ve drama yer almaktadır.

Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyesidir. Çalışma alanları arasında; çocuk gelişimi, erken çocukluk dönemi, aile yaşam dinamiği, sosyal dezavantajlı çocuklar yer almaktadır.

İletişim

Yrd. Doç. Dr. Pınar AKSOY,
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
No: A-314, 60150, Merkez, Tokat, Türkiye,
e-posta: aksoypnr@gmail.com

Prof. Dr. Gülen BARAN,
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Çocuk Gelişimi Bölümü, Plevne Caddesi Aktaş
Kavşağı No:5, 06080, Altındağ, Ankara, Türkiye,
e-posta: barangln@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. The main purpose of this study is to examine the relationship between mothers' characteristics regarding gender roles and their children's toy preferences and play types. In accordance with this main purpose, answers have been sought for questions that are; (1) What are the favorite toys for boy and girl children of mothers having feminine gender role characteristics?, (2) What are the favorite toys for boy and girl children of mothers having masculine gender role characteristics?, (3) What are the favorite toys for boy and girl children of mothers having androgen gender role characteristics?, (4) What are the types of plays that boy and girl children of mothers having feminine gender role characteristics play with their favorite toys?, (5) What are the types of plays that boy and girl children of mothers having masculine gender role characteristics play with their favorite toys?, (6) What are the types of plays that boy and girl children of mothers having androgen gender role characteristics play with their favorite toys?.

Method. In this study, explanatory sequential design was used from mixed patterns which quantitative and qualitative methods are used together. The descriptive survey method, which is one of the quantitative research methods, has been used to determine the characteristics of mothers regarding gender roles which constitutes the first phase of research. The phenomenology design which is one of the qualitative research methods, has been used to examine the toy preference of children as the next stage after the determination of mothers' characteristics regarding gender roles. In the study, which has been carried out in two stages, firstly the mothers' characteristics regarding gender roles selected from mothers whose children attending to kindergarten have been determined. For this reason, mothers have been reached, whose children attending to preschool education in kindergarten within the primary school under the auspices of Ministry of National Education in the center of Tokat, with easily accessible case sampling which is one of the purposive sampling methods. In this process of the study has been conducted with seventy six mothers who have agreed to participate in the study and completely fill the assessment instrument. The mothers with diverse characteristics regarding different gender roles (feminine, masculine and androgynous) have been selected from these mothers using criterion sampling method from the purposeful sampling method. The sampling criterion is an equal number of the groups of mothers having characteristics regarding three different gender roles (feminine, masculine and androgynous) and the mothers in each group have exactly the same number of girls and boys. Thus, the study group is composed of thirty children, including fifteen girls and fifteen boys, in the way that the number of girls and boys is equal among the children of mothers in each group.

The mothers' characteristics regarding gender roles have been examined using "*Bem Sex Role Inventory*" which Dökmen (1999) revises with psychometric characteristics regarding Turkish form. Bem Sex Role Inventory consists of two sub-scales such as "Femininity Scale" and "Masculinity Scale" and forty items in total. An evaluation has been made to find out how appropriate the characteristics in the scale is to define the individuals. The individuals are supposed to evaluate each characteristic from their aspect considering the categories of "never appropriate" (1), "usually inappropriate" (2), "sometimes inappropriate" (3), "I am indecisive" (4), "sometimes appropriate" (5), "usually appropriate" (6), "always appropriate" (7). Accordingly, the separate total scores are acquired for "Femininity Scale" (20 items) and "Masculinity Scale" (20 items). The characteristics are determined as feminine, masculine, androgynous and uncertain. In this study, mothers who display characteristics regarding uncertain sex roles haven't been included. The study has been performed on mothers detected having feminine, masculine, androgynous and their children. At this point, the toys children play mostly with at home and in the classroom, have been handled together, in order to survey to toy preferences of children in different settings, and to obtain hard evidences about the toy preferences. In

this respect, children included in the study, have first been asked to draw a picture of “*the toy that you play mostly with alone/with your sibling or your parents at home*” and one another day at the same week “*the toy that you play mostly with alone/with your friend in the classroom*”. Firstly, the stories of the pictures have been listened. After that, the open ended questions have been prepared by researchers and are asked to children which toys do they mostly play with at home and in the classroom and how do they play with this toy. These questions have been addressed to the children using structures interview technique. The interviews which have been made in company with question in this content have been individually conducted with each child. In this stage, it has been ensured that the children sit a place where they are comfortable and enough time has been given to the children to express themselves. Within this scope, the children have not been directed in anyway in the interviews and the answers the children have given for the questions have been respectively listened. The answers of the children have been recorded in writing note by researchers in the same way. The descriptive analysis has been used in analysis of collected data in this direction.

Discussion and Conclusion. In consequence of the study while in the toy preference of the children of mothers with feminine characteristics prefer playing house at home and pluggable toys in the classroom, children of mothers with masculine characteristics prefer playing with toys that resemble vehicles at home and in the classroom. Different from those, children of mothers with androgynous characteristics play toys that resemble vehicles and other toys (peg top, animal models, guns and play dough) at home, also play with pluggable toys up to toys that resemble vehicles at home and in the classroom. On the other hand, it has been concluded that the rates of playing with playing house toys of the children of masculine mothers and androgynous mother is relatively less than the children of feminine mothers. It has been determined that the children of mothers who have characteristics of feminine, masculine and androgynous and the children who play mostly toys of playing house are girls. Moreover, there have been no boys who prefer playing with playing house toys at home and in the classroom including the children of feminine mothers. In addition to this, it has been observed that the girls of mothers in all groups who play mostly with playing house plays at home are all baby. However, there have been other toys in terms of form such as playing house plates and cosmetics among toys of playing house which they mostly play in the classroom. It has also been detected that the total number of children who prefer to play with pluggable toys in the classroom are more in comparison with at home. Accordingly, it has been observed that the children of feminine mothers, who play limitedly with construction-building plays at home prefer them at more rate in the classroom and these construction-building plays which have never been preferred by the children of masculine and androgynous mothers have prominently appeared in the preferences in the classroom. Besides, it has discovered that the pluggable toys which are limitedly preferred by feminine and masculine mothers, have never been preferred by the children of androgynous mothers. But however, it has been concluded that as well as the pluggable toys have been preferred at an equal rate and partly more by the children of feminine and androgynous mother and they are also preferred by the children of masculine mothers.

When which plays the children play with their preferred toys at home and in the classroom are analyzed considering their mothers characteristics regarding gender roles; it has been determined that which plays the children of feminine mothers play with their preferred toys are role plays. It has been seen that the children in study groups play like putting baby to sleep, being mother-father, cooking, repairing, building parking areas within the scope of role plays. If this situation is evaluated with sex, it has found that gender plays are more preferred by girls in total. Within this scope it is also remarkable that there are differences in the toys preferred by girls (baby dolls, playing house plates etc.) and boys (pincer, car etc.) they choose the same type play. It has been also determined that construction-building plays which are preferred by fewer children of female mothers at home are preferred in a partially

higher proportion in the classroom. At this point it has been seen that the children of masculine mothers are mainly playing movable plays followed by competitive plays at home and construction-building plays in the classroom. Within this framework, it has been confirmed that the children of masculine mothers who are playing dynamic plays are mostly boy while all of the children who are playing construction-building plays in the classroom are girls and that the conditions of playing competitive plays at home are equal between boys and girls. Within this scope, it has come very well through that toy preferences of the children of androgynous mothers have not been predominantly at one of play type; that they concentrate on gender plays and movable plays at home and construction-building plays in the classroom.

Based upon the findings of the study, it has been emphasized that parents should be quite meticulous about providing diversified play materials and qualified play environment to their children, and in this sense making arrangements on the basis of the principles set forth by the egalitarian and contemporary approaches rather than traditional ones. It is argued that the parents should create the opportunities which enable the children to think and learn in multidirectional way sophisticatedly and adopt an approach keep away from stereotypes along with presenting appropriate models to children's gender. In future studies, it has been proposed that more comprehensive examination should be done regarding gender roles on a wider sample and within the compass of different method-techniques.