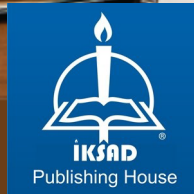


EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VII

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK



EĞİTİM ALANINDA GÜNCEL BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR-VII

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Doç. Dr. Ümit DURUK

YAZARLAR

Prof. Dr. Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN

Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU

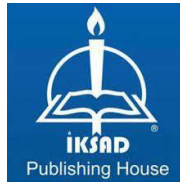
Dr. Öğr. Üyesi Demet BATMAN

Dr. Öğr. Üyesi Volkan TUNÇ

Öğrt. Elif MUTLU

Mehmet KARACA

Tuğçe DURMUŞ



Copyright © 2025 by iksad publishing house

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by

any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social

Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2025©

ISBN: 978-625-378-321-1

Cover Design: İbrahim KAYA

Cover image was created by GEMİNİ.

September / 2025

Ankara / Türkiye

Size: 16x24cm

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	1
------------	---

BÖLÜM 1

İŞBİRLİKLİ DİJİTAL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİ

Tuğçe DURMUŞ.....	3
-------------------	---

BÖLÜM 2

EĞİTİM ETKİNLİKLERİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ TARİH DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ: VAN İLİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Volkan TUNÇ

Mehmet KARACA.....	25
--------------------	----

BÖLÜM 3

MATEMATİK EĞİTİMİNDE TANIMLARIN YERİ

Prof. Dr. Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN.....	47
--	----

BÖLÜM 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BASKINLIK YÖNELİMLERİ

Öğrt. Elif MUTLU

Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU.....	67
-------------------------------------	----

BÖLÜM 5

ÖĞRENCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN İŞLETMEDE MESLEKİ EĞİTİM SÜRECİ: TIBBİ GÖRÜNTÜLEME TEKNİKLERİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Demet BATMAN.....	91
----------------------------------	----

Ön söz

Kitap serimizin “Eğitim Alanında Güncel Bilimsel Araştırmalar-VII” isimli bu yeni bölümünde, günümüz araştırma dünyasının içinden geçtiği hızlı dönüşümün bir gereği olarak eğitim alanında yürütülmüş güncel araştırmaları bir araya getirmeyi planladık. Matematik ve sosyal bilgiler eğitiminden mesleki eğitime kadar uzanan konularda yürütülmüş beş araştırma bu sayı kapsamında okuyuculara sunulmuştur. Bölüm içeriklerini hazırlayan, alanında uzman araştırmacılara ve yayın sürecinde emeği geçen tüm yayınevi ekibine katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN, Doç. Dr. Ümit DURUK

BÖLÜM 1

İŞBİRLİKLİ DİJİTAL OKURYAZARLIK ETKİNLİKLERİ

Tuğçe DURMUŞ¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17212983>

¹ Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Ordu, Türkiye.
tgcelvnt2928@gmail.com, orcid id:0000-0003-1053-9897x

1. GİRİŞ

“Okuryazarlık önemli ölçüde sosyal bir devinimdir” mottosu ile okuryazarlık becerisi; sosyal becerilerle ilişkili derin ve karmaşık bir yapı olarak tanımlanabilir. Okuryazarlık becerisi ilkökulda edinilmesi gereken, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilme yeterliliğidir (Çetinkaya, 2021). Bakıldığında öğrenme süreci içerisinde beceri geliştirmek için sosyal bir ortamın oluşması becerinin kazandırılmasına önemli ölçüde etki etmektedir (Durmuş, 2024). Okuryazarlık becerisinin sosyal ortamlarda öğrenilmesinin en güçlü kanıtı ise dijital teknolojinin dünya üzerinde gösterdiği güçlü sosyal etkileşimdir. Bilgiye ulaşmanın ötesinde bilgiyi sentezleyerek duruma uyarlayabileceğin (Brown, 2001) bir dünyada, okuryazarlık becerisinin aynı kademede tüm derslerde veya bir dersin tüm kademelerinde kazandırılması; sosyal öğrenmeden ve dijital araçlardan faydalanma ihtiyacına işaret etmektedir. Dijital teknolojinin öğretim sürecine yansımalarından biri de yaşamın her alanında öğrencilerin temel okuryazarlık becerileri kazandırılırken sosyal öğrenme yöntemlerinden faydalanmanın öğretimin niteliğini artırmasındaki rolüdür (Zorko, 2018). Öğretim programları irdelendiğinde; daha esnek ve daha yansıtıcı bir farkındalığın kazandırılmasının önemi

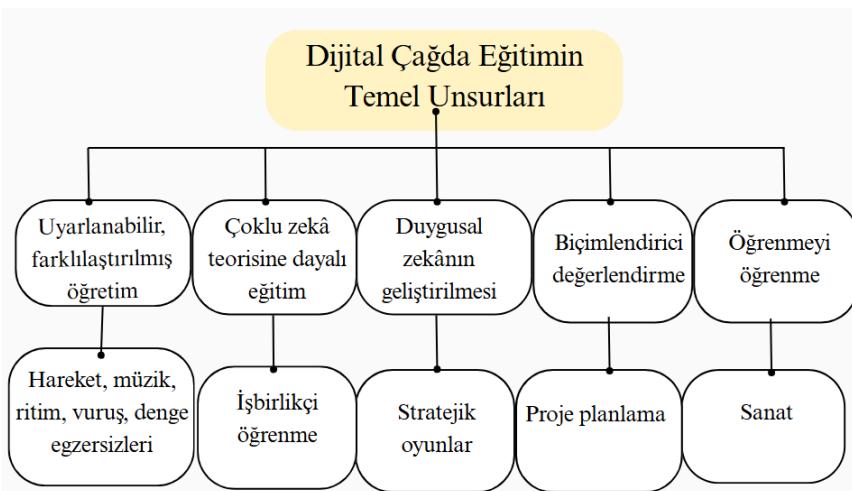


vurgulanmakta, öğrencilerin günlük yaşamla derin bir bağlılıkla iç içe olma, dijital araçlara işbirlikli katılımın sağlandığı ortamların olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Carrington & Robinson, 2009; Vassileva, 2009). Dijital teknoloji formal-non formal fırsatıyla öğrencilere her ortama aktif bir

biçimde katılım sunmasının yanında bilgiyi organize etme, tartışma, problem çözme ve eş zamanlı olarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirme fırsatı sunmaktadır. (Sarkar vd., 2017). Ancak bazı yeterliliklerin de öğrencide bulunmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu noktada işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin yeterlilik kazanma durumlarına olumlu katkı sağlar. Çünkü sosyal öğrenmenin bir parçası olan işbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin

birbirleriyle öğrenme sırasında olumlu bağılıklarını güçlendirir. Öğrenmeyi istekli hale getirerek etkili iletişimin önünü açar.

Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin ve dijital ortamların derse eklenmesi, eğitim süreçlerini güçlendiren önemli bir strateji olarak düşünülebilir. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal etkileşimler aracılığıyla bilgi edinmelerini ve bu bilgiyi anlamlandırmalarını sağlamakta, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Johnson ve Johnson, 1989). Öğrencilerin bireysel sorumluluk olarak grupla çalışma ve grup içindeki rollerini üstlenme noktalarında teşvik eden, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemi, okuryazarlık becerilerini kazandırma sürecinde elverişli bir yöntem olarak nitelendirilebilir (Gillies, 2007). Dijital ortamlar ise, işbirlikli öğrenmeyi destekleyen araçlar sunarak, öğrencilere dünya genelindeki akranlarıyla etkileşim kurma imkânı tanımakta, bilgi paylaşımını ve kolektif öğrenmeyi kolaylaştırarak, okuryazarlık becerilerinin grupla işbirliği içerisinde geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Hernández-Ramos, 2005). Bu bağlamda, dijital teknolojilerin sağladığı kaynaklar ve araçlar, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve bilgi sentezleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Sarkar vd., 2017). Sonuç olarak, işbirlikli öğrenme yönteminin ve dijital ortamların bir arada kullanılması, okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi için etkili bir yaklaşım sunmaktadır yorumu yapılabilir.



Şekil 1. Dijital çağda eğitimin temel unsurları (Kövecses-Gösi, 2018).

Okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasındaki diğer önemli bir faktör ise öğrencilerin öğrenme stillerindeki farklılıklardır. Bu bağlamda değerlendirilmesi gereken unsur, hızlı teknolojik gelişmeler ve değişen toplumsal dinamikler doğrultusunda önemli dönüşümlere ayak uyduran öğrencilerin bu farklılıklara göre öğrenim ortamını yapılandırmaktır. Değişim öğrencilerin bilgiye ulaşma yöntemlerini değiştirmiş ve öğrenme süreçlerine katılımını artırmıştır. Ayrıca, günümüz öğrencileri, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi yüksek düzeyli düşünme becerilerine sahip olma gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadır (Saavedra & Opfer, 2012). İşbirlikli öğrenme ve sosyal etkileşim, bu öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, grup çalışmaları ve projeler üzerinden bilgi paylaşımı ve kolektif öğrenme süreçleri ön plana çıkmıştır (Johnson & Johnson, 1994). Sonuç olarak, yeni çağda öğrenciler, sadece bireysel öğrenme becerileri ile değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal zekâlarının geliştirilmesi gerekliliği ile şekillenen, dinamik bir öğrenme ortamında yer almaktadırlar. Öncelikle öğrencilerin öğrenme süreçlerinin çağa uygun bir biçimde ortaya çıkarılması için öğrencilerin öğrenme stilleri ve genel özellikleri tanımlanmalıdır.

1.1. Dijital Çağda Öğrenen Özellikleri

Her kuşağın yaygın felsefesi, kültürü ve kendine özgü alışkanlıkları olduğu gibi ilköğretim öğrencileri, dijital bir çevre içerisine doğmuş Prensky'nin (2005) de ifade ettiği gibi "dijital yerli" olarak adlandırılmaktadır. Öğrenciler artık teknolojik imkânların bulunduğu bir çevrede yetişmekte ve etkili bir biçimde dijital araçları kullanmaktadır (Arabacı ve Polat, 2013). Bu kapsamda dijital çağda öğrencilerin özelliklerini bilmek onlara daha doğru ve daha etkili öğretim ortamları sunabilmek açısından üstünde durulması gereken bir konudur. Çünkü yeni nesil, dijital teknolojilerle etrafı sarılmış bir ortamda büyüyen ve dolayısıyla bu dijital teknolojileri hayatının ayrılmaz bir parçası olarak kabul eden bireylerdir (Eşgi, 2013). Bilgiç ve diğerleri (2011) çalışmalarında dijital çağda öğrenci özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilgiye hızla erişmek isterler,
- Metin yerine grafiği tercih ederler,
- Bir makaleyi baştan sona doğrusal bir biçimde okumak yerine kapsül halinde rastgele okumayı tercih ederler,
- Ciddi çalışmalar yerine oyunları tercih ederler,

- Bilişsel yapıları sıralı değil paraleldir,
- Aynı anda birçok işi yapmak isterler,
- Keşfederek öğrenmekten hoşlanırlar.

Dijital çağın öğrenenleri geleneksel olan ortamlara kıyasla artık çevrimiçi ortamlarda sohbet etmeyi seven, arkadaşlarıyla dijital araçlar vasıtasıyla iletişim kurmaktan hoşlanan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca kendi iletişim dilleri de artık dijital dünyanın kelimeleriyle, dijital araçlar vasıtasıyla ulaşılan kesitlerden örneklerle ve bazı dijital platformlarda yer alan konu/kavram/olgularla çevrelenmektedir. Öğrencilerin birbirlerine bu



iletişim kanalıyla hitap ettiği ve çağa özgü iletişim dili oluşturdukları görülmektedir. Öğretim açısından bu durum irdelendiğinde; öğrenme sürecinin de aynı dilde aktarılması ve onlara hitap eden örneklerden yola çıkılarak öğrenim gerçekleşmesi öğrenmenin kalıcılığı açısından büyük önem arz etmektedir. Öğrenenler üzerindeki bu etki kendi kontrol

sahibi oldukları öğrenme ortamlarına ilgilerini de artırmaktadır. Bakıldığında öğrenciler dijital araçlarla öğrenme gerçekleştirdiğinde tutumlarının ve akademik başarılarının arasında olumlu yönde ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Akman, 2021; Sarıtaş & Barutçu, 2020). Çağın öğrenenlerinin öğrenme sürecini yönetme istekleri beraberinde öğrenmeye yüksek katılım sağlamlarıyla ilişkilidir ve öz-yönetimli öğrenmelerde dijital araçlarla öğretim faaliyetini gerçekleştirmek öğrenenler açısından olumlu etki yaratmaktadır (Şahin ve Yurdagül, 2021).

Dijital çağın sağladığı çeşitlilik ve anında erişim olanağı bilgiyi bulmaya olanak sağladığı için artık öğrenciler öğrenme kaynaklarına erişim sağladıklarından, geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha fazla çeşitlilik ve yenilikçi öğrenme uygulamalarının olduğu ortamları tercih etmektedir. Hızlı değişen bilgi akışı, onların eleştirel düşünme, problem çözme ve adaptasyon becerilerini güçlendirme, aynı zamanda öz düzenleme ve motivasyon konularında da yeni gereksinimlere cevap verme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Sosyal medya ve çevrimiçi topluluklar aracılığıyla etkileşimde bulunmaktan hoşlanan çağın öğrencileri işbirlikçi öğrenmeyi ve farklı bakış açılarını anlama yeteneğini de benimsemektedir. Bu anlayış öğretimde daha

kişiselleştirilmiş ve etkileşimli deneyimler talep etme arzusunu açığa çıkarmaktadır (Collins & Halverson, 2018). Özellikle öğrenciler dijital tabanlı öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi eğitim platformları gibi araçlarla etkinlikler gerçekleştirdiklerinde sürece ilişkin daha ilgili olmaktadır (Durmuş, 2024). Öğrenciler, çeşitli dijital araçlar aracılığıyla birbirleriyle etkileşimde bulunabilme yeterliliğine sahip oldukları için gruplar halinde projeler geliştirebilirler (Johnson et al., 2014). Bu tür bir etkileşim, öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirmekte ve takım çalışması becerilerini dijital araçlar vasıtasıyla artırılmasına kaynak oluşturmaktadır.

Özetle, dijital çağın öğrenenleri çevrim-içi öğrenme teknolojilerini düzgün bir şekilde kullanabilen, etkileşim ve işbirlikli öğrenmeyi dijital araçlar vasıtasıyla sürdürebilen, dijital teknolojiyi anlayan ve değerini bilen, sosyal etkileşime yatkın olan, içsel kontrole sahip, kendi öğrenme sürecini bağımsız idare edebilme deneyimine ya da bunun için gerekli becerilere sahip olan bireylerdir (Eşgi, 2013). Öğrencilerin bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, bilginin öğrenme sürecinde kazandırılarak beceri haline getirilmesinde dijital teknolojinin nasıl yapılandırıldığı ve dijital okuryazarlık becerisinin önemini ortaya çıkarmak gerekmektedir.

1.2. Öğrenme Sürecinde Dijital araçların yeri ve Dijital Okuryazarlık Becerisinin Önemi

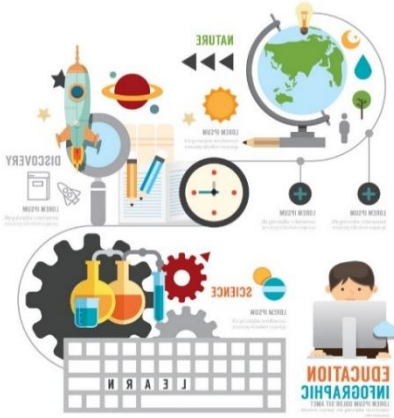
Teknolojik alt yapıda yaşanan son gelişmelerle eğitim ortamlarını çağa uygun biçimde yenileme gerçeğini gündeme getirmiştir. Yaşanan değişimin bir parçası olan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin zenginleştirilmesi ve sınıf ortamının revize edilmesi bu doğrultuda bir gereklilik oluşturmıştır. Nitekim Fatih Projesiyle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde değişimler yaşanmakta, akıllı tahta uygulamaları ve dijital araçların öğrenme ortamlarına entegre edilmesi yönünde adımlar atılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024) çerçevesinde dijital araçları kullanabilme yeterliliği ilkokuldan itibaren öğrencilere kazandırılmakta, ortak metinde tanımlanan dijital okuryazarlık becerisi, öğretim programında programlar arası bileşenler olarak öğrenme alanlarının içerisinde sıklıkla yer almaktadır. Programda ifade edilen okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında üç düzeyden bahsetmektedir (TYMM, 2025). Bu düzeyler;

Farkındalık düzeyi: Temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama, bunların farkında olma ve duyarlılık gösterme,

İşlevsellik düzeyi: Öğrencilerin bilgi, terim, kavram ve olgulara yönelik bütüncül ilişkisini fark etme,

Eylemsellik düzeyi: Edinilen bilgilere yönelik eyleme geçme olarak ifade edilmektedir.

Dijital okuryazarlık becerisi, bireylerin öğrenme sürecinde etkin ve eleştirel bir şekilde bilgiye ulaşabilmelerine, bilgiyi değerlendirebilmelerine ve yeni bilgiler üretebilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu aşamada öğrenme üzerinde dijital içerikleri analiz etme, doğrulama ve etik kullanma yeterliliğinin kazandırılması önem kazanmıştır (Ng, 2012). Ayrıca, dijital okuryazarlık üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasının önemini de taşıdığı için öğrenme sürecinde temel dinamiklerinin edinilmesi kaçınılmaz hale gelmektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Bu bağlamda, dijital okuryazarlığın öğrenme süreçlerine entegrasyonu, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından eğitim sistemlerinde öncelikli hedeflerden biri haline gelmiştir (Belshaw, 2012).

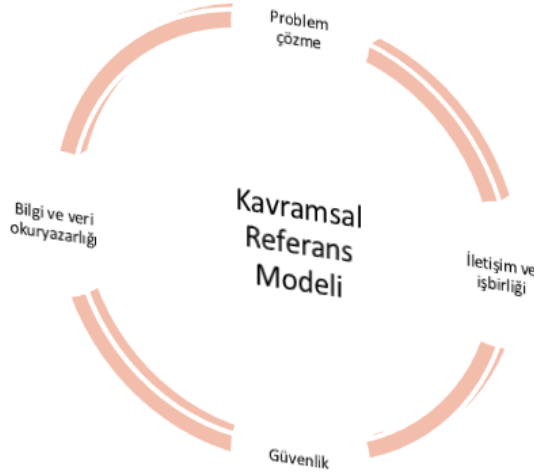


Öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamayı amaçlayan günümüz eğitim anlayışında, hedef kitleye uygun tasarlanmış teknoloji destekli öğretim materyalleri ile bilgi ve iletişim teknolojileri aktif biçimde kullanılmaktadır (Akgün vd., 2017). Teknoloji destekli öğrenme deneyimleri gerekli bilginin daha üretimsel daha esnek ve da kişisel planlamaya uygun olmasına olanak sağlamaktadır (Foulger

vd., 2019). İnternet ile öğrenme arasında bireyin öğrenme isteğini artıran ve teknolojinin öğrenme ortamına getirilmesini destekleyen bir köprü bulunmaktadır (Aydemir vd., 2019; Silva, 2009). Bu köprü dijital öğrenme araçlarının öğrenmeyi daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmesine olanak sağlar. Ayrıca, geleneksel öğrenme yöntemlerine ek olarak, öğretim yöntemi olarak dijital platformların tercih edilmesi dijital araçların kullanılmasının önemini belirgin hale getirmektedir (Yılmaz & Çelik, 2020). Çevrimiçi kurslar ve eğitim uygulamaları, öğrencilere esneklik sunarak zaman ve mekândan

bağımsız öğrenme imkânı sağlamaktadır (Hobbs & Moore, 2013). Yukarıdaki bilgilerden hareketle dijital okuryazarlığın öneminin arttığı; bireylerin dijital araçlar aracılığıyla eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği yapma yeteneklerinin geliştiği ve öğrenme ortamlarında teşvik edilmesinin önemli olduğu çıkarımını yapmak mümkündür (Hague & Payton, 2010).

Dijital yeterlilikler, eğitimcilerin öğrencilere aktarmaları gereken yeterliliklerden biridir. Bu nedenle, öğrencilerin hem yeni bilgi edinmek hem de kişiliklerini şekillendirmek için okulda öğrenme sürecine akranlarıyla birlikte katılmalıdır (Zorko, 2018). Ancak öğrencilerin dijital yeterlilikleri ortaya çıkarılmalı ve bu yönde aksiyon oluşturulmalıdır. Bakıldığında; öğrencilerin dijital yeterlilikleri, Vatandaşlar için Avrupa Dijital Yeterlilikler Çerçevesi - DigComp (Redecker, 2018) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:



Şekil 2. Dijital Yeterlilikler Çerçevesi (Vuorikari vd., 2022)

Dijital çağın getirdiği sosyal medya ve iletişim araçları ile bilgi paylaşımı kolaylığı, kendi öğrenme süreçlerini yönetme, fikir alışverişinde bulunma, işbirlikli ortamlarda çalışma ve eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirme konusunda itici bir güç oluşturmaktadır. Bu anlamda daha verimli olma ve yetkin bir nesil olarak öne çıkma yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Eğitimcilerin bu gelişmiş öğrenme ağı içerisinde yer alan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine

uygun stratejiler geliştirmelidir. Böylece dijital çağın büyümesiyle ortaya çıkan potansiyelin en üst düzeyde kullanılmasına katkı sağlamaktadır. Dijital teknolojilerin öğrenme ortamında bulunması, sosyal öğrenme yöntemlerinin etkin kullanımını, bireylerin okuryazarlık becerilerini geliştirirken aynı zamanda sosyal etkileşimlerini ve işbirliği yeteneklerini artıracaktır.

Sonuç olarak, dijital tabanlı öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi eğitim platformları, öğretim ve öğrenme süreçlerinde önemli avantajlar sunmakta ve öğrencilerin etkin öğrenme deneyimlerini desteklemektedir. Bu tür araçların etkin kullanımı, çağdaş eğitim ortamlarında hayati bir rol oynamaktadır.

1.3. Dijital Okuryazarlık Becerilerinde İşbirlikli Öğrenme

Dijital teknolojilere erişim, çağdaş öğrenme ortamlarının temel yapı taşlarından biri haline gelse de her birey için eşit şartlarda dijital kaynaklara erişim sağlamak mümkün olmamaktadır. Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı grupların teknolojik araçlara erişiminde engeller bulunmaktadır. Bu duruma eğitim anlayışında, evde yeterli dijital altyapıya sahip olmayan, internet bağlantıları zayıf veya düşük kaliteli olan öğrenciler örnek olarak gösterilebilir. Dijital araçlara coğrafi konumları, yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyleri gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak dijital teknolojilere (Van Dijk, 2006) ve internet erişimine sınırlı ulaşan öğrenciler için yaşanan fırsat eşitsizliği öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Nitekim dijital uçurumun öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını, ders materyallerine ulaşma yetilerini ve dolayısıyla akademik performanslarını doğrudan şekillendirdiği göz önüne alındığında (Warschauer, 2003; Van Dijk, 2006) fırsat eşitliğinin sağlanması için gerekli adımların atılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan bireyler, yüksek hızlı internet altyapısının sınırlı olması ve teknolojik donanım eksikliği nedeniyle dijital öğrenme olanaklarından yeterince faydalanamamaktadır (Livingstone & Helsper, 2007). Ayrıca fiziksel erişimin yanı sıra dijital teknolojileri etkili ve eleştirel biçimde kullanabilme becerisinin kazandırılmaması da dijital dışlanmayı derinleştiren önemli bir faktör olarak düşünülebilir. Öğretim programlarında dijital kapsayıcılık sağlamak ve dijital okuryazarlık becerisini geliştirmek üzere atılan adımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkin katılımını sağlamada kritik öneme sahiptir (Çakar, 2025). Öğrenciler, doğru bilgiye ulaşabilme, bilgiyi yapılandırabilme ve bunları kullanarak yeni bilgiler ortaya çıkarabilme

noktalarında temel becerilerle donatılmalıdır. Dijital araçlardan faydalanmak



üzere öğrencilere özellikle kazandırılması gereken temel beceriler problem çözme, aktif öğrenme, iletişim ve işbirliği, öğrenmeyi öğrenme becerileridir. Bahsedilen öğrenme becerileri 21. yüzyıl becerilerinin

edinilmesi açısından önem arz etmektedir (Louis, 2012). Ayrıca, öğrenciler açısından bu anlamda kazanılan beceriler sosyal ve kültürel alanlar oluşturmak için, yeni işbirliği ağları düzenlemek için bir fırsat olacaktır (Çiftçi vd., 2021).

Öğretim sürecinde dijital araçlarla teknolojik alt yapıyı öğrenme sürecine fırsat eşitliğini sağlayarak aktarmak için elverişli yöntemlerden biri de İşbirlikli Öğrenme Yöntemi olabilir. Çünkü bilginin işbirlikli öğrenme yöntemiyle kazandırılması birçok kolaylığı beraberinde getirir (Bodsworth & Goodyear, 2017). Bunlardan en önemlisi grupla öğrenme fırsatı sağlamasıdır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin teknolojinin entegrasyonunu desteklemesi (Goodyear vd., 2014; Johnson & Johnson 2014) çağdaş eğitim söylemleriyle uyumlu olduğu ve bu nedenle dijital ortamlarda etkili bir yöntem olduğu yorumunu yaptırmaktadır. Prensky'nin (2012) çalışmasında işbirlikli öğrenme yönteminin teknoloji ile desteklenmesine yaptığı vurgu, grup çalışması etkinlikleri ile teknolojiyle uyumlu biçimde pedagojik bir iskele sağlayarak sürdürülebilir ve yansıtılabilir özelliği (Fernandez-Rio vd., 2016) işbirlikli öğrenme yönteminin teknoloji entegrasyonu sağlamada güvenli bir yöntem olduğunu göstermektedir. Değerlendirildiğinde; dijital teknolojileri kullanarak öğrenci öğrenmesini destekleme konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin seçilebilecek bir yöntem olduğu ortaya çıkmaktadır. Kövecses-Gösi (2018) çocukların doğal olarak akış halinde olmayı bildikleri ve öğrenmeyi heyecan verici buldukları için hızlı öğrendiklerine ilişkin görüş bildirmektedir. Bu bakış açısıyla da işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ teorisine dayalı bir dersin sanal gerçeklik uygulaması tasarlayarak VR dijital teknolojisinin, hem öğrenen hem de öğretenden açısından yaratıcılığı ve dijital yetkinlikleri önemli ölçüde geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlere dijital kaynakların yanında basılı materyallerin de sürece dâhil edilmesinin öğrenciler açısından

olumlu sonuçlarının olduğunu, işbirlikli gruplarla elde edilen ürünlere ilişkin sonuçların başkaları için kullanılabilir hale getirebilecekleri bir biçimde depolanması gerektiğini vurgulamıştır.

1.4. İşbirlikli Dijital Okuryazarlık Etkinliklerinde Dikkat Edilmesi Gereken Temel Unsurlar

Öğretmenlerin dijital teknolojileri pedagojik bağlamda etkili bir şekilde dâhil etmeleri, bu yapıyı destekleyerek etkinlikleri tasarımları büyük önem artırmaktadır. Bu noktada da işbirlikli öğrenme yönteminin nasıl dijital araçlarla gerçekleştirileceği üzerinde durulmalıdır (Dukuzumuremyi, 2014). Burada dikkat edilmesi gereken temel unsur öğretmenden ziyade öğrencilerin işbirlikli dijital etkinlikler yapmalarını sağlamak, süreci yapılandırarak homojen grupların oluşmasına dikkat etmek ve dijital araçlarla ilgili tanıtım etkinliklerini bütüncül biçimde öğrencilere tanıtmaktır. Örneğin e-posta etkinliği gerçekleştirilirken veya web 2.0 araçları kullanılırken öğrencilere ön bilgilendirmelerin ve tanıtım etkinliklerinin yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda işbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri tasarlarken öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı açısından bazı dikkat edilmesi gereken unsurlar ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci açısından;

- Gruplara homojen biçimde dâhil olmalı,
- Gruba ait hissetmeli,
- Sorumluluk üstlenmeli,
- İşbirliğine açık olmalı,
- Değerli hissetmeli,
- Yaptığı etkinliğin bir parçası olduğunun farkında olmalı,
- Fikirlerini ifade edebilecek ve sırasını bekleyecek şekilde kendini hazırlamalı,
- Öğretimin gerçekleştiği atmosferin içinde aktif olmalı şeklinde sıralanabilir.

Öğretmen açısından,

- ❖ Öğretmen öncelikle sınıf kademesini, hangi süreç bileşeni için işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliği gerçekleştireceğini ve öğrenme-öğretme yaşantılarına etkinlikleri nasıl entegre edeceğini önceden belirlemeli,

- ❖ Öğrencilerin gelişim özellikleri, temel kabulleri ve ön değerlendirmelerine göre etkinliğin sınırlarını çizmeli,
- ❖ Etkinlikler birden fazla değil tek bir süreç bileşenine hitap etmeli,
- ❖ Beceri öğretiminde uygun stratejileri bilmeli ve sürece dâhil edebilmeli,
- ❖ Öğrencilerin gruplara homojen dağıldığından ve grupların heterojen bir şekilde olduğundan emin olmalı,
- ❖ Öğrencilerin etkinliklere gönüllü katılım sağlamalarına dikkat etmeli,
- ❖ Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek üzere ilk haftalarda tanıtım etkinlikleri hazırlamalı,
- ❖ Öğrencilere rehber kitapçıklar hazırlayarak sürecin tamamından haberdar olmasını sağlamalı,
- ❖ Tanıtım etkinlikleri için hazırladığı materyallerde öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı,
- ❖ Öğrencilere kullanacağı dijital araçları tanıma fırsatı vermeli ve pratikler yaptırmalı,
- ❖ Dijital uygulamaları seçerken basit ve anlaşılır olmasına dikkat etmeli,
- ❖ Dijital uygulamanın kullanım özelliklerini tanıtmalı ve öğrencilerin örnek uygulamalar yapmasına dikkat etmeli,
- ❖ Okuryazarlık etkinliklerini belirli bir çerçevede dijital ortama aktarmalı,
- ❖ Ders planlarını dijital araçlarla okuryazarlık etkinlikleri yaparken işbirlikli çalışma metodolojisine uygun tasarlamalı,
- ❖ Öğrencilerin etkinlik içerisinde vazgeçme, sıkılma vb. duygu durumlarını yönetebilmeli,
- ❖ Grup çatışmalarını önleyici tedbirler almalı,
- ❖ Etkinlikleri gerçekleştirmeleri için gerekli zamanı tanımalı,
- ❖ Öğrencilere her etkinlik aşamasında geri dönütler vermeli,
- ❖ Öğrenme ortamında dijital materyallerin aktif çalıştığından emin olmalı,
- ❖ Grup içerisinde her bir öğrencinin etkinliğin bir parçasına katkı sağladığından emin olmalı şeklinde sıralanabilir.

Öğrenme ortamı açısından,

Öğrencilerin dijital araçlara erişiminin her bölgede farklılık göstermesi işbirlikli öğrenme yöntemiyle dijital araç kısıtlanmasının önüne geçmeye alternatif oluşturmaktadır. Bu bağlamda,

- Öğrenci gruplarının sayısı kadar dijital aracın öğrenme ortamında bulunmasına dikkat edilmeli,
- Öğrenme ortamında öğrencilerin kâğıt-kalem vb. araç gereçlerle etkinlikler yapabilme, notlar alabilmesine olanak sağlanmalı,
- Her öğrencinin kendini ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturulmalı,
- Öğrenme ortamı öğrencilerin yetiştirme kaygısı taşımadan yaptığı etkinliğe odaklanmasını sağlayacak esneklikte düzenlenmeli,
- Yaratıcı düşüncelerin önünü açacak şekilde iletişim kurulmalı ve öğrenme ortamına yansıtılmalı,
- Öğrencilerin kendilerini sosyal ve duygusal açıdan iyi hissetmelerine imkân verilmeli,
- Dijital araçlara yaklaşırken gerginliklerini göz ardı etmeden ve destekleyici ifadelerle ortam düzenlenmelidir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin değerlendirilmesi üç aşamada gerçekleştirilmelidir. Birinci aşamada dijital araçların kullanımına ilişkin eksikliklerin ortaya çıkarılarak giderilmesini sağlayacak bir değerlendirme yöntemi tasarlamaktır. İkinci aşamada ise öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimini gözlemleyecek ve sürecin etkin bir biçimde desteklenip desteklenmediğini ortaya çıkaracak biçimde bir değerlendirme yöntemi tasarlamaktır. Son aşama olan üçüncü aşamada ise öğrencilerin belirlenen süreç bileşenine ilişkin akademik olarak kazanımını ortaya çıkaracak değerlendirme yönteminin belirlenmesidir. Her aşama için kullanılacak değerlendirme şekli ise süreç odaklı değerlendirme biçimidir. Örnek verilecek olursa;

1. Aşama: Kontrol listesi, Performans değerlendirme, Kişisel gelişim raporu ve benzeri süreç değerlendirme,
2. Aşama: Okuryazarlık becerileri değerlendirme ölçekleri, dijital araçlarla hazırlanmış değerlendirme oyunları (Wordwall, EducaPlay vb.),

3. Aşama: Etkinlik değerlendirme formu, Dijital araçlarla hazırlanmış akademik başarıyı değerlendirme çarkları, hazine avı vb. değerlendirme etkinlikleriyle süreç değerlendirilebilir.

Özetle, işbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri öğrencilerin dijital araçlara ulaşmanın kısıtlı olduğu zamanlarda öğrenci ve öğretmenlere grupla öğrenme zenginliği sunarak işbirliği içerisinde dijital okuryazarlık becerisi kazanma imkânı sunmaktadır. Ayrıca öğretim sürecinin temel yapı taşı olan öğrencilerin öğrenme stillerine, yaş ve gelişim seviyelerine hitap ettiği için öğrencilerin yaş seviyesine uygun dikkat çekici etkinliklerle ders işlemelerine olanak sağlamaktadır. İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri öğrencilerin erken yaşta sorumluluk alma becerisinin de önünü açmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin çağa uygun bir öğretim etkinliği gerçekleştirmelerine fırsat vermektedir. İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri beklenen öğretim modeline kaynak niteliğindedir. Öğretmenlerin güncel öğretim yöntemlerine ayak uydurmalarını destekleyen işbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri zamandan ve öğretim sürecinin etkili olması yönünden ergonomik bir yapıdadır. Ayrıca öğrencilerle etkileşimin sağlanması öğretmen-öğrenci arasında işbirliğinin gelişmesi açısından da avantaj sağlamakta, öğretmenlere beceri eğitimi sürecinde de bir farkındalık oluşturmaktadır. İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinlikleri kalabalık gruplar için bir sınırlılık oluştursa da 20-25 kişilik bir sınıfta 4-5 grup biçiminde tasarlanabilecek formdadır. Bununla birlikte, İnternetin ve dijital araçların ulaşılmadığı bazı alanlar için uygulanması güç bir etkinlik olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin dijital araçlarla karşılaşmamış olması süreci zorlaştırabilir. Ayrıca dijital tanıtım etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre uzun veya kısa sürede gerçekleşebilir. Öğrencilerin süreç içerisinde sıkılma, istememe ve grup arkadaşlarıyla anlaşamama vb. noktalarda aksaklıklar yaşaması işbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin etkili bir biçimde sürdürülmesini engelleyebilir.

İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinlik örnekleri:



Şekil 3. İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinlik örneği

Şekilde ilkokul öğrencilerinin “Yardımlaşma” değerine ilişkin CANVA programı aracılığıyla tasarladıkları işbirlikli dijital afiş etkinlik örneği yer almaktadır.



Şekil 4. İşbirlikli dijital hikâye tasarlama etkinlik örneği

Şekilde öğretmenlerin e-Twinning projesi kapsamında Storyjumper uygulamasında hazırlanan işbirlikli dijital hikâye tasarlama etkinlik örneği yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., & Berber, S. (2014). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46. <https://doi.org/10.17755/esosder.97729>
- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1012-1036.
- Arabacı, İ. B., & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/51765/674576>
- Belshaw, D. (2016). *The essential elements of digital literacies*. Doug Belshaw.
- Bilgiç, H. G., Duman, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579.
- Brown, J. S. (2001). Learning in the digital age. In *The Internet and the university* 71,(72), 65-71.
- Carrington, V., & Robinson, M. (Eds.). (2009). *Digital literacies: Social learning and classroom practices*. sage.
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press.
- Çakar, A. Ç. (2025). Teknolojik Erişimin Sosyoekonomik Etkenlerle Kesişimi: Öğrencilerin Eğitim Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Bir İnceleme. *International Society That Learn Journal*, 2(1), 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15552492>

- Çetinkaya, S. (2021). Sınıf öğretmenleri anlatıyor: İlkokuma yazma öğretimi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 80-106. <https://doi.org/10.7822/omuefd.840185>
- Çiftçi, S.; Sağlam, A.; Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734 <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>.
- Dukuzumuremyi, S. (2014). *The use of technology to promote collaborative learning in inclusive education in primary school*. [Master's thesis, Universty of Oulu], <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu201410221949.pdf>
- Durmuş, T. (2024). *İşbirlikli dijital okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Eşgi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 181-194.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Fernandez-Rio, J., Sanz, N., Fernandez-Cando, J., & Santos, L., (2016). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20, 1-17.
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a technology infusion approach: Considerations for teacher preparation programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1568325>
- Gillies, R. M. (2007). Cooperative learning: A smart pedagogy for the future. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 277-289.
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Hiding behind the camera: Social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education. *Sport, education and society*, 19(6), 712-734. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>

- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. UK: Futurelab.
- Hernández-Ramos, P. (2005). Ways of teaching and learning: The use of digital media in the classroom. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 96-106.
- Hobbs, R., & Moore, D. C. (2013). *Discovering media literacy: Teaching digital media and popular culture in elementary school*. Corwin Press.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D., and Johnson, R., 2014. "Using technology to revolutionize cooperative learning: an opinion." *Frontiers in Psychology*, 5, 1-3. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01156>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Smith, K.A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3), 85-118.
- Kövecses-Gösi, V. (2018). Cooperative learning in VR environment. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15(3), 205-224.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <http://dx.doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Louis, R. C. (2012). A case study exploring technology integration and incorporation of 21st century skills in elementary classrooms. College of Professional Studies Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. MEB.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*. 63 (4), 8-13. [Çevrim-içi: <http://www.siprep.org/prodev/documents/Prensky.pdf>], Erişim tarihi: 5.12.2010.

- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- Redecker, C. (2018). *Evropski okvir digitalnih kompetenc izobraževalcev (DigCompEdu)*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13. <https://doi.org/10.1177/003172171209400203>
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Sarkar, N., Ford, W., & Manzo, C. (2017). Engaging digital natives through social learning. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 15(2), 1-4.
- Silva, E. (2009) Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappa*. 90(9), 630-634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Şahin, M., & Yurdugül, H. (2022). Çevrimiçi öğrenenlerin e-öğrenme ortamı etkileşimlerinin öğrenen kontrolüne dayalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 248-271. <https://doi.org/10.9779/pauefd.792252>
- TYMM (2025). Okuryazarlık becerileri. 13.07.2025 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/okuryazarlik-becerileri> adresinden erişildi.
- Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235.
- Vassileva, J. (2009). Toward social learning environments. *IEEE transactions on learning technologies*, 1(4), 199-214.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, the Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>.
- Warschauer, M. (2003). Dissecting the" digital divide": A case study in Egypt. *The information society*, 19(4), 297-304. <https://doi.org/10.1080/01972240390227877>

Zorko, T. (2018). Digital Transformation Through Cooperative Learning. *Policy, Managment And Quality*, 2(3), 69-79. <https://doi.org/10.48127/spvk-epmq/24.16.69>

BÖLÜM 2

EĞİTİM ETKİNLİKLERİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ TARİH DERSLERİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ: VAN İLİ ORNEĞİ¹

Dr. Öğr. Üyesi Volkan TUNÇ²
Mehmet KARACA³

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17212989>

¹ Bu çalışma, 10-12 Ocak 2025 tarihindeki Ankara International Congress on Scientific Research-XI özet olarak sunulan “The Effect of Enriched History Education on Students’ Academic Success: The Van Province Example” başlıklı bildirinin genişletilmiş şeklidir.

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, VAN, TÜRKİYE, volkantunc@yyu.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-4639-9670

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Tarih Eğitimi Bilim Dalı, VAN, TÜRKİYE, tcsultan2001@gmail.com, ORCID ID 0009-0008-9978-1498

GİRİŞ

Özçelik (1993) tarih bilimini, “*İnsan topluluklarının bütün faaliyetlerini, geçirdikleri gelişmeleri ve aralarında geçen olayları yer ve zaman göstererek, sebep-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayanmak suretiyle araştıran ve günümüze nakleden sosyal bir ilim.*” şeklinde ifade edilmektedir (Akt., Demircan, 2007, s.70). Bu ifadeden de yola çıkarak tarihin geçmiş ile günümüz arasında nasıl bir köprü görevi üslendiği gözler önüne serilmektedir. Yine Mustafa Kemal Atatürk’ün şu sözleriyle (İnan, 2009, s.430); “*Büyük devletler kuran ecdadımız büyük ve şümüllü medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, tetkik etmek, Türklüğe ve cihana bildirmek bizler için bir borçtur. Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.*” tarihin bir millet için ne denli önemli olduğunu açıkça gözler önüne sermektedir.

Tarih biliminin bireysel ve toplumsal hayattaki önemi yanında özellikle tarih derslerinin eğitim kurumları çatısı altında nasıl bir strateji, yöntem ve amaç izlenerek öğretileceği ise ayrıca önem ve dikkate alınması gereken bir diğer meseledir. Bu konuda Haydn vd. (1997) çalışmalarında tarih eğitimiyle geçmişin bilgi ve kültürünü gelecek nesillere aktarmasını, Suh (2013) ise öğrencilere tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması gerektiğini savunmuşlardır (Öğ, 2019, s.11, 16). Bu yaklaşımlar eğitim-öğretim alanında tarih derslerinin önemini daha iyi anlama ve yorumlama noktasında önem arz etmektedir.

Günümüz tarih eğitiminin öğrencilerde hedeflediği kazanımları gerçekleştirebilmek için öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı gerekmektedir. Böylelikle öğrenci derste daha aktif bir şekilde rol alabilir ve çeşitli duyu organlarını öğrenme sürecine dahil ederek kalıcı öğrenme miktarını arttırabilir. Bu çerçevede ilköğretim ve ortaöğretim alanlarındaki eğitim-öğretim programlarında yapılandırmacı kuram dikkate alınarak değişiklik ve güncellemeler yapılmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 27). Millî Eğitim Bakanlığı 2007 yılında yayınladığı tarih eğitim programı içerisindeki “*Öğrencinin aktif katılımını sağlamak, dersi daha etkili ve zevkli hâle getirebilmek için farklı yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler yapılmalıdır.*” (MEB, 2007, s.5) ifadesiyle program içerisinde yer alan etkinlikleri ön plana çıkararak etkinliklere ayrı bir önem kazandırmıştır.

Etkinlik kelimesini TDK göre; “1.Etkin olma durumu, müessiriyet. 2. Bir işletmenin, bir kurumun belli bir alandaki eylemi, faaliyet, aktivite. 3. Fiilde bulunanın, etkin olanın niteliği. 4. Bir canlının iç veya dış uyaranların etkisiyle girdiği çalışma durumu. 5. İnsanın çevresiyle arasındaki ilişkileri düzenleyen her türlü eylemi.” ifade edilirken (TDK, 2011, s.831), Eğitim Terimleri Sözlüğüne göre ise; “Çocukların, kendi amaç ve gereksinmelerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumu” şeklinde tanımlanmıştır (Oğuzkan, 1993, s.53). Ancak eğitim bağlamında, etkinliklerin içeriklerinden daha çok elde edilen fayda ve sonuçlar üzerine odaklanılmıştır (Akt., Bal, 2011, s.165). Bu durum etkinlik elde ettiği başarı oranında önem arz ettiğini göstermektedir.

Etkinlik düzenlenirken dikkat edilecek birçok husus bulunmaktadır. Ancak bunlar içerisinde önemli olan hususlardan birisi de hiç şüphesiz etkinliğin amacıdır. Etkinliğin amacının öğretmen tarafından önceden belirlenmesi ve öğrenciye aktarılması, etkinlik sonrasında nasıl bir öğrenmenin gerçekleştiği ve istenilen kazanımların öğrenci nezdinde nasıl algılandığının anlaşılması noktasında oldukça önemlidir (Akt., Bal, 2011, s.166). Bununla beraber etkinlik bilgileri tekrar etmeye değil anlamaya keşif yapmaya ve uygulamaya yönelik oluşturulmaktadır. Bu sebeple etkinlik içerisinde bilgiyi alma, işleme, eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurma ve bu yeni bağlantıyla bilgiyi zihinde yeniden yapılandırma, uygulamaya aktarma gibi çeşitli işlemler önem arz etmektedir (Güneş, 2017, s.109). Böylece konuyu destekler nitelikte etkinliklerle öğrencilerde söz konusu bu beceriler geliştirilmeye çalışılır.

Etkinlik konusuna öğretmen açısından bakacak olursak Özmantar ve Bingölbalı’ne (2009) göre öğretmen etkinliği belirli kalıp ve sınırlar içerisinde sıkıştırmamalı ve etkinlik uygulanırken öğrencilerden gelen her türlü soru, bilgi ve fikirlere karşı esnek davranmalıdır. Yine Doyle ve Carter’a (1984) göre ise öğretmenin görevleri etkinliğin ve görevlendirmenin yapısını oluşturmak ve öğrencilere yardımcı olmak suretiyle etkinlikte yer alan görevlerin tamamlanmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca bu kapsamda gerçekleştirilecek etkinliğin yapısı hakkında katılımcı öğrenci grubuna bilgi verilmesi, öğrencilerin etkinliğe katılım eğilimleri ve öğretmenin yöneticilik yetenekleri de dikkat edilecek hususlar arasında yer almaktadır (Akt., Bal, 2011, s.167-168). Bu durum etkinlik kapsamında istenilen kazanımlara

ulaşmada öğrenci ve öğretmen arasında iletişim ve iş birliğinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Bunların yanı sıra günümüzdeki ekonomik, kültürel, sosyal ve teknolojik gelişimler eğitimin yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Özellikle tarih öğretimi özelinde eğitim çağıın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden revize edilerek ezbercilikten uzak problem çözme ve analitik düşünme becerisi kazandırabilecek bir yapıya dönüştürülmeye başlanmıştır (Demircioğlu, 2006, s.135). Bu durum eğitim kurumlarının günümüz değişimine ayak uydurarak bilgi, beceri ve donanımlı bireyler yetiştirme gayretini gözler önüne sermektedir (Güven, 2008, s.342). Oral'ın (2004) da bahsettiği üzere hızlı bir şekilde gelişim ve değişim gösteren teknoloji şüphesiz toplum için vazgeçilemeyecek düzeyde bir gereksinim olmuştur. Birey ve toplumun teknolojinin sunmuş olduğu bu fırsat ve imkanlardan istifade edebilmesi için belirli bir düzeyde bilgi ve beceriye gereksinim duymaktadır. Bu durum eğitim bağlamında da sürekli bir değişimi kaçınılmaz kılmıştır. (Akt., Baki vd., 2009, s.66). Ayrıca öğrenciler zaman geçtikçe yeni teknolojiler ile karşı karşıya gelmekte ve ilgi, algı ve beklentileri gelişim göstermektedir (Savaş vd., 2021, s.133). Clements'in (1999) belirttiği üzere teknoloji çocuklara bilgi edine bilme ve edindikleri bilgileri gösterebilmek için imkân sunmaktadır. Bu imkân suretiyle çocukların bireysel farklılıkları ve öğrenme tarzları öğrenilebileceği gibi kendi ilgi ve gereksinimlerine göre ilerlemeleri de sağlamaktadır (Akt., Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002, s.14). Bu çalışmada yer alan etkinlik bu gerçekleri ve teknolojinin söz konusu bu etkileri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. İlgili araştırmanın literatüre katkı sağlaması ve geleneksel yöntemle bir alternatif sunması açısından önem arz ettiği söylenebilir.

1. Yöntem

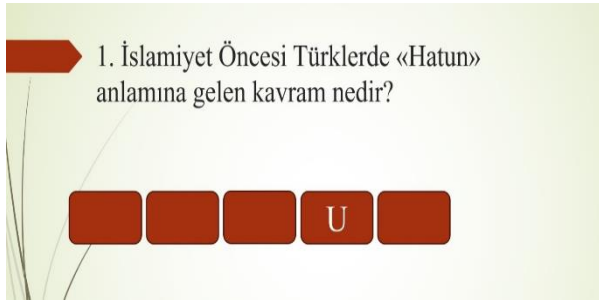
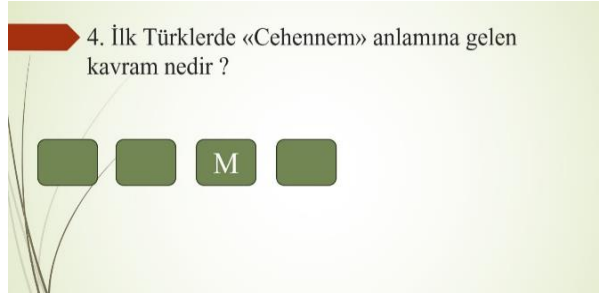
Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yani çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarında aynı okulda, aynı sınıf düzeyinde ama farklı şubelerde olan öğrenciler yer almıştır. Bu şubeler ise ilgili çalışma yapılmadan önce düzenlenmiştir. Çalışma “İlk Türk Devletleri Kültür Uygarlık” başlığı altında uygulanmıştır. Çalışmada kontrol grubuna geleneksel düz anlatım, deney grubuna ise eğitim etkinlikleriyle zenginleştirilmiş anlatımın yöntemi kullanılarak öğrencilerin akademik başarı ve kalıcı öğrenme seviyeleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca her iki gruba da ÖnTest-SonTest uygulanmıştır.

1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı “*İlk Türk Devletlerinde Kültür Uygarlık*” başlığı altında geleneksel düz anlatım ile eğitim etkinlikleriyle zenginleştirilmiş anlatım arasındaki farkları istatistiksel veriler yardımıyla somut bir şekilde gözler önüne sermek ve çıkan sonuçlar ışığında “*Tarih dersini nasıl eğlenceli ve verimli hale getirebiliriz?*” sorusuna cevap aramaktır.

1.2. Etkinliğin Uygulama Süreci

Araştırma dahilinde ilgili konu kazanımlarını temel alarak araştırma ekibi tarafından uzun olmayacak şekilde soru ve cevaplar geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular slayt formatında olup her biri numaralandırılmıştır. Numaralandırma işlemi sonrasında her numara bir soruyu ifade edecek şekilde bir kartona yazılmıştır. Sonrasında kartona yazılan numaralar boyutlarına uygun zarflara yerleştirilmiştir. Etkinliğin uygulama sürecinde ilk olarak öğretmen tarafından rastgele bir öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrenciden sınıfın önüne geldikten sonra kutu içerisindeki zarflardan istediği herhangi birini alması istenmiştir. Öğrenci zarfı seçtikten sonra açıp zarfta bulunan kartonda yazan sayıyı sınıfa söylemiş ve sayının denk geldiği soru slaytını öğretmen sınıfa göstermiştir. Sorunun gösterilmesinin ardından öğretmen seçilen öğrenciden soruyu cevaplamasını istemiştir. Öğrencinin doğru cevap verdiği durumda öğretmen tebrik etmiş ve sınıfa ilgili konu hakkında kısa tekrar yapmıştır. Öğrenci cevaplama sürecinin ardından kendisinden sonraki öğrenciyi seçmiş ve yerine geçmiştir. Öğrencinin soruya yanlış cevap vermesi ya da herhangi bir cevap verememesi durumunda ise öğretmen soruyu cevaplamak için parmak kaldıran öğrencilerden birini seçmiştir. Seçilen öğrenci doğru cevabı söyledikten sonra öğretmen yine konuya ilişkin kısa tekrarlarla bulunmuştur. Parmak kaldıranlardan seçilen öğrenci de yanlış cevap verirse öğretmen doğru cevabı duyana kadar başka öğrenci seçmeye devam etmiştir. Sonrasında sınıfın önünde bulunan ve soru zarfını açan öğrenci yine kendisinden sonraki öğrenciyi seçtikten sonra yerine geçmiş ve etkinlik bu şekilde devam etmiştir. Aşağıda hazırlanan soru slaytlarından bazı örneklerle yer verilmiştir.



1.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada kapsamında veri toplama aracı olarak demografik değişkenler ile zenginleştirilmiş başarı testi geliştirilmiştir. Öncesinde pilot uygulamanın da bulunduğu test geliştirme sürecinde konu ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Test çoktan seçmeli şekilde oluşturulmuş olup pilot uygulama ardından gerekli madde analizleri de yapılmıştır. Oluşturulan test alanda uzman kişilere sunulmak suretiyle çeşitli değişikliklere uğrayarak son halini almıştır.

1.4. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Van ili Tuşba ilçesindeki 9. sınıf seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ise Van'da yer alan devlet lisesinde aktif olarak eğitim alan 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin demografik özelliklerine de çalışmada yer verilmiştir. 9. sınıf düzeyindeki farklı şubelerde bulunan öğrenciler baz alınarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Ayrıca bu gruplar rastgele seçilmiş olup kontrol grubu 25, deney grubu ise 23 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubuna düz anlatım tekniğiyle konu anlatılırken deney grubuna ise düz anlatım yöntemine ek olarak tarafımızca geliştirilen eğitim etkinliği ile zenginleştirilmiş şekilde konu anlatılmıştır.

2. Bulgular

2.1. Betimsel İstatistik

Tablo 1: Ön Test – Son test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

					ÖTDoğruları		STDoğruları	
Grup	Faktör	Alt Grup	f	%	Ort.	Stn. Sap.	Ort.	Stn. Sap.
Kontrol	Anne Eğitim Durumu	Hiç Okumamış	8	32	10,25	3,11	8,25	2,43
		İlkokul	11	44	8,73	3,58	7,27	3,26
		Ortaokul	6	24	9,67	2,42	8,33	3,27
	Yaş	14	12	48	9,42	3,63	6,83	2,29
		15	13	52	9,46	2,76	8,77	3,24
	Cinsiyet	Erkek	12	48	9,17	2,52	8,42	3,06
		Kız	13	52	9,69	3,71	7,31	2,84
	Deney	Anne Eğitim Durumu	Hiç Okumamış	6	26	7,17	5,91	7,17
İlkokul			12	52	8,08	2,27	10,50	2,75
Ortaokul			5	22	9,20	2,49	11,20	4,09
Yaş		14	7	30	7,86	2,19	9,86	3,13
		15	16	70	8,19	3,99	9,75	4,02
Cinsiyet		Erkek	11	48	7,64	2,06	8,64	3,26
		Kız	12	52	8,50	4,48	10,83	3,90

Tablo 1’de çalışma dahilindeki örneklem grubuna ait betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Görüldüğü üzere araştırmanın kontrol grubunda 25 öğrenci deney grubunda 23 öğrenci bulunmaktadır. Bahsedilen bu iki gruptaki öğrencilerin anne eğitim durumları, yaşları ve cinsiyetleri hakkında nicel veriler yine Tablo 1’de görülmektedir. Buna göre kontrol grubunda bulunan 8 öğrencinin anne eğitim durumlarının hiç okumamış, 11 öğrencinin anne eğitim durumlarının ilkokul seviyesinde ve 6 öğrencinin anne eğitim durumlarının ise ortaokul seviyesinde olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak kontrol grubu dahilinde anne eğitim durumunun çoğunluğu (%44) ilkokul seviyesinde olduğu söylenebilir. Yaş değişkeni bazında incelenecek olursa kontrol grubunda 12 öğrencinin 14 yaşında geriye kalan 13 öğrencinin ise 15 yaşında olduğu gözlenmiştir. Bu durumdan kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluk olarak (%52) 15 yaşında olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak kontrol grubunda 12 erkek ve 13 kız öğrenci bulunduğu da Tablo 1’de yer alan veriler arasındadır. Cinsiyet esasında kontrol grubunun çoğunluğunu (%52) kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın deney grubunda yer alan 6 öğrencinin anne eğitim durumlarının hiç okumamış, 12 öğrencinin anne eğitim durumlarının ilkököl derecesinde ve 5 öğrencinin anne eğitim durumlarının da ortaokul derecesinde olduğu bilinmektedir. Bununla beraber deney grubu bazında öğrencilerin anne eğitim durumlarının çoğunlukla ilkököl derecesi (%52) olduğu ifade edilebilir. Tablo 1’de anlaşılabilirceği üzere deney grubundaki 7 öğrenci 14 yaşında geriye kalan 16 öğrenci de 15 yaşındadır. Bununla beraber deney grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun (%70) yaşı 15 olarak ifade edilebilir. Cinsiyet değişkeni temelinde deney grubunda 11 erkek, 12 kız öğrenci bulunmaktadır. Neticede deney grubunda kız öğrencilerin çoğunlukta (%52) olduğu gözlenmiştir.

2.2. Normallik Testi

Tablo 2: Alt Gruplarada Ön Test – Son test Puanlarına ilişkin Normallik Testi Bulguları

			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk (df <30)		
Grup		Alt Grup	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
	ÖTDoğruları	Kontrol	,157	25	,114	,949	25	,238
		Deney	,158	23	,140	,891	23	,016*
	STDoğruları	Kontrol	,111	25	,200	,966	25	,45
		Deney	,117	23	,200	,944	23	,222
Cinsiyet			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Kontrol	ÖTDoğruları	Erkek	,193	12	,200	,911	12	,223
		Kız	,199	13	,169	,926	13	,298
	STDoğruları	Erkek	,138	12	,200	,962	12	,810
		Kız	,139	13	,200	,968	13	,874
Deney	ÖTDoğruları	Erkek	,200	11	,200	,948	11	,617
		Kız	,205	12	,174	,893	12	,130
	STDoğruları	Erkek	,123	11	,200	,929	11	,401
		Kız	,184	12	,200	,904	12	,179
Anne Eğitim Durumu			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
Kontrol	ÖTDoğruları	Hiç	,282	8	,060	,825	8	,052
		Okumamış						
		İlkokul	,156	11	,200	,923	11	,347
	STDoğruları	Ortaokul	,254	6	,200	,907	6	,415
		Hiç	,209	8	,200	,968	8	,880
		Okumamış						
Deney	ÖTDoğruları	İlkokul	,170	11	,200	,901	11	,190
		Ortaokul	,195	6	,200	,965	6	,858
		Hiç	,345	6	,025	,640	6	,001*
	STDoğruları	Okumamış						
		İlkokul	,323	12	,001	,838	12	,026*
		Ortaokul	,365	5	,028	,742	5	,025*
	STDoğruları	Hiç	,257	6	200	,874	6	,242
		Okumamış						
		İlkokul	,094	12	,200	,982	12	,990
		Ortaokul	,378	5	,019	,710	5	,012*

Yaş	Grup		Kolmogorov-Smirnov				Shapiro-Wilk	
Kontrol	ÖTDoğruları	14	,103	12	,200	,955	12	,711
		15	,240	13	,038	,898	13	,125
	STDoğruları	14	,225	12	,093	,878	12	,082
		15	,164	13	,200	,972	13	,920
	ÖTDoğruları	14	,270	7	,132	,891	7	,281
		15	,178	16	,189	,891	16	,058
Deney	STDoğruları	14	,214	7	,200	,891	7	,282
		15	,165	16	,200	,933	16	,270

(* p>0.05)

Normallik testi bulgularına göre, ön test ve son test puanları (doğru sayıları) göz önünde bulundurulduğunda deney grubunun ön test puanları açısından normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle ön test puanları açısından deney ve kontrol gruplarının kıyaslanmasında parametrik olmayan yöntemlerden Man Whitney U testi kullanılacaktır. Benzer şekilde deney grubu içerisinde anne eğitim düzeylerine göre ön test ve son test puanlarının kıyaslanmasında Kruskal Wallis H testi kullanılması öngörülmüştür. Diğer faktörlerin alt gruplarına yönelik yapılacak testlerde ise Anova ve Bağımsız gruplar t testleri kullanılacaktır. Son olarak deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarının kendi içlerinde kıyaslanması amacıyla deney ön test puanının kıyaslanmasında Wilcoxon Testi, diğerleri için Bağımlı gruplar t testi kullanımı uygun görülmüştür.

2.3. Akademik Başarıya Yönelik Bulgular

2.3.1. Ön test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Tablo 3: Ön Test Puanlarının kıyaslanmasına yönelik Man Whitney U Testi Bulguları

Grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kontrol	25	27,20	680,00	220,000	-1,401	,161
Deney	23	21,57	496,00			
Total	48					

(* p>0.05)

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının kıyaslanması için gerçekleştirilen Man Withney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (D:27,20, K:21,57, U:220, p:0,16).

2.3.2. Son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Tablo 4: Son Test Puanlarının kıyaslanmasına yönelik Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Kontrol	25	7,8400	2,93939	,58788	2,021	46	,049*	-1,94261
Deney	23	9,7826	3,70450	,77244				

(* p<0.05)

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (D. Ort:9,78, K. Ort:7,84, t:-2,02, p:0,049).

2.3.3. Kontrol grubunda ön test-son test puanlarının kıyaslanmasına yönelik bulgular

Tablo 5: Kontrol Grubundaki artışa yönelik Bağımlı Gruplar t Testi Bulguları

Grup	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
ÖTDoğruları	25	9,4400	3,13688	,62738	2,212	24	,037*
STDDoğruları	25	7,8400	2,93939	,58788			

(* p<0.05)

Kontrol grubunda ön test dereceleri ile son test derecelerinin kıyaslanması için yapılan bağımlı gruplar t testi neticelerine göre ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır (t:2,212, p:0,037).

2.3.4. Deney grubunda ön test-son test puanlarının kıyaslanmasına yönelik bulgular

Tablo 6: Deney Grubundaki artışa yönelik Wilcoxon Testi Bulguları

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
STDoğruları	Negative Ranks	7	9,86	69,00	-2,110	,035*
-						
ÖTDoğruları	Positive Ranks	16	12,94	207,00		
	Ties	0				
	Total	23				

(* p<0.05)

Tabloda kontrol grubunda yer alan öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre oluşan gruplar arasındaki ön test ve son test puanları açısından farklar Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile test edilmiş ve grupların istatistiksel olarak farklılaşmadığı farklı bir deyişle anne eğitim düzeylerinin ne ön testte ne de son testte öğrencilerin puanlarına etki etmediği belirlenmiştir. Fark olmadığından Post Hoc (Çoklu karşılaştırma) testleri gerçekleştirilmemiştir.

2.4.2.2. Deney grubu için ön ve son test bulguları

Tablo 9: Deney grubunda Anne Eğitim Düzeyi faktörünün etkisine yönelik Kruskal Wallis Testi Bulguları

		N	Mean Rank	Chi-square	df	Asymp. Sig.
ÖTDoğruları	Hiç Okumamış	6	7,83	3,930	2	,140
	İlkokul	12	12,54			
	Ortaokul	5	15,70			
	Total	23				
STDogruları	Hiç Okumamış	6	7,67	3,628	2	,163
	İlkokul	12	12,96			
	Ortaokul	5	14,90			
	Total	23				

Tabloda deney grubunda bulunan öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre meydana gelen gruplar arasındaki ön test ve son test dereceleri bakımından farklar Kruskal Wallis H testi ile test edilmiş ve grupların istatistiksel olarak farklılaşmadığı farklı bir ifadeyle anne eğitim düzeylerinin ne ön testte nede son testte öğrencilerin puanlarına etki etmediği tespit edilmiştir. Fark olmadığı için Post Hoc (Çoklu karşılaştırma) testleri yapılmamıştır.

2.4.3. Yaş Faktörüne İlişkin Bulgular

Tablo 10: Gruplardaki yaş faktörünün etkisine yönelik Bağımsız gruplar t Testi Bulguları

Grup	Yaş	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
Kontrol	STDogruları	14	6,8333	2,28963	,66096	-1,710	23	,101
		15	8,7692	3,24432	,89981			
	ÖTDoğruları	14	9,4167	3,62963	1,04779	-,035	23	,972
		15	9,4615	2,75727	,76473			
Deney	STDogruları	14	9,8571	3,13202	1,18379	,062	21	,951
		15	9,7500	4,02492	1,00623			

ÖTDoğruları	14	7	7,8571	2,19306	,82890	-,204	21	,840
	15	16	8,1875	3,98696	,99674			

Yaş değişkeni incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının hem ön testleri hem de son testleri bakımından uygulanan bağımsız gruplar t testi bulgularına göre 14 ve 15 yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanmak suretiyle geleneksel anlatım ile kelime oyunu etkinliğiyle zenginleştirilmiş anlatım arasındaki farklar incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma deney ve kontrol olmak üzere iki grup arasında gerçekleştirilmiş olup deney grubu 23, kontrol grubu ise 25 öğrenciden oluşmaktadır. İki gruba da ön ve son test uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamaya ek olarak anne eğitim durumu, yaş ve cinsiyet değişkenleri de mercek altına alınmıştır.

Her iki grup cinsiyet açısından incelendiğinde ise hem deney grubunda hem de kontrol grubundaki kız öğrenci sayılarının erkek öğrenci sayılarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca iki grupta da 15 yaşında olan öğrenci sayısı 14 yaşında olan öğrenci sayısına göre daha fazladır. Son olarak iki grupta da anne eğitim durumları özellikle ilkökul mezunu seviyesinde ağırlık kazanmaktadır. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında her iki grubunda değişkenler açısından birbirlerine bir üstünlük sağlamadığı gözlenmektedir. Bu durum gruplar arası farklılığın olmadığını ve yapılan analizlerin de güvenli olduğunu göstermektedir.

Çeşitli analiz süreçlerinden sonra elde edilen bulgulara bakıldığında genel olarak bahsi geçen iki farklı anlatım arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Yani kelime oyunuyla zenginleştirilmiş bir anlatımla öğrenim süreci gerçekleştiren deney grubu öğrencileri geleneksel anlatım yöntemiyle öğrenim süreci gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerine kıyasla son testte daha fazla puan sahibi olmuştur.

Bunların yanı sıra ilgili çalışmada toplanan verilerin normallik değeri sağlayıp sağlamadığına yönelik tespiti için çeşitli analiz testleri kullanılmıştır. Bu analiz testlerinin tamamı SPSS programı ile yapılmış olup sonuçları da

tablolar ve kısa açıklamalar halinde çalışmanın bulgular başlığı altında verilmiştir.

Bu tablolar incelendiğinde yaş değişkeni baz alındığında kontrol grubundaki 14 yaşında olan öğrencilerin ön test doğru ortalamalarının 9,42 değerine sahip olurken son test ortalamalarının ise 6,83 değerine sahip olduğu görülmektedir. Yine aynı grupta cinsiyet değişkeni baz alındığında erkek öğrencilerin ön test doğru ortalamalarının 9,17 değerinde son test ortalamalarının ise 8,42 olduğu gözlemlenmiştir. Bu sayısal veriler doğrultusunda söz konusu kontrol grubu öğrencilerinin zaman içerisinde akademik başarı seviyelerinde bir düşüş yaşandığı söylenebilmektedir. Diğer taraftan deney grubunda ise yaş değişkenine göre 14 yaşındaki öğrencilerin ön test ortalama değeri 7,86 iken son test ortalama değeri ise 9,86'dır. 15 yaşındaki öğrencilerin ise ön test ortalama değerinin 8,19 ve son test ortalama değerinin 9,75 olduğu görülmektedir. Yine deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin ön test ortalama değerinin 7,64 ve son test ortalama değerinin 8,64 olduğu tespit edilmiştir. Son olarak aynı grupta yer alan kız öğrencilerin ön test ortalama değerinin 8,50 olduğu ve son test ortalama değerinin ise 10,83 olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında deney grubunun geneli için yapılan kelime oyunu etkinliği uygulaması sonrası başarı seviyelerinde bir artış olduğu yorumu yapılabilir. Kelime oyunu etkinliği uygulanan deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla son test doğru ortalamalarının daha fazla artış gösterdiğini de söylemek mümkündür. İlgili veriler çalışmanın bulgular bölümündeki "*Betimsel İstatistikler*" başlığı altında yer alan tabloda sayısal olarak paylaşılmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında sürecin ilk aşamalarında uygulanan ön test başarı puanları açısından anlamlı farklılık bulunmadığına yönelik veriler ilgili testler yapılarak kanıtlanmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu durum yapılan çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışma süreci tamamlandığında ise iki grup arasında ön test ve son test başarı puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analiz işlemleri sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma bakıldığında kelime oyunu etkinliği uygulanmış deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı artışları geleneksel anlatım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı artışlarına kıyasla daha yüksek seviyelere gelmiştir. Bu durum neticesinde ilgili çalışmanın amacını gerçekleştirdiği

söylenabilir. Çalışmanın alt faktörlerine ait istatistiksel verilerini bulgular bölümünde görmek mümkündür.

Bunlarla beraber çalışma kelime oyunu etkinliği üzerine odaklanırken farklı etkinlikler ya da farklı oyunlar üzerine yoğunlaşan alternatif çalışmalar da görmek mümkündür. Örneğin Kahyaoğlu vd., (2010, s.750) yaptıkları çalışmada fen bilgisi dersi öğretiminde yaratıcı drama etkinliğinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini mercek altına almış ve çalışma sonucunda deney ve kontrol grubunun her ikisinde de artış görülmüş ancak yaratıcı drama etkinliği uygulanan deney grubunda geleneksel yöntemler kullanılan kontrol grubuna kıyasla daha fazla artış olduğunu tespit etmiştir. Farklı bir örnek olarak Doğan ve Koç, (2017, s.97) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler dersinde dijital oyun kullanımının öğrenciler üzerinde akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışmanın neticesinde geleneksel yöntemler kullanılan kontrol grubunda son test puanlarında artış görülmekle birlikte “*Deprem Eğitimi Programı*” dijital oyunu kullanılan deney grubunda son test puan artışının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Böylece “*Deprem Eğitimi Programı*” dijital oyunu kullanmak öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etki etmiştir. Farklı bir örnek olarak Ersozlu ve Kuzu, (2011, s.156) yaptıkları çalışmada sosyal bilgiler dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Uygulanan araştırma neticesinde akademik başarı seviyeleri açısından deney ve kontrol grupları arasında bilgi düzeyinde herhangi bir farklılık olmamış fakat kavrama, uygulama, analiz düzeylerinde ve toplam başarı puanlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kavrama düzeyinde yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek puanlar ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama düzeyinde de deney grubunda olan öğrenciler kontrol grubunda olan öğrencilerden daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak yansıtıcı düşünmenin kavrayarak anlamlı ve uygulama düzeyinde öğrenme sağladığı kanıtlanmıştır.

Tatar ve Kuru 2006 yılında (s.155) yaptıkları çalışmada ise fen bilgisi dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Çalışma ilköğretim 7. sınıf öğrencileri baz alınarak yapılmıştır. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ünite işlenirken yaptıkları proje

çalışmaları, kavram haritaları ve internet taramaları gibi çeşitli araştırma aktivitesi akademik başarı seviyelerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyesinde artış gözlemlenmiş olsa da kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı seviyelerinde deney grubu öğrencileri kadar artış söz konusu olmamıştır. Yine fen bilgisi dersine yönelik Bozkurt vd., 2008 yılında (s.77) yaptıkları çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın neticesine göre işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel eğitimin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test başarıları baz alındığında işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Gökkaya ve Yeşilbursa, (2009, s.498) yaptıkları çalışmada ise sosyal bilgiler dersinde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisini incelemeye çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre deney grubu ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Bu durumdan yola çıkarak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre akademik bilgi edinmede daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun yanı sıra Batdı, (2014, s.48-49) yaptığı çalışmada etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmanın neticesine göre ilgili konuların öğretiminde aktif öğrenmeye dayalı ETÖY yöntemiyle öğretim gerçekleştirilen deney grubundaki öğrencilerle geleneksel öğretim yöntemiyle öğretim gerçekleştirilen kontrol grubundaki öğrenciler arasında akademik beceri ve öğrenme süreci açısından deney grubu öğrencileri lehine belirgin farklılıkların bulunduğu gözlenmiştir. Gümüş ve Buluç, (2007, s.24) yaptıkları çalışmada iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın neticesine göre iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımına uygun biçimde öğrenim gören öğrencilerin başarı durumlarında kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu yönde anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır. Yine Gölgeci ve Saraçoğlu'nun, (2011, s.121) yaptıkları çalışmada ise fen ve teknoloji dersinin “*Işık ve Ses*” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemeye çalışılmıştır. Çalışmada yer alan kontrol grubunda tartışma yöntemi kullanılmış, deney grubunda ise aynı yöntem kavram karikatürleriyle desteklenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre deney ve kontrol gruplarına uygulanan son test bulgularına bakıldığında

başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu görmek mümkündür. Böylece kavram karikatürleri ile öğretimin daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Aksakal vd., (2015, s.56) yaptıkları çalışmada Mayoz Bölüme konusunun öğretiminde modellerle zenginleştirilmiş laboratuvar ortamının akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre model ile öğretimin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olduğu gözlenmiştir.

Şahin ve Sağlamer Yazgan'ın 2013 yılında (s.115) yaptıkları çalışmada araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemişlerdir. Çalışma 7. sınıf fen ve teknoloji dersinin “İnsan ve Çevre” ünitesi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın neticesine göre son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla akademik olarak daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu sonuca dayanarak ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinlikleri ile derslerin işlenmesinin akademik başarı seviyesini mevcut öğretim faaliyetlerine kıyasla daha çok arttırdığını söylemek mümkündür. Çokyaman ve Çelebi, (2021, s.1008) yaptıkları çalışmada yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının akademik başarıya etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın neticesine göre dijital hikâye anlatımının (DHA) öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma becerileri, dilbilgisi ve kelime edinimiyle birlikte genel akademik başarılarının artmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra Uyar ve Bal, (2015, s.367) yaptıkları araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Çalışma matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın neticesine göre akademik başarı değişkeni açısından deney grubu lehine anlamlı seviyede bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. Çakmak vd., (2011, s.55) yaptıkları çalışmada ise “Ekosistemler ve Biyoçeşitlilik” konusunda uygulanan zihin haritalamanın öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırmışlardır. 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin esas olarak yapılan çalışma neticesinde öğretmenin ders işlerken zihin haritalarını kullanması ile deney grubundaki öğrencilerin ön teste göre son testte belirli bir başarıyı elde ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte bulunan farkın deney grubu lehinde olması dersin zihin haritalarıyla işlenmesinin öğretmen merkezli öğretim stratejileri ile işlenmesinden daha etkili olduğunu

kanıtlamaktadır. Arabacı vd., (2023, s.89) yaptıkları çalışmada “*Asitler ve Bazlar*” konusunun öğretiminde deneysel becerilerin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. 8. sınıf öğrencilerini temel alan çalışma kapsamında elde edilen sonuçlara göre istatistiksel anlamda deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik açıdan başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı seviyede arttığı tespit edilmiştir. Temelli vd., (2011, s.65) yaptıkları araştırmada “*İnsanlarda Solunum Sistemi*” konusunun kavram haritalarıyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemişlerdir. 6. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma neticesinde son test bulgularında iki grupta başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Öğretimde geleneksel metot uygulanırken kavram haritaları metodunun da uygulanmasının konunun daha iyi anlaşılmasında etkili olduğu, öğrencinin bilgiyi ezberleme yerine anlamlı öğrenme gerçekleştirmesine yardım ettiği ve fen ve teknoloji dersinin başarılı şekilde öğretilmesine katkı sağladığı gözlenmektedir.

Ele alınan bu çalışmaların ortak noktası oyun veya etkinlikler ile zenginleştirilmiş öğrenme sürecine tabi tutulan öğrencilerin geleneksel süreçler ile öğrenme gerçekleştiren öğrencilere karşı daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu sayısal veriler ve analiz süreçleri neticesinde kanıtlamış olduklarıdır.

Son olarak yapılan çalışmanın ışığında bazı öneriler bulunmaktadır. Bu çalışma kelime oyunu etkinliğinin etkilerini incelemek amacını taşımaktadır. Benzer şekilde başka etkinlikler veya oyun yöntemleri kullanılarak farklı veya aynı konular üzerinde çalışmalar yapılabilir. Etkinlik daha yüksek evren ve örneklem grubu ile tekrar araştırılabilir ya da il bazında tekrarlanabilir. İlgili çalışmada tarih dersi baz alınmıştır. Çalışmada kullanılan kelime oyunu etkinliği farklılaştırılarak farklı dersler üzerinde uygulanabilir. Çalışma kapsamında kelime oyunu etkinliği slayt şeklinde öğrencilere sunulmuştur. Slayttan farklı olarak video, animasyon gibi yöntemler ile kelime oyunu etkinliği yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., & Tuğrul, B. (2002). Okulöncesi çocukların ev yaşantısındaki teknolojik etkileşimlerinin bilgisayar okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 12-21.
- Aksakal, M., Karataş, A., & Laçın Şimşek, C. (2015). Mayoz bölünme konusunun öğretiminde modellerle zenginleştirilmiş laboratuvar ortamının akademik başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 49-60.
- Arabacı, S., Kardaş, F., & Polat, R. (2023). Asitler ve bazlar konusunun öğretiminde deneysel becerilerin akademik başarıya etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 78-96. <https://doi.org/10.22596/hej.1272544>
- Baki, A., Yalçınkaya, H., Özpinar, İ., & Uzun, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 65-83. <https://doi.org/10.16949/turcomat.82361>
- Bal, M. S. (2011). Tarih, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin etkinlik algılarının incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 163-179.
- Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Educational Research*, 5(3), 39-55.
- Bozkurt, O., Orhan, A. T., Keskin, A., & Mazi, A. (2008). Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 63-78.
- Çakmak, M., Gürbüz, H., & Oral, B. (2011). Ekosistemler ve biyoçeşitlilik konusunda uygulanan zihin haritalamanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 1(4), 51-56.
- Çokyaman, M., & Çelebi, M. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 994-1035. <https://doi.org/10.29299/kefad.993465>
- Demircan, A. (2007). Tarih üzerine bazı düşünceler. *Milel ve Nihal: İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 69-89.

- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 133-146.
- Doğan, E., & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 90-100.
- Ersozlu, Z. N., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Gökkaya, A. K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Gölgeli, D., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi “Işık ve Ses” ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 113-124.
- Gümüş, O., & Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (49), 7-30.
- Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan etkinliklere: Eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 337-350.
- İnan, A. A. (2009). *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler*. (Haz., Arı İnan). Türkiye İş Bankası Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1959)
- Kahyaoğlu, H., Yavuzer, Y., & Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 741-758.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara.
http://etarih.com/tarih/mufredat/Programlar/tarih_9.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. 3. Baskı. Emel Matbaacılık.

- Öğ, N. (2019). *Tarih eğitiminde minyatür kullanımının öğrenme üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., Çoban, G., ve Güzel, M. S. (2021). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning*, 6(2), 117-140. <https://doi.org/ijal.1014960>
- Şahin, F., & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122. <https://doi.org/10.19126/suje.30225>
- Şimşek A. ve Yazıcı F. (2013). Türkiye’de tarih öğrenmenin dünü, bugünü. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 11-32.
- Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 147-158.
- Temelli, A., Arlı, E. E., Biber, B., Kurt, M. (2011). İnsanlarda solunum sistemi konusunun kavram haritalarıyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Journal of the Institute of Science and Technology*, 1(2), 61-66.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. 11. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uyar, G., & Bal, A. P. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinde probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 361-374.

BÖLÜM 3

MATEMATİK EĞİTİMİNDE TANIMLARIN YERİ¹

Prof. Dr. Menekşe Seden TAPAN-BROUTIN²

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17212999>

¹ Bu çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi (BAP) tarafından SPDD-2025-2179 nolu proje ile desteklenmiştir.

² Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Bursa, Türkiye. tapan@uludag.edu.tr, orcid id: 0000-0002-1860-852X

1. GİRİŞ

Matematiksel muhakeme, ifadeler oluşturmak, argümanlar geliştirmek ve sonuçlara ulaşarak bunları gerekçelendirmek amacıyla sorgulama süreçlerini izlemek olarak tanımlanabilir (Barnes, 2019). Başka bir deyişle matematiksel muhakeme, bireylerin matematiksel kavramları anlaması, analiz etmesi ve bu kavramlar arasında ilişkiler kurarak çıkarımlar yapabilmesi sürecini ifade eder. Bu süreç, matematik eğitiminin temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Matematiksel muhakeme, yalnızca matematiksel problemleri çözmekle sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireylerin eleştirel düşünme, argüman geliştirme ve bu argümanları değerlendirme becerilerini de içerir (Kilpatrick, Swafford, & Findell, 2001). Muhakeme, matematiğin doğası gereği tümdengelimli bir bilim olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Matematiksel bilginin güvenilirliği, önermelerin mantıksal bir sistem içinde türetilmesine dayanır. Bu bağlamda, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin geliştirilmesi, hem bir bilim olarak matematiğe dair derinlemesine bir anlayış kazanmalarını; hem de gerçek yaşam problemlerinde mantıklı ve yapılandırılmış çözümler üretebilmelerini sağlar (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Araştırmalar, matematiksel muhakemenin yalnızca belirli matematiksel kural ve algoritmaları öğrenmekten çok daha fazlasını ifade ettiğini göstermektedir (Gütrsan, Tapan-Brouin & İpek, 2023). Örneğin, Stylianides (2007), öğrencilerin matematiksel muhakeme sürecinde, verilen bir problemin temelindeki matematiksel fikirleri keşfetmelerinin ve bu fikirleri sistematik bir şekilde ifade etmelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca cevap üretmek yerine, düşüncelerini ifade etmeleri ve çözüm yollarını açıklamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, matematiksel muhakeme becerilerinin geliştirilmesi, genellikle sınıf uygulamalarında yeterince vurgulanmamaktadır (Ball, Thames, & Phelps, 2008). Öğrenciler, çoğunlukla tanımları, formülleri veya çözüm adımlarını ezberlemeye yönlendirilmekte, bu da matematiğin yapısal ve mantıksal doğasının gölgede kalmasına neden olmaktadır. Oysa matematiksel muhakeme, hem öğrencilerin matematik öğrenim süreçlerini derinleştirmek hem de onların matematiksel anlam oluşturma becerilerini artırmak için önemli bir role sahiptir. Matematiksel muhakeme, aynı zamanda, öğrencilerin matematiksel bilgiye eleştirel yaklaşmasını sağlayarak, matematiğin yalnızca soyut bir disiplin değil, aynı zamanda bir düşünme, gerekçelendirme ve problem çözme aracı olduğunu

da göstermektedir (Boaler, 2016). Bir sistem dahilinde muhakeme yapabilmek için hiç şüphesiz ki sisteme ait nesnelerin tanımları temel teşkil etmektedir.

Matematik eğitiminde tanımların önemli yerinden dolayı pek çok kuram ortaya çıkmıştır. Bu bölümün amacı, matematik eğitiminde tanımların kullanımı ile ilgili temel kavram ve kuramları tanıtmaktır. Bölümde sırasıyla şu alt başlıklara yer verilmiştir: Matematiksel Muhakeme ve Tanımlar, Geometrik Şekilleri Tanımlama Süreçleri ve Şekli Kavrayış Türleri, Tam ve Yeterli Tanımlar, Eşdeğer Tanımlar, Kavram İmajı ve Kavram Tanımı, Kapsayıcı ve Dışlayıcı Tanımlar.

2. MATEMATİKSEL MUHAKEME VE TANIMLAR

Matematik, aksiyomatik bir sistem olarak, tanımların merkezde olduğu bir yapıya sahiptir; öyle ki "geometrinin kurucusu" veya "geometrinin babası" olarak anılan Öklid, matematikte tümdengelimsel yöntemin en eski ve geniş kapsamlı örneklerinden biri olan Elemanlar isimli kitabını “Tanımlar” ile başlatmaktadır. Tanımlar, matematiksel nesnelerin kimliğini belirler, bu nesnelerin belirleyici özelliklerini açıklar ve bu nesneler arasındaki ilişkileri sistematik bir şekilde düzenler. Bu nedenle, tanımlar sadece matematiksel iletişimde bir araç değil, aynı zamanda matematiksel düşünmenin yapı taşıdır. De Villiers (1998), tanımların, yalnızca matematiksel nesnelerin temsilini sağlamadığını, aynı zamanda matematiksel argümanların ve ispatların temeli olduğunu belirtmiştir. Tanımlama etkinlikleri, bu bağlamda öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını ve bu kavramlarla mantıksal ilişkiler kurmalarını sağlar (Tapan-Brouin, 2009).

Matematik eğitimi literatüründe, tanımlama etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirme üzerindeki olumlu etkileri sıklıkla vurgulanmıştır. Tall ve Vinner (1981), öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili algılarının çoğunlukla “kavram imajı”na dayandığını, ancak formel tanımların öğrenilmesiyle birlikte bu algının daha tutarlı hale geldiğini ifade etmiştir. Bu süreç, öğrencilerin tanımları ezberlemesinden ziyade, bu tanımları anlamalarını, tanımlardaki matematik özellikler ile muhakeme etmelerini ve matematik nesnelerin yeni tanımlarını oluşturmalarını içermektedir. Öğrencilerin aktif bir şekilde tanımlama sürecine katılması, onların matematiksel nesnelerle ilişki kurmasını ve bu nesnelerin farklı bağlamlardaki anlamlarını keşfetmelerini sağlar (Edwards & Ward, 2004). Örneğin,

dörtgenler gibi geometrik kavramların tanımlanması sırasında, öğrencilerin bu kavramın alt türlerini (paralelkenar, dikdörtgen vb.) analiz etmesi ve bu türlerin özelliklerini genel tanımla ilişkilendirmesi, hem kavramsal hem de mantıksal becerilerinin gelişimine katkı sunar (Kozaklı-Ülger & Tapan-Broutin, 2017).

Mariotti (2006), tanımların matematiksel argümanların oluşturulmasında ve mantıksal ilişkilerin gösterilmesinde temel bir öneme sahip olduğunu vurgumıştır. Özellikle, matematiksel ispat süreçlerinde tanımlar, bir problem veya teoremin anlaşılması ve çözülmesinde temel bir araç olarak işlev görmektedir. Balacheff (1988) ise matematiksel ispatı yalnızca bir doğrulama süreci olarak değil, aynı zamanda matematiksel düşünmenin bir yapılandırma süreci olarak ele almıştır. Bu bağlamda, tanımlar ve bu tanımlara dayalı argümanlar, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirmektedir. Örneğin, bir dörtgenin “paralelkenar” olarak tanımlanması, öğrencilerin bu tanımın özelliklerini diğer dörtgen türleriyle karşılaştırarak yapılandırmalarını ve bu bilgiyi problem çözmede kullanmalarını sağlar. Tanımların matematiksel muhakeme ve ispat süreçlerindeki rolü, aynı zamanda öğrencilerin semiyotik sistemlerle etkileşim kurma becerileriyle de ilişkilidir. Duval (2006), öğrencilerin matematiksel semboller, görselleştirmeler ve dil aracılığıyla tanımları anlamlandırmalarının, onların ispat süreçlerine etkin bir şekilde katılmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Bu süreç, öğrencilerin hem soyut kavramları somut bağlamlarda kullanabilmeleri hem de bu bağlamlar arasında mantıksal geçişler yapabilmeleri için uygun ortam hazırlar.

3. GEOMETRİK ŞEKİLLERİ TANIMLAMA SÜREÇLERİ VE ŞEKLİ KAVRAYIŞ TÜRLERİ

Matematiksel muhakeme sürecinde şekillerin kavranışı, geometrik düşünmenin temel bir boyutunu oluşturur. Şekiller, yalnızca görsel algılamayı değil, aynı zamanda analitik bir çözümleme ve soyutlama sürecini de kapsamaktadır (Battista, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin bir geometrik şekli nasıl algıladıkları ve bu algıyı matematiksel bir bağlamda nasıl anlamlandırdıkları, geometrik muhakeme ve problem çözme süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde temel unsurlar arasındadır. Duval (1994, 1995, 1999), “Şekli Kavrayış Türleri” (different appréhension d'une figure géométrique) çerçevesini geliştirerek, şekillerin matematiksel düşüncedeki rolünü açıklamaya yönelik önemli bir kuramsal model sunmuştur.

Duval'ın çerçevesine göre, bir geometrik şeklin kavranışı dört temel türe ayrılır: algısal kavrayış, işlevsel (operasyonel) kavrayış, sıralı (sekansiyel) kavrayış ve söylemsel (diskürsiv) kavrayış. Bu kavrayış türleri ilerleyen paragraflarda literatürle ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Algısal Kavrayış (Perceptual Apprehension): Bir şeklin doğrudan algılanması ve yüzeysel özelliklerinin fark edilmesi sürecidir. Algısal kavrayış, bir geometrik şeklin görsel özelliklerinin doğrudan algılanması ve şeklin temel niteliklerinin yüzeysel olarak fark edilmesi sürecini ifade eder (Duval, 1995). Bu kavrayış türü, bireyin şekli genel bir biçimde tanınması ve ayırt edici özelliklerine odaklanmasını içerir. Örneğin, bir üçgeni algısal olarak kavrayan bir birey, üçgenin üç kenarı ve üç köşesi olduğunu fark eder; ancak bu algı, genellikle şeklin matematiksel özellikleri veya teorik bağlamıyla ilişkilendirilmez (Battista, 2007). Algısal kavrayış, çoğunlukla bireyin şekli ilk kez gördüğü anda devreye girer ve bu nedenle görsel algıya dayalıdır. Ancak Duval (1999), bu kavrayış türünün, bireylerin matematiksel muhakeme süreçlerinde sınırlı bir rol oynadığını ve yüzeysel bir düzeyde kaldığını vurgular. Örneğin, bir kareyi yalnızca dört eşit kenarı ve dört köşesi olan bir şekil olarak algılayan bir birey, kare ile diğer dörtgen türleri arasındaki ilişkileri veya kareyi oluşturan matematiksel yapıların derinliğini anlamayabilir. Bu durum, öğrencilerin algısal kavrayıştan daha analitik ve teorik düzeylere geçiş yapmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Laborde & Capponi, 1994). Algısal kavrayışın, özellikle erken öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Çocuklar genellikle geometrik şekilleri algısal düzeyde tanır ve bu tanıma süreci, daha derin geometrik kavramların öğrenilmesi için bir temel oluşturmaktadır (Clements & Sarama, 2011). Ancak bu kavrayış türü, şekillerin dinamik özelliklerinin anlaşılmasını veya şekil üzerindeki matematiksel işlemleri desteklemede yetersiz kalabilir. Bu nedenle, eğitimde algısal kavrayışı daha derin kavrayış türlerine dönüştürmek için öğretim stratejileri geliştirilmesi önerilmektedir (Sinclair & Yerushalmy, 2008).

İşlevsel Kavrayış (Operational Apprehension): Şeklin belirli matematiksel bağlamlarda bir araç olarak kullanılmasıdır. Örneğin, bir üçgenin eşitlik veya alan hesaplama gibi işlevlerine odaklanılması bu kavrayış türünü kullanır. Başka bir deyişle işlevsel kavrayış, bir geometrik şeklin yalnızca görsel özelliklerinin algılanmasından öte, bu şeklin matematiksel işlemlerle

nasıl değişebileceğinin ve dönüşebileceğinin anlaşılmasını ifade etmektedir (Duval, 1995). Bu kavrayış türü, bireyin şeklin yapısal özelliklerini ve bu özelliklerin matematiksel bağlamdaki işlevselliğini anlamasını içerir ve şekiller arasındaki ilişkileri keşfetmek için kullanılır (Laborde, 2001). Duval (1994), işlevsel kavrayışın, bireylerin matematiksel nesnelere yönelik dinamik bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıdığını vurgulamıştır. Bu süreç, özellikle geometri eğitiminde, öğrencilerin şekillerin sadece statik özelliklerini değil, aynı zamanda dönüşüm süreçlerini anlamaları açısından önemlidir. Örneğin, bir paralelkenarın alanını hesaplamak için bir dikdörtgene dönüştürülmesi, işlevsel kavrayışın devreye girdiği bir süreçtir. Burada birey, yalnızca şeklin görsel özelliklerini değil, aynı zamanda bu özelliklerin matematiksel anlamını ve dönüşümle ilişkisini anlamaktadır (Clements & Battista, 1992). Bunun yanı sıra, işlevsel kavrayış, öğrencilerin matematiksel genellemeler yapma yeteneğini de desteklemektedir. Duval (2006), işlevsel kavrayışın, öğrencilerin geometrik nesneler üzerinde işlem yapma süreçlerinde, bu nesnelerin özellikleri arasında ilişki kurmalarına olanak tanıdığını belirtmiştir. Eğitimde işlevsel kavrayışın geliştirilmesi, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini geliştirmek açısından değerlidir. Öğretmenler, öğrencilerin şekillerin dinamik özelliklerini keşfetmelerine olanak tanıyacak etkinlikler tasarlayarak bu kavrayışı desteklemeleri önerilmektedir (Tapan-BROUTIN, 2014). Bu tür bir öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin hem görsel hem de matematiksel düzeyde daha anlamlı bir öğrenme süreci yaşamaları için gereklidir (Mariotti, 2000).

Sıralı Kavrayış (Sequential Apprehension): Sıralı kavrayış, bir şeklin, adım adım inşa edilmesi ya da çözümlemesi sürecini içeren kavrayıştır. Bu kavrayış türü, özellikle geometrik şekillerin temel geometrik özelliklerinin anlaşılmasında önemlidir. Aslında, sıralı kavrayış, bir geometrik şeklin veya matematiksel durumun, onun bir dizi adım veya süreç içindeki oluşumuyla algılanmasını ifade eder (Duval, 1995). Bu kavrayış türü, bir şeklin veya yapının yalnızca nihai halinin değil, aynı zamanda bu nihai hale ulaşılmasını sağlayan ardışık süreçlerin muhakemesini gerektirir. Örneğin, bir kare çizmek için önce bir doğru çizmek, ardından bu doğruya dik bir diğer doğru eklemek ve aynı uzunlukta kenarları oluşturmak gibi adımlar, sıralı bir kavrayış sürecinde ortaya çıkmaktadır. Duval (1998), sıralı kavrayışı, bireyin bir

matematiksel yapı veya şeklin arkasındaki süreçleri anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu, öğrencinin şeklin tamamını bir bütün olarak görmeden önce, şekli oluşturan ardışık süreçleri ve adımları da dikkate alması anlamına gelir ve yalnızca şeklin görsel temsilini değil, aynı zamanda her adımın matematiksel mantığını da anlamlandırmayı gerektirir. Sıralı kavrayış, öğrencilerin problem çözme süreçlerine etki etmektedir. Bu kavrayış türü, bireylerin bir problemin çözümüne yönelik olarak hangi adımların atılması gerektiğini belirlemelerini sağlar. Özellikle, geometrik çizimler veya ispat süreçleri gibi adım adım ilerleyen matematiksel etkinliklerde sıralı kavrayış büyük önem taşır (Laborde, 2005). Bir öğrencinin bir şeklin özelliklerini keşfetmesi için, o şekli oluşturan adımları sırasıyla uygulaması gerekmektedir. Bu süreçte, her bir adımın sonucunu anlamak ve sonraki adıma bu bilgiyle geçmek, sıralı kavrayışın temelini oluşturur. Sıralı kavrayışın aynı zamanda ispat süreçlerinde de önemli olduğuna dair literatürde çalışmalar bulunmaktadır (Tapan-Broutin, 2016). Bir matematiksel ispat genellikle adım adım ilerleyen bir argümanlar zinciridir ve bu zincirde her bir adımın anlaşılması, nihai sonuca ulaşılması açısından temeldir (Hanna & de Villiers, 2012). Duval (2006), bir ispat sürecindeki her adımın bir önceki adımın sonuçlarına dayandığını ve sıralı kavrayışın, bu bağlantıların anlaşılmasında merkezi bir rol oynadığına değinmiştir. Clements ve Battista (1992) ise sıralı kavrayışın öğrencilerin sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Söylemsel Kavrayış (Discursive Apprehension): Söylemsel kavrayış, bir geometrik şeklin özelliklerini ve bu özellikler arasındaki ilişkileri anlayanın, dil ve sembolik ifadeler yoluyla gerçekleştirildiği kavrayış türüdür. Bu kavrayış, şeklin özelliklerini sözel olarak ifade etme, tanımlama, sınıflandırma ve şekle dair argümanlar oluşturma süreçlerini içerir (Duval, 1994). Söylemsel kavrayış, geometrik bir şeklin salt görsel algısı ile değil, bu şekle dair matematiksel terimlerle yapılan açıklamaların ve tanımların etkili olduğu bir süreçtir. Duval (1998), söylemsel kavrayışın, matematiksel muhakemenin ve ispatların temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Geometrik nesnelerle ilgili muhakeme süreçlerinde, bireylerin görsel algılarından bağımsız olarak, bu nesnelere ilişkin matematiksel özellikleri dilsel olarak ifade edebilmesi gerekmektedir. Örneğin, bir dikdörtgeni tanımlanırken, karşılıklı

kenarlarının eşit ve paralel olduğu, tüm açılarının eş olduğu, iç açılarının ölçülerinin toplamının 360 derece olduğu gibi özellikler sözel olarak ifade edilir. Bu tür bir ifade, söylemsel kavrayışın bir örneğidir. Bu kavrayış türü, öğrencilerin şekillere dair sahip oldukları algıları, matematiksel tanımlar ve terimlerle ilişkilendirmelerine olanak tanır (Mariotti, 2000). Söylemsel kavrayış, aynı zamanda ispat süreçlerinde etkilidir. Bir geometrik ispatta, şeklin görsel özelliklerini kullanarak muhakeme yaptırmak matematiksel olarak uygun değildir; şeklin özelliklerini matematiksel bir dil kullanarak açıklamak ve bunları mantıksal bir akış içinde sunmak gereklidir (Tapan-Broutin, 2010). Bu nedenle, söylemsel kavrayış, öğrencilerin ispat yapma becerilerini geliştirmeleri için temel bir araçtır (Laborde, 2005). Öğrencilerin geometrik şekillerle ilgili tartıştırılması, onların yalnızca şeklin özelliklerini öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu özellikleri matematiksel bağlamda nasıl açıklayacaklarını da öğrenmelerini sağlar (Duval, 2006). Araştırmalar, söylemsel kavrayışın geliştirilmesinin, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını sağladığını göstermektedir (Tapan-Broutin, 2014). Örneğin, Duval (2006), geometrik şekillerin görsel algısının yanı sıra, bu şekillere dair söylemsel açıklamaların öğrencilerin ispat süreçlerinde başarıyı artırdığını vurgulamıştır. Ayrıca, Laborde (2005), söylemsel kavrayışın, öğrencilerin matematiksel argümanları yapılandırma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve bu becerilerin geometri öğretiminde geliştirilebileceğini göstermiştir.

Duval (1998), bu kavrayış türlerinin her birinin, bireylerin matematiksel muhakeme süreçlerine farklı şekillerde katkı sağladığını belirtmiştir. Özellikle, söylemsel, işlevsel ve sıralı kavrayış türleri, ispat temelli düşünme ve matematiksel genelleme yapma becerilerinin geliştirilmesine temel oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar, Duval'ın şekil kavrayışı çerçevesinin öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini incelemiştir. Örneğin, Laborde ve Capponi (1994), dinamik geometri yazılımlarının (DGY) şekil kavrayış süreçlerini geliştirme potansiyelini ortaya koymuş ve bu tür araçların, özellikle işlevsel kavrayışın desteklenmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, Sinclair ve Yerushalmy (2008), DGY'nin, öğrencilerin sıralı ve işlevsel kavrayışlarını geliştirmelerine nasıl yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Bu çerçevede, öğrencilerin şekli kavrayış türleri arasındaki geçişleri sağlayabilmeleri, matematiksel muhakeme süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Battista, 2007; Duval, 1999). Bu nedenle,

şeklin kavrayışı ile ilgili bu kuramsal çerçevenin eğitim ortamlarında uygulanması ve öğretim süreçlerine entegre edilmesi değer arz etmektedir.

4. TAM VE YETERLİ TANIMLAR

Matematiksel tanımlar, yalnızca matematiksel kavramların açıklanması için değil, aynı zamanda kavramların birbirleriyle ilişkilerinin anlaşılması ve matematiksel muhakeme süreçlerinin desteklenmesi için önemli bir rol oynar (Tall & Vinner, 1981). De Villiers (1994, 1998), matematiksel tanımları analiz ederek tanımların doğası ve eğitimdeki işlevine dair kavramlar sunmuştur. Özellikle, matematiksel tanımları tam (sufficient) ve yeterli (economical) tanımlar olarak ön plana çıkarmıştır. De Villiers (1998), bir matematiksel tanımın tam olması için, o tanımın bir kavramın tüm örneklerini kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Tam tanımlar, kavramların sınırlarını net bir şekilde belirlemektedir. Örneğin, dörtgenin tanımı, tüm dörtgen türlerini kapsayan bir ifade içerdiğinde tam bir tanım olarak değerlendirilir. Buna karşın, yeterli tanım kavramı, bir tanımın amacına uygun şekilde ekonomik bir ifade kullanmasını vurgular. Yeterli tanımlar, sadece kavramın tanımlanmasına yetecek özellikleri barındırır ve fazladan özellik barındırmaz (Mariotti, 2000). Tam ve yeterli tanımlar, geometrik özellikleri kullanarak tanımda bulunması gereken özellikler ve bu özelliklerden çıkarımsal olarak elde edilebilecek (tanıma dahil edilmemesi gereken) özellikler arasında matematik muhakemeleri gerektirir (De Villiers, 1994). Örneğin, paralelkenar için, tam bir tanım "karşılıklı kenarları eşit ve paralel olan dörtgen" ifadesini içerebilirken, yeterli bir tanım "karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen" olarak sunulabilir. Her iki tanım da geçerli olsa da, yeterli tanım genellikle daha ekonomik bir ifade sağlar ve öğrenme ortamlarında daha erişilebilir olabilir (Edwards & Ward, 2008).

Okul matematiğinde öğrenciler, geometrik nesnelerin çeşitli temsillerini görerek kavramlarla tanışmakta ve daha sonra bu kavramların tanımlarını ezberlemeye yönlendirilmektedir (Vinner, 1991). Özellikle geometrik şekillerin tanımları öğrencilere doğrudan dikte edilmekte ve bu tanımları ezberlemeleri beklenmektedir. Ancak, bu yaklaşım, öğrencilerin matematiksel tanımları anlamlandırmasını zorlaştırabilir ve muhakeme süreçlerine olan katılımlarını sınırlandırabilir. Ouvrier-Buffet (2003) öğrencilerin geometrik şekillerin tanımlama süreçlerine aktif olarak dahil edilmesinin geometrik şekilleri kavramlarındaki önemine dikkat çekmektedir. Nitekim, matematiksel

tanımlar hazır olarak sunulan önermeler olmayıp bilişsel bir süreç ve muhakeme ile inşa edilen matematik özellikler yapısıdır.

5. EŞDEĞER TANIMLAR

Matematiksel kavram tanımında önemli bir epistemolojik olgu olarak öne çıkan eşdeğer tanımlar, bir kavramın matematiksel anlamını koruyan farklı formülasyonların varlığını işaret etmektedir. Matematiksel kavramların tanımlanmasında; farklı, alternatif ama doğru tanımların varlığı (veya seçimi) durumu, eşdeğer tanımlar (equivalent definitions) kavramı ile ifade edilir (Govender & De Villiers, 2004). Eşdeğer tanımlar, bir kavrama ait farklı tanımların her birinin aynı matematiksel ilişkiyi yansıtabilmesini durumudur. Bu denklik, tanımların sadece bir dilsel aktarım olmaktan ziyade kavramın mantıksal ve yapısal boyutlarını yansıtan değişken yapılar olarak ortaya çıkabileceğini gösterir.

Örneğin, paralelkenar kavramı için aşağıdaki dört tanım, paralelkenarın eşdeğer tanımlarından bazılarıdır:

“Karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen paralelkenardır.”

“Karşılıklı kenarları eş olan dörtgen paralelkenardır.”

“Karşılıklı açıları eş olan dörtgen paralelkenardır.”

“Köşegenleri birbirini ortalaayan dörtgen paralelkenardır”

Bu tanımların her biri, tanımın matematiksel özellikleri—karşılıklı paralellik, karşılıklı eşlik veya açı eşliği—metin içinde farklı biçimlerde ifade edilse de, aynı kavramı tanımlamayı sağlar. Bu sayede öğrenciler, kavramı farklı yönlerden anlamlandırma fırsatı kazanır. Diğer bir deyişle, eşdeğer tanımlar kavramın sabit özünü korurken öğretim bağlamına göre farklı ilişkileri ortaya çıkarır. Ancak Vinner ve Tall (1981), öğrencilerin bu alternatif tanımlar arasındaki denkliği fark etmede zorluk yaşayabileceğini ve bu durumun kavramsal esnekliği kısıtlayabileceğini belirtmiştir. Öğrenciler, bir tanımlı ezberlemekle yetinebilir; ancak tanımları karşılaştırmak, aralarındaki ortaklıkları ve farklılıkları kavramak için didaktik farkındalığa ihtiyaç duyarlar (Govender & De Villiers, 2004).

Bu bağlamda, öğretim süreçlerinde eşdeğer tanımlar sunulurken, öğrencilerin bir kavramı farklı bakış açılarından incelemeleri sağlanmalı, her tanımın gerekçesi ve kavramsal katkısı tartışılmalıdır. Tanımlar arasındaki denkliği fark etmeyi destekleyen etkinlikler tasarlanmalı; örnek/karşı-örnek

üretimi çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrenciler kavramlar ile ilgili farklı tanımlar üretmeye yönlendirilmeli; kendilerine özgü tanım formülasyonlarıyla kavram imajları ile tanım arasındaki ilişkiyi deneyimlemeleri sağlanmalıdır.

Eşdeğer tanımlar, matematik öğretiminde öğreticiliğin ötesine geçen, kavramın çok yönlü anlaşılmasını sağlayan güçlü araçlardır. Öğrencilerin sadece bir tanıma bağlı kalmadan, kavramı farklı açılardan yapılandırmaları; tanımın ötesinde bir matematiksel muhakeme geliştirmelerini mümkün kılar. Bu bağlamda, öğretimde tek bir "doğru" tanıma saplanmak yerine, kavramın farklı yönlerini yansıtan eşdeğer tanımlar sunmak, öğrencilerin kavramlar üzerine muhakemelerini esnekleştirir ve geliştirir.

6. KAVRAM İMAJI VE KAVRAM TANIMI

Matematiksel kavramların öğrenilmesi ve öğretilmesi süreci, yalnızca tanımların ezberlenmesiyle sınırlı olmayan karmaşık bir bilişsel yapı gerektirdiğini savunan Vinner (1983, 1991) “kavram tanımı” (concept definition) ve “kavram imajı” (concept image) çerçevesini geliştirmiştir. Vinner, matematiksel tanımların yalnızca ezberlenmesiyle kavramsal anlamının sağlanamayacağını vurgulamış ve bu durumun öğretimsel bir engel oluşturduğunu belirtmiştir.

Vinner’e göre, matematiksel bilgi yazılı olarak sunulduğunda tanımlar, genellikle bir kavramın başlangıç noktası olarak sunulurken; bireylerin kavramsal öğrenme süreçlerinde tanımlar çoğu zaman sonradan gelen, soyut ve zorlukla kavranan unsurlardır. Bu durum, matematiğin biçimsel yapısı ile bireyin bilişsel gelişimi arasında bir kopukluk yaratmaktadır. Bu bağlamda Vinner, bireylerin zihinsel kavram yapılarını açıklamak için iki temel kavram önermektedir:

Kavram Tanımı (Concept Definition): Bir matematiksel kavramın, resmi, sözel ve mantıksal olarak tutarlı tanımıdır. Genellikle ders kitaplarında ya da öğretmenlerin açıklamalarında yer alan, belirli kurallar ve özellikler dizisiyle ifade edilen tanımlardır. Vinner (1983), kavram tanımını, bir kavramı matematiksel olarak geçerli kılan ve genellikle açık, sözel olarak ifade edilen tanım cümlesi olarak tanımlar. Örneğin, “Dörtgen, dört kenarı olan kapalı bir çokgendir” tanımı, kavram tanımıdır. Bu tanım, aksiyomatik yapıya dayalıdır ve matematiksel kesinlik taşır.

Kavram İmajı (Concept Image): Bireyin bir kavrama dair zihninde oluşturduğu tüm bilişsel bileşenleri, zihinsel temsilleri, deneyimleri, görsel imgeleri, çağrışımları ve ön bilgileri kapsayan bir yapıdır (Vinner, 1983). Bu imaj, örnekler, karşı-örnekler, önceki öğrenmeler ve sezgisel yargılar gibi unsurları içerir. Kavram imajı, hem sözel hem de görsel olabilir; hatta bazen sezgisel olarak oluşur. Kavram tanımı ile kavram imajı her zaman birbiriyle örtüşmez. Bu uyumsuzluk, öğrencilerin matematiksel hatalar yapmasına neden olabilir. Örneğin, kareyi yalnızca "dört eş kenarı ve dört dik açısı olan bir şekil" olarak gören bir öğrencinin kavram imajı, kareyi dikdörtgenin bir alt hiyerarşisi olarak değil, bağımsız bir şekil olarak kodlayabilir. Bu durum, öğrencinin "her kare bir dikdörtgendir" önermesini reddetmesine neden olabilir, çünkü kavram imajı kavram tanımıyla çelişmektedir (Hershkowitz & Vinner, 1980).

Vinner, bireylerin çoğu zaman kavram tanımına başvurmadan, kavram imajları üzerinden düşündüklerini ve bu durumun hatalı genellemeler ya da yanlış kavramsallaştırmalara yol açabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, kavram imajının kavram tanımını "gölgelemesi" gibi bir risk bulunmaktadır. Vinner, tanımların "doğal" ve "basit" olması gerektiğini savunsa da, bu tür tanımların öğrencilerin zihinsel temsillerini doğrudan oluşturmadığını da ifade etmektedir. Örneğin, tam ve yeterli bir tanım, kavramsal soyutlama için uygun olabilirken, öğrencinin zihinsel temsili için yetersiz kalabilmektedir. Selden ve Selden (2013), öğrencilerin formel tanımlara dayanarak örnek ve karşı-örnek üretmede büyük zorluklar yaşadığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle, öğretimsel açıdan etkili bir tanımın, öğrencinin önceden bildiği kavramlara dayalı, sezgiye yakın ve erişilebilir olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hershkowitz ve Vinner'in (1980) yaptığı çalışmalarda da, öğrencilerin önceden aşına oldukları kavramlara (örneğin: limit, teğet) ilişkin kavram imajlarının, bu kavramların resmi tanımlarıyla çelişebildiği gösterilmiştir.

Kavram tanımı ve kavram imajı arasındaki ilişki, matematik öğretiminin temel bileşenlerindendir. Öğretmenlerin öğrencilerin kavram imajlarını tanıması, bu imajların hangi yönlerden kavram tanımıyla örtüşmediğini belirlemesi ve uygun öğretimsel müdahalelerde bulunması, kavramların yapılandırma sürecinde değerlidir. Bu nedenle, matematik eğitimi araştırmalarında da öğretim tasarımı gerçekleştirirken kavram imajları ve kavram tanımları arasındaki ilişkiler dikkate alınmalıdır.

7. KAPSAYICI VE DIŞLAYICI TANIMLAR

Matematik eğitiminde kavramların tanımları, bu kavramların zihinsel temsillerini ve sınıflandırılma biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Vinner, 1991). Özellikle geometrik şekiller konusundaki sınıflandırmalar, kullanılan tanımların doğasına bağlı olarak farklı hiyerarşik yapılara sahip olabilmektedir (Usiskin & Griffin, 2008). Literatürde sıklıkla tartışılan iki temel tanımlama yaklaşımı kapsayıcı (inclusive) ve dışlayıcı (exclusive) tanımlardır. Bu iki yaklaşım yalnızca kavramsal anlamayı değil, aynı zamanda öğrencilerin problem çözme stratejilerini ve akıl yürütme süreçlerini de şekillendirmektedir (De Villiers, 1994; Cannizzaro & Menghini, 2006).

Usiskin ve Griffin (2008), bir tanımın, diğerinin kapsadığı unsurları bilerek dışarıda bırakması durumunda bu tanıma dışlayıcı (exclusive), kapsamı durumunda ise kapsayıcı (inclusive) olarak nitelendirmektedir. Kapsayıcı tanım, bir kavramı, içerdiği özellikler bakımından daha geniş bir çerçevede tanımlayan ve bu tanıma uyan tüm alt kavramları kapsayan bir yaklaşımdır. Bu tür tanımlarda, belirli bir özellik veya özellikler kümesine sahip olan tüm örnekler kavramın kapsamına dâhil edilir. Başka bir deyişle, kapsayıcı tanımlar, kavramlar arasında hiyerarşik bir yapı oluşturarak üst kavramın tüm alt türlerini içermesini sağlamaktadır (Usiskin & Griffin, 2008). Örneğin, yamuk kavramını kapsayıcı şekilde tanımlamak için “en az bir çift paralel kenara sahip dörtgen” ifadesi kullanılır. Bu tanıma göre, yalnızca tek bir paralel kenar çifti olan dörtgenler değil, aynı zamanda iki paralel kenar çiftine sahip olan dörtgenler de yamuğun bir alt türü olarak kabul edilir. Dolayısıyla, kapsayıcı tanım, alt kavramların üst kavramın özelliklerini koruduğu iç içe geçmiş bir sınıflandırma oluşturur (De Villiers, 1994).

Dışlayıcı tanım ise, bir kavramı tanımlarken belirli özellikleri kesin olarak sınırlandıran ve diğer alt kavramları bu kapsamın dışında bırakan bir tanımlama yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, tanımda yer alan koşulların yalnızca belirli bir durumu kapsamı amaçlanır ve bu nedenle bazı alt türler üst kavramın kapsamına dâhil edilmez. Başka bir ifadeyle, dışlayıcı tanım, kavramlar arasında ayırık kümeler oluşturarak sınıflandırmayı parçalara ayırır (Usiskin & Griffin, 2008). Örneğin, yamuğun dışlayıcı tanımı “yalnızca bir çift paralel kenara sahip dörtgen” şeklindedir. Bu tanıma göre, paralelkenar gibi iki çift paralel kenarı olan dörtgenler yamuğun kapsamı dışında kalır. Bu durumda, yamuk ve paralelkenar farklı ve kesişmeyen alt kümeler olarak sınıflandırılır.

Dolayısıyla, dışlayıcı tanımlar, kavramlar arasında parçalı bir sınıflandırma zinciri oluşturur (De Villiers, 1994).

Kapsayıcı tanımlar, kavramlar arasında hiyerarşik bir yapı kurarken; dışlayıcı tanımlar, kavramları ayrık kümelere ayırır. Kapsayıcı tanımlar, kavramlar arasında mantıksal tutarlılığı artırır ve geometrik kavramların öğretiminde geniş bir genelleme imkânı sunar. Ancak, Cannizzaro ve Menghini (2006) ilköğretimde dışlayıcı tanımlar ile karşılaşan öğrencilerin kapsayıcı tanımları yapılandırmada güçlük yaşadıklarına değinmiş; bu durumun, kavramsal ilişkilerin anlaşılmasını zorlaştırarak, öğrencilerde sınıflandırma hatalarına ve kavram yanılgılarına yol açtığını belirtmiştir. Dışlayıcı tanımlar, genellikle öğretim sürecinde basitlik ve kavramsal ayrımı netleştirme amacıyla tercih edilmektedir. Çünkü bu yaklaşım, öğrencilerin farklı kavramlar arasındaki farkları daha kolay görmesini sağlamaktadır. Ancak, bu yöntem aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin bütüncül olarak kavranmasını zorlaştırmakta ve öğrencilerin akıl yürütme biçimlerini doğrudan etkilemektedir (Cannizzaro & Menghini, 2006). Dörtgenler evreninde, kapsayıcı yaklaşım kısmi sıralı bir yapı ve içerme ilişkileri üretir (Örneğin: $Kare \subset Dikdörtgen \subset Paralelkenar \subset Yamuk \subset Dörtgen$). Dışlayıcı yaklaşım ise sınıfları mümkün olduğunca ayrışık kılar; “yamuk” ile “paralelkenar”ın kesişimi boştur. Kapsayıcı tanıma göre oluşturulan sınıflamada, kare hem dikdörtgen hem de eşkenar dörtgen olarak kabul edilir ve tüm bu kavramlar paralelkenarın alt kümelerinde yer alır. Dışlayıcı tanıma göre oluşturulan sınıflamada ise kare, yalnızca tek bir sınıfta yer alır; dolayısıyla hiyerarşik ilişkiler dikkate alınmaz.

Araştırmalar, kapsayıcı tanımların öğretilmesinin uzun vadede öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir (De Villiers, 1994; Usiskin & Griffin, 2008). Bunun nedeni, kapsayıcı tanımların genelleme, özellik aktarımı ve tümevarımsal akıl yürütme süreçlerini desteklemesidir. Öğrencilerin kavramsal ağlarını daha esnek ve genelleyici bir yapıda geliştirebilmeleri için öğretimde kapsayıcı tanımlara öncelik verilmesi önerilmektedir. Araştırmalar, tanımlar ile sınıflandırmaların birbirleriyle yakından ilişkili olduğunu ve bu süreçlerin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini belirtmektedir.

8. SONUÇ

Bu kitap bölümü, matematik eğitiminde tanımların kullanımı ile ilgili temel kavram ve kuramları tanıtmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, şekli kavrayış türleri, tam ve yeterli tanımlar, eşdeğer tanımlar, kavram imajı ve kavram tanımı, kapsayıcı ve dışlayıcı tanımlar ilişkili kavramlarla birlikte açıklanmıştır.

Duval'in şekil kavrayış türleri (algısal, işlevsel, sıralı ve söylemsel) çerçevesi, öğrencilerin bir geometrik nesneyi hem görsel hem de matematiksel bağlamda anlamlandırmalarına dair didaktik bir çerçeve olarak sunulmuştur. Bununla birlikte, tam ve yeterli tanımların, kavramların matematiksel doğruluk ve geçerlilik açısından kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Ayrıca, eşdeğer tanımlar konusuna da değinilmiştir. Farklı ifadelerle verilen tanımların aslında aynı kavramı işaret ettiği durumlar, yalnızca tanım bilgisi değil, aynı zamanda kavramlar arası ilişkilerin anlaşılmasını da gerektirir. Bölümde ele alınan bir diğer temel unsur ise kavram tanımı ve kavram imajı arasındaki ilişkidir. Öğrencilerin zihnindeki kavram imajlarının, çoğu zaman formel tanımlarla örtüşmediği, bu durumun ise öğretim süreçlerinde kavram imajı ve tanım arasındaki uyumsuzlukların dikkate alınmasının önemine dikkat çekilmiştir. Son olarak, kapsayıcı ve dışlayıcı tanımlar okuyucuya sunulmuştur. Bu yaklaşım, özellikle dörtgenler gibi hiyerarşik yapıya sahip kavram gruplarında farklı sınıflandırma biçimlerinin anlaşılması için önemlidir. Kapsayıcı tanımlar, alt kavramları üst kavramın bir parçası olarak görürken, dışlayıcı tanımlar kavramları ayırık kümeler halinde ele alır. Bu farklı iki sınıflandırma biçimi, öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri nasıl kurdukları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Bu bölümde ele alınan kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar, matematik eğitiminde tanımların kullanımına yönelik genel bir bakış sunmuştur. Şekli kavrayış türlerinden kavram tanımı ve imajı ilişkisine, kapsayıcı ve dışlayıcı tanımlardan eşdeğer tanımlara kadar geniş bir çerçeve içinde yapılan tartışmalar, tanımların yalnızca birer dilsel ifade değil, aynı zamanda kavramsal yapılandırma süreçlerinin temel bileşenleri olduğunu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Balacheff, N. (1988). Aspects of proof in pupils' practice of school mathematics. In D. Pimm (Ed.), *Mathematics, teachers, and children* (pp. 216-235). Hodder & Stoughton.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Barnes, A. (2019). Perseverance in mathematical reasoning: The role of children's conative focus in the productive interplay between cognition and affect. *Research in Mathematics Education*, 21(3), 271-294.
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 843-908). National Council of Teachers of Mathematics.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Cannizzaro, L., & Menghini, M. (2006). From Middle to High school: Teachers reflecting on the role of definitions with the aid of van Hiele's Theory. *Mediterranean Journal For Research In Mathematics Education*, 5, 31-48.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 420-464). Macmillan.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.
- De Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or to teach to define? *The Mathematics Teacher*, 91(5), 378-382.
- Duval, R. (1994). Les différents fonctionnements d'une figure dans une démarche géométrique. *Repères Irem*, 17, 121-138.

- Duval, R. (1995). Geometrical pictures: Kinds of representation and specific processings. *Visualization in Teaching and Learning Mathematics*, 121-147.
- Duval, R. (1998). Geometry from a cognitive point of view. In C. Mammana & V. Villani (Eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century* (pp. 37-52). Springer.
- Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. *Proceedings of the 21st PME Conference*, 1, 3-26.
- Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 61(1-2), 103-131.
- Edwards, B. S., & Ward, M. B. (2004). Surprises from mathematics education research: Student (mis)use of mathematical definitions. *The American Mathematical Monthly*, 111(5), 411-424.
- Edwards, B. S., & Ward, M. B. (2008). The role of mathematical definitions in mathematics and in undergraduate mathematics courses. *Educational Studies in Mathematics*, 69(1), 67-82.
- Govender, R., & De Villiers, M. (2004). A dynamic approach to quadrilateral definitions. *Pythagoras*, 2004(59), 34-45.
- Gürsan, S., Tapan Broutin, M. S., & İpek, J. (2023). Technology supported teaching implementations designed to improve critical thinking skills. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(3), 554-577.
- Hanna, G., & de Villiers, M. (2012). Proof and proving in mathematics education. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and Proving in Mathematics Education* (pp. 1-20). Springer.
- Hershkowitz, R., & Vinner, S. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. In *Proceedings of the 4th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Eds.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy Press.
- Kozaklı Ülger, T., & Tapan Broutin, M. S. (2017). Pre-service mathematics teachers' understanding of quadrilaterals and the internal relationships

- between quadrilaterals: the case of parallelograms. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 331-345. doi: 10.12973/eu-jer.6.3.331
- Laborde, C., & Capponi, B. (1994). Cabri-Géomètre experiments in classrooms: Integration of the software in the teaching of geometry. In R. Lewis & P. Mendelsohn (Eds.), *Lessons from Learning* (pp. 233-248). North-Holland.
- Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 283-317.
- Laborde, C. (2005). The hidden role of diagrams in students' construction of meaning in geometry. In J. Kilpatrick, C. Hoyles, & O. Skovsmose (Eds.), *Meaning in Mathematics Education* (pp. 159-178). Springer.
- Mariotti, M. A. (2000). Introduction to proof: The mediation of a dynamic software environment. *Educational Studies in Mathematics*, 44(1-2), 25-53.
- Mariotti, M. A. (2006). Proof and proving in mathematics education. In G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and proving in mathematics education* (pp. 173-190). Springer.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*.
- Ouvrier-Buffet C. (2003) Definition construction and concept formation. *Proceedings of CERME 3*. Italy
- Selden, A., & Selden, J. (2013). The genre of proof. *Mathematics and mathematics education: Searching for common ground*, 248-251.
- Sinclair, N., & Yerushalmy, M. (2008). Learning geometry through dynamic geometry environments. In N. Sinclair, P. Healy, & O. Jones (Eds.), *The Learner Perspective* (pp. 43-76). Springer.
- Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 289-321.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
- Tapan Broutin, M. S. (2009). Les définitions prêtes-a-memoriser définissons-en. *Actes de 15eme Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques*, Clermont-Ferrant.

- Tapan-Broutin, M. S. (2010). *Bilgisayar etkileşimli geometri öğretimi: Cabri Geometri ile dinamik geometri etkinlikleri*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Tapan-Broutin, M. S. (2014). Matematiksel nesnelerin yapısı ve temsiller: Klasik semiyorik üçgenin geometri öğretiminde yansımalarının analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 255-281.
- Tapan-Broutin, M. S. (2016). Çizim-geometrik şekil-geometrik nesne kavramları ışığında çizimlerin yorumlanmasını etkileyen faktörler. In E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (pp. 307-323). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Usiskin, Z. & Griffin, J. (2008). *The classification of quadrilaterals – A study of definition*. Information Age Publishing
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. *Advanced Mathematical Thinking*, 65-81.

BÖLÜM 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BASKINLIK YÖNELİMLERİ¹

Öğrt. Elif MUTLU²

Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU³

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17213005>

¹ Bu makale, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi Prof. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU danışmanlığında yürütülmüş olan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Baskınlık Yönelimleri” başlıklı yüksek lisans tezinin nitel verilerinden yararlanılarak üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, Mimar Sinan İlkokulu, İstanbul , elifmutlu@hotmail.com, orcid id: 0000-0002-8257-3296

³ Niğde Ömer Halisdemir Üniv., Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğt. Böl., nihalugurlu@ohu.edu.tr, orcid id: 0000-0002-2097-9434

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca diğer insanlarla etkileşim halindedirler. Bu etkileşim onların toplumsal kuralları öğrenerek kendi düşünce kalıplarını ve davranış şekillerini oluşturmalarını sağlar. Üstelik bu süreç, onların toplum içerisindeki bazı gruplara daha yakın veya mesafeli olmalarına neden olur. Bunu doğal karşılamak gerekir. Öyle ise toplum içerisindeki bireylerin bazen hiyerarşik bazen de yatay bir şekilde yapılanan birtakım gruplara dahil olmaları kaçınılmazdır. Bu araştırmada sosyal baskınlık kavramı ele alınırken aslında hem grup içi hem de gruplar arası baskınlık yönelimlerin ortaya koyulmasında fayda vardır. Nihayetinde ister birey temelli ister grup temelli olsun sosyal çatışmaların temelinde bu baskınlığı kurmaya ve sürdürmeye çalışmak vardır.

Sosyal baskınlık teorisinde bireyler giydirilmiş veya kazanılmış kimlik özellikleri üzerinden başka insanlar ya da insan toplulukları üzerinde üstünlük kurmaya çalışırlar. Sahip oldukları kimlikler onların avantajlı gruplar olarak nitelendirilen baskın/egemen gruplar içerisinde yer almalarını sağlarken, baskınlık kurdukları gruplar ve bireyler ise dezavantajlı gruplar olarak değerlendirilirler. Hiyerarşik olarak basamaklandırma da zirveden alt basamaklara doğru gider (Sidanius ve Pratto, 2004).

Sosyal baskınlık kaçınılmaz bir olgu olmakla birlikte aslında insanlar tarafından arzu edilmeyen bir durumdur. Çünkü bu özelliğe sahip bireyler kendi yaşayışlarını ve yaşam tarzlarını toplumdaki diğer bireylerden üstte görmektedirler. Kendi kültürlerinin toplumun merkezinde yer aldığına inanan bu bireyler, diğer insanların yaşam alışkanlıklarının ve kültürlerinin onlara göre şekillenmesi gerektiğini, aksi takdirde “farklı” olarak nitelendirileceklerini savunarak sosyal çatışmalara zemin hazırlarlar (Senir, 2014). Sosyal çatışmaların temelinde farklılıkların tolere edilmeyerek üzerinde baskınlık kurma girişimleri vardır. Bu durum da sosyal eşitsizliği meydana getirir. Sosyal eşitsizlik sosyal baskınlık yönelimleri yüksek bireyler veya gruplar tarafından desteklenirken, sosyal baskınlık yönelimlerinin düşük olduğu kişi ve gruplar eşitsizliğin indirgenmesine katkıda bulunurlar (Pratto vd., 1999 ; Sidanius vd. 1997, Akt., Karaçanta, 2002). Burada bir ayrıntıdan daha söz etmekte fayda vardır. Bazen birey kendi kişisel özellikleri bağlamında baskı kurma isteği ya da çabası içerisinde olmasa da içerisinde bulunduğu grubun dışsal motivasyonu ile bu eylemi gerçekleştirme

yönelimine sahip olabilir (Sidanius, Pratto & Rabinowitz, 1994: 195-196). Bu da sosyal baskınlık yöneliminin birey ve grup temelinde farklılaşabileceğinin bir kanıtıdır.

Sosyal baskınlık yönelimlerinin anti-demokratik toplumlarda daha fazla yaygın olabileceği düşünülebilir. Nitekim Pratto, Sidanius, Levin (2006: 282)'e göre hiyerarşik yapılanmaları fazla olan toplumlarda sosyal baskınlık yönelimi bakımından ast ve üst gruplar arasındaki fark fazlalaşmaktadır. Bu toplumlarda sosyal eşitsizliğin göstergelerinden olan gelir dağılımında, toplumsal cinsiyette, sağlık ve eğitim imkanlarına ulaşmada vb. yaşanan eşitsizlikler sosyal baskınlık yöneliminin artmasını tetikler. Bu toplumlar insan hakları, demokrasi, eşitlik ve adalet, çok kültürlülük gibi kavramlara uzak olan geri kalmış toplumlardır. Yine de toplum temelinden ayrıştırarak, bireylerin sosyal baskınlık yönelimlerinde karakter özelliklerinin (önyargılı olması, empati kuramaması gibi) etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada sosyal baskınlık yönelimleri bakımından Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri tespit edilmiştir. Toplumsal huzur ve barışın tesis edilebilmesi grupların baskınlık eğilimlerini en aza indirmek ile mümkündür. Bu yüzden okul öncesi dönemden itibaren eğitim ve öğretim kurumlarında çocukların bu konu ile ilgili hassasiyetlerinin artırılması gerekir. Sosyal Bilgiler dersi de içerik itibarıyla bu sorunsalın çözümüne katkıda bulunabilecek birtakım etkili mesajların verilebileceği bir derstir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının araştırmanın hedef kitlesi olması, onların sahip oldukları tutum ve davranışlar bakımından bu soruna çözüm sunma potansiyellerinin araştırılması için önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal baskınlık yönelimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Böylece araştırma grubunun sosyal baskınlık hakkındaki görüşlerinin büyük ölçüde kendi yaşam tecrübeleri ile ilişkilendirerek yorumlamalarına fırsat tanınmıştır. Nitekim fenomenolojide, bir grubun ya da topluluğun parçası olan bireyin kendi deneyimleri ile çevresinde gelişen olayları yorumlaması söz konusudur (Mertens, 2019).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Yıldız Teknik Üniversitesi ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Verilerin elde edildiği araştırma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Araştırma Grubu	Sınıf	Cinsiyet
SBÖ1	2	K
SBÖ2	4	K
SBÖ3	4	E
SBÖ4	3	E
SBÖ5	1	K
SBÖ6	3	K
SBÖ7	2	E

Çalışma grubunda 7 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı yer almaktadır. Bu katılımcılardan 4’ü kadın ve 3’ü erkektir. Sınıf düzeylerine göre ise katılımcılardan 1 katılımcı 1. Sınıf, 3 katılımcı 2. Sınıf ve 3 katılımcı da 4. Sınıftır (Tablo 1).

2.3. Veri toplama aracı

Araştırma verilerini elde etmek üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup katılımcılara yönelik soruların ifadesel olarak açık ve anlaşılır, bununla birlikte her bir soruda tek bir boyutu ölçmek üzere hazırlanmıştır. Toplam 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun yapı geçerliği iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından alınan geri dönütler ile sağlanmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada betimsel (içerik) analizi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek elde edilen veriler Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının *toplum içerisindeki gruplaşmalar, eşitsizlik bağlamında değerlendirdikleri gruplar, eşitsiz olması gereken gruplar, baskın olan*

grupların özellikleri ve kendilerini içerisinde gördükleri/ait hissettikleri grupların baskınlık bağlamındaki özellikleri başlıkları çerçevesinde temalar halinde sınıflandırılmıştır. Kategorilendirmelere bu temaların altında yer verilirken veriler aynı zamanda doğrudan alıntılar ile de desteklenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal baskınlık yönelimleri hakkındaki görüşlerinin temalar halinde sistematize edildiği bulgular alt başlıklarla aşağıda açıklanmıştır:

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplum İçerisindeki Gruplaşmalara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Size göre toplum içerisinde gruplaşmalar var mıdır? Açıklayınız” sorusuna ilişkin görüşlerini yansıtan frekans tablosu ve söylemleri Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplum İçerisindeki Gruplaşmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekanslar

Toplumsal Gruplar	Frekans
Etnik kökene dayalı	6 (SBÖ1, SBÖ7, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ2, SBÖ3)
Siyasal	5 (SBÖ1, SBÖ7, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ2, SBÖ3)
Sosyo-ekonomik	4 (SBÖ1, SBÖ7, SBÖ6, SBÖ3)
Dini	2 (SBÖ1, SBÖ6)
Cinsiyetçiliğe dayalı	2 (SBÖ5, SBÖ3)
Yaş grupları/Kuşaklar	1 (SBÖ3)
Engellilik	1(SBÖ6)

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplum içerisinde yer alan gruplaşmalardan en fazla etnik kökene dayalı (N = 6) ve siyasi (6) gruplara vurgu yaptıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu gruplara/gruplaşmalara yönelik söylemleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ1: *Mülteciler ve Türkler. Çünkü şu anda aşırı derecede çok olduğunu düşünüyorum. Git gide de çoğalacaklarını düşünüyorum ve bu ayrımın hep olacağını düşünüyorum.*

SBÖ2: *...Bence etnik köken anlamında da bir gruplaşma var diyebiliriz. Türk, Kürt, Suriyeli, Afgan. Özellikle mültecilerin yurdumuza gelmesi ile bu gruplaşmalar daha çok görülüyor.*

SBÖ3: Ülkemizde özellikle Ortadoğu'dan gelen göçlerden sonra bu Afgan, Suriyeli, Pakistanlı gibi insanlar asıl bu ülkenin unsurları olan Türk, Kürt ve diğer halklar geri plana atılarak öne çıkarılmaya başlandı. Bunda tabii sosyal politikalar, devlet politikası ya da küresel güçlerin politikaları etkili... Önceden ülkemizde bir Türk-Kürt çatışması vardı az çok. Bununla askeri sıkıntılar vs. oluyordu. Ama şimdi bunlara karşı birleşmiş durumdayız ve onlarla mücadele ediyoruz.....

SBÖ4: ...Etnik köken olarak kendi üniversitemizden biliyorum. ... Benim mesela Kürt arkadaşım çoktu ve aralarında azınlık olarak Türk olan bendim. Bazen frekans değiştirdi kendi dillerinde konuşarak. Ama ben uyarırdım benim yanımda öyle konuşmayın diye.

SBÖ5: Zaten şu anda en büyük gruplaşma siyasi anlamda sağ-sol...

SBÖ3: Siyasal olarak iktidar-muhalefet grubu var. Yerine göre baskın olma durumu değişiyor. Sokakta iktidar düşüncesi halkın gözünde daha ağır basıyor daha baskın oluyor. Ama sosyal medyada muhalif düşünce daha öne çıkıyor...

SBÖ5: ... Şu an en büyük gruplaşmalardan biri siyasi anlamda sağ-sol...

SBÖ6: Siyasal anlamda muhafazakârlar dediğimiz kesimde de seküler dediğimiz kesimde de kendi aralarında tabii ki karşılıklı saygı olabilir ama yine de bir gruplaşma var ne yazık ki bana göre.

SBÖ7: ...Siyasal grupları muhafazakâr ve laik olarak ayırabiliriz.

Katılımcılardan 4'ünün atıfta bulunduğu sosyo-ekonomik gruplara yönelik söylemlerden bazıları ise şunlardır:

SBÖ1: Zengin ve fakir gerçekten arasındaki uçurum gitgide artıyor ve bence çok ciddi bir sınıfı oluşturuyorlar...

SBÖ7: Ekonomik olarak gruplaşmalar var. Zengin fakir ayrımı ciddi anlamda yüksek.

Katılımcıların sosyo-kültürel yapı çerçevesinde değerlendirilebilecek din (2), cinsiyet (2), yaş grupları/kuşaklar (1) ve engelliliğe (1) atıfta bulunan birtakım söylemleri de mevcuttur. Bununla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ1: ...Bir taraf dinine bağlı. Din sadece onların dini başkasının değil gibi yani, diğer tarafta laiklik dediğim kısımda ise onlar dinsiz. İçerler kaçarlar tarzında...

SBÖ7: ... Yine alt kültür ve üst kültür yani toplumsal açıdan baktığımızda böyle bir ayrım var bence yani kesin var. Bence bunda ana etken yetiştirilme tarzı ve kafa yapısı. ...

SBÖ3: Yaş aralığına göre bir gruplaşma da mevcut bence. Gençlerde daha çok değişim isteniyor artık işte bizi yöneten yaşlı kesim çıksın gençler yönetsin gibi düşünceler var.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eşitsizlik Bağlamında Değerlendirdikleri Gruplara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Size göre kabul ettiğiniz/varsaydığınız toplumsal gruplar arasında bir eşitsizlik olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin görüşlerini yansıtan frekans tablosu ve söylemleri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eşitsizlik Bağlamında Değerlendirdikleri Gruplara İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekanslar

Eşitsiz Gruplar	Frekans
Siyasal	5 (SBÖ1, SBÖ7, SBÖ5, SBÖ2, SBÖ4)
Etnik kökene dayalı	4 (SBÖ1, SBÖ5, SBÖ6, SBÖ2)
Sosyo-ekonomik	2 (SBÖ1, SBÖ6)
Cinsiyetçiliğe dayalı	1 (SBÖ3)
Kuşaklar arası	1 (SBÖ3)
Engellilik	1 (SBÖ6)
Her grup eşitsizdir	1 (SBÖ5)
Eşitsizlik yok	1 (SBÖ4)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının toplumda mevcut grupları eşitsizlik bağlamında en fazla siyasal gruplar (N = 5) ve etnik kökene dayalı gruplar (N = 4) olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 3). Öğretmen adaylarının eşitsizlik bağlamında bu gruplara yönelik söylemleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ7: Ya şimdi ülkemiz açısından bakarsak yani tabii ki milliyetçi kesimin daha baskın olduğunu biliyoruz.

SBÖ1: Hocam şöyle çok ciddi bir fark var. Üstelik, yeri geliyor bir işe gireceksin işte şu partiden misin? Yeri geliyor hangi partidensin sana yardım edelim.

SBÖ2: ...Toplumda çok fazla kendi görüşünden olmayanı dışlama politikası olduğu için. ... İktidar yanlıları tarafından muhalifler dışlanıyor, muhalifler tarafından iktidar yanlıları dışlanıyor. ... İkisi de birbirine eşit şekilde mobbing uyguluyor.

SBÖ4: ... Bizde siyasi üstünlük vardır ama bu da nasıl? Bulunduğumuz bölgeye göre, ortamınızdaki kişilerin siyasi görüşlerine göre değişkenlik gösterir. Atıyorum iktidar partisini tutuyorsundur fakat etrafında bulunan kişiler tamamen muhaliftir. Üstünlüğün orda pek bir anlamı yok. Neden? Çünkü çevren tamamen muhalif ve sen iktidar olsan dahi sana bir baskı mevcut. ...

SBÖ1: Kesinlikle mülteci grubu daha baskın kesinlikle diyorum. ... Yeri geliyor gidiyorsun hastaneye muayene olacaksın onlara öncelik veriliyor. Elektrik su parası ödemiyorlar. İstedikleri gibi yani yardım alıyorlar...

SBÖ2: ...Kontrolsüz bir şekilde zaten ülkeye geldiklerini düşünüyorum. Mesela çok fazla taciz, öldürme haberleri çıkıyor burada. ... İstanbul'a geldiğim zaman bu durumun çok idrakına vardım. Özellikle Eminönü sahili taraflarında normal bir şekilde yürüyemez olduk. O yüzden ben Türk halkının bu konuda biraz daha dezavantajlı olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların diğer eşitsiz gruplar- sosyo-ekonomik (N=2) ve cinsiyetçi (N=1), farklı kuşaklar ve engelli gruplar (N=1)- ile ilgili ifadeleri ise şu şekildedir:

SBÖ1: Zengin fakir gruplaşmasında da zengin grup daha baskın diyorum. Hocam çok enteresan fakir grup nicelik olarak daha fazla olmasına rağmen zengin grup bunlarda daha da baskın. ...

SBÖ6: Ekonomik duruma baktığımızda üst olan grup zenginler. Çünkü bir şey istediklerinde alım güçleri orta gelirli ya da fakir kişilere göre daha yüksek olduğu için burada istismar edilen ya da zor durumda kalan grup zengin kesim dışındaki grup.

SBÖ6: Bence cinsiyet eşitsizliği kesinlikle var. Bence her iki taraf da - hem kadın hem erkek- kesinlikle bir eşitsizliğe uğruyor. Ama kadınların bizim toplumumuzda en azından bir tık daha fazla eşitsizliğe uğradığını düşünüyorum. Kadına karşı şiddette bunu görüyoruz. ...

SBÖ6: ... Çünkü, benim bir otizmlili kardeşim var daha dört yaşında. Onunla da işte hani eğitimi olsun, toplumda dışarda gezerken, bir yerde

otururken insanların bakışları rahatsız edici ve ne yazık ki kötü. ... O yüzden bu grubun da ayrıştığını düşünüyorum dezavantajlı olarak.

SBÖ3: Ben anneyim bilirim. Ben babayım bilirim... Günümüzde öğrenme çok kolay olduğu için elimizin altında internet var ve istediğimizi istediğimiz zaman araştırıp doğrusunu öğrenebiliyoruz. Onların zamanında böyle değildi. Okumak lazım, gidip kütüphaneye araştırmak lazım. Bir dünya iş. Gençlerin bunu yapmadıklarını gördüklerinde ya bu çocuk bilmiyordur diye bir düşünce oluyor. Bu yüzden Z kuşağına psikolojik bir baskı var burada.

Görüşmelerde katılımcılardan birinin eşitsizlik kavramını tüm gruplarla bütünleştirmiş olması, diğer katılımcının ise anayasanın grupları eşitlediğine dair ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

SBÖ5: Bana göre zaten hani bir toplumda ne kadar çok grup varsa o kadar çok eşitsizlik vardır....

SBÖ4: Bence bir üstünlük yok. Anayasa önünde herkes eşit. Etnik köken de yazmıyor. Ve bırakın cinsiyet ayrımı da kalktı. Eskiden pembe mavi nüfus cüzdanları vardı. Şimdi o da yok...

3.3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eşitsiz Olması Gereken Gruplara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Size göre hangi toplumsal gruplar arasında eşitlik ya da eşitsizlik olmalı? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin görüşlerini yansıtan frekans tablosu ve söylemleri Tablo 4’te görülmektedir:

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eşitsiz Olması Gereken Gruplara İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekanslar

Eşitsiz Olması Gereken Gruplar	Frekans
Etnik kökene dayalı	5 (SBÖ1, SBÖ7, SBÖ6, SBÖ2, SBÖ3)
Sosyo-ekonomik	3 (SBÖ1, SBÖ4, SBÖ3)
Hiçbir grupta eşitsizlik olmamalı	1 (SBÖ5)

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların eşitsizlik olması gerektiğine dair söylemleri en fazla etnik kökene dayalı gruplarda yoğunlaşmaktadır (N=5). Katılımcıların mülteci-Türk gruplar üzerinden eşitsizlik söylemleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ1: *Sen benim ülkemde yaşayacaksın ve sana uygun olabilmesi için Arapça kelimelerle ben tabelalar asmak zorunda kalacağım. Hayır. Sen benim ülkemde yaşıyorsan benim dilimi konuşmak zorundasın. ...*

SBÖ6: *... Yani şu an ülkede biraz sanki üçüncü sınıf vatandaşa düşmüş gibi hissediyorum. Onlara da tabii yaşama hakkı, sağlık hakkı, eğitim hakkı olmalı ama belli bir sınırdan ve bence bu kadar fazla kişiye değil, belli kişilere. Ve artık durumlar düzeldiğinde bence onlar kendi ülkelerine gitmeli. ...*

SBÖ2: *Zaten ilk başta misafir olarak gelmişlerdi ülkemize ama misafirlik süreleri gerçekten biraz fazla uzadı. Zira bütün ülkelerin mültecileri alırken aralarından eğitilmiş ve kalifiye elemanlarını seçip aldıkları gibi bizde alsaydık biraz daha bence.*

SBÖ7: *Bence mültecilere karşı kesinlikle sert yaptırımlar uygulanmalı ki burada sizin torununuz olsun veya benim arkadaşlarımın gelecekteki çocuklarının olsun, onların daha refah düzeyinde yaşayabilmesi için gerekirse ırkçı düzeyde yaptırımların olması gerektiğini düşünüyorum.*

Katılımcılardan 3 öğretmen adayının ise sosyo-ekonomik düzey açısından gruplar arası bir farkın/eşitsizliğin olması gerektiğine dair ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

SBÖ1: *Zengin fakir dediğimiz kesim var ya. Orda belki olunabilir. ... Adam çok çalışıyordur çok para kazanıyordur çok hırslıdır. ... Çalışmıyor yatıyorsa adam niye zengin olsun ki. Niye eşit para alsın. Böyle bir şey yok.*

SBÖ2: *Zenginlik ve fakirlik kavramı üzerinden şunu söyleyebilirim. Bence bunun biraz daha böyle eşit olması çok ütöpik geliyor bana. ... Ama şu olabilir. Zengin ve fakir arasındaki farkın ve aradaki uçurumun azaltılması yönünde çalışmalar yapılabilir bence. ...*

SBÖ4: *...Sınıf olarak değerlendirmeyeceğim bunu ama her tabakadan insan bulunabilir en nihayetinde. Ama orta tabakayı eşit tuttuğumuz takdirde zengin sınıf da olabilir alt sınıf da olabilir. Orta sınıfı geniş tutmak gerekir ama bu böyle diye ben bundan rahatsızlık duymam. Çünkü birinin benden zengin olması beni rahatsız etmez....*

SBÖ3: *Sosyo ekonomik olarak sistemin-çarkın devam etmesi için farklılık olmalı ki insanların bir gayesi olsun. Alt kesim orta kesim olayım para kazanayım, orta kesim daha çok kazanıp zengin olayım ya da alta düşmeyim demeli. Olmazsa sistem durur ve çöker ve kimse bir şey sahibi olmaz.*

Öğretmen adaylarından bir tanesi ise hiçbir grup arasında eşitsizlik olmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Katılımcının ifadesi aşağıda görülmektedir:

SBÖ5: *Biz ne yaparsak yapalım birçok konuda iki şey birlikte eşit olmuyor. Bir insanı değiştiriyorsun ama ikinci insan değişmiyor. Hak, hukuk, adalet olarak bakınca hani bu artık yasalaşınca yasa olarak eşitlik sağlanabilir sadece, diğer türlü insanın kafa yapısı değişmeyince değişmiyor ama evet eşitlik olmalı.*

3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baskın Olan Grupların Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Size göre toplumsal gruplaşmalarda baskın olan grupların özellikleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin görüşlerini yansıtan frekans tablosu ve söylemleri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 5. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Toplum İçerisinde Baskın Olan Grupların Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekanslar*

Baskın grupların özellikleri	Frekans
Meclisteki temsil haklarının yüksek olması/Karar verici olmaları	(SBÖ7, SBÖ1, SBÖ6, SBÖ4, SBÖ3)
Narsistik kişilik bozukluğuna sahip olmaları	(SBÖ5, SBÖ6, SBÖ1, SBÖ2)
Maddi güçlerinin yüksek olması	(SBÖ1, SBÖ6, SBÖ3)
Sahip oldukları yasal haklarına güvenmeleri	(SBÖ6, SBÖ3)
Yüksek sosyal statü	(SBÖ6)
Güçlü bağlantılarının olması	(SBÖ2)
Cesur olmaları	(SBÖ2)
Kurucu unsur olmaları	(SBÖ3)

Sosyal Bilgiler öğretmen adayları baskın grupların özellikleri bakımından en fazla vurguyu siyasal yönetimde çoğunlukta olmalarından (N=5) dolayı aldıkları güçle ilişkilendirmektedir (Tablo 5). Öğretmen adaylarının bu görüşlerine yönelik ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ7: *Mecliste çoğunluğu olan ülkede de genellikle her şeyde söz sahibi olur. Gerek referendum olsun ya da diğer teklif ya da görüşmelerde olsun onların sözü geçer. ...*

SBÖ4: *... İş adamını zengin yapan şey aslında kendisinin çalıştığı kişilerdir değil mi? Peki o işçiler işi bıraktığı zaman bu zengin kişiyi*

milyonlarca dolarlık bir zarara uğratabilir mi? Tabii ki evet. Uğratabilir yani. İşte burada çoğunluk devreye giriyor işte. ...

SBÖ3: Siyasal anlamda güç kaynağı çoğunlukla ilgili. Nereden daha çok ses çıkarsa orası daha güçlü oluyor. Çünkü hitap ettiği kesim daha büyük.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 4'ü ise baskın grupların kural tanımaz, umursamaz, empati kurmayan ve aşırı özgüvenli olabildiklerine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmen adaylarının bu özelliklere atıfta bulundukları söylemleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ1: Her şeyi yaparız ve bize bir şey olmaz kafası. Ve yani gerçekten yaşayarak da bunları kanıtlıyorlar. Kanıtladıkları için de herkes böyle düşünüyor. Mültecilerde bile öyle.

SBÖ2: Onların en belirgin özellikleri kural tanımamaları. Hiçbir şeyden korkuları olmadıkları için de suça eğilim olarak daha fazla güce sahip olduklarını söyleyebilirim. ... Hapse de giremezler çünkü birçoğunun kimlikleri bile doğru düzgün yok. Kaybedecek bir şeyleri yok ve ister istemez çok rahat bir şekilde hatta anarşist şekilde takıldıklarını düşünüyorum.

SBÖ6: ... Zaten sağlıklı olduğu için bir sorunu ya da işte ne bileyim bir özü olmadığı için diğer insanlara biraz daha acıyarak işte hani yadırgayarak bakan insanları gördüm. ...

SBÖ5: ... Hani bu şekilde zafiyetine yönelik bir şey vaat ediliyor ve o da kendi çıkarını düşünerek kabul edince o tarafta bir üstünlük oluyor.

SBÖ6: ... Düşünce olarak, fikir olarak kendilerinin daha aydın olduklarını düşünülebiliyor. O yönden kendilerini baskın olarak görebiliyorlar.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 3'ü sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan grupların baskın özellikte olup, güç kaynaklarını da maddi varlıklarına dayandırdıklarını ifade etmektedirler. Aşağıda bu duruma yönelik söylemler yer almaktadır:

SBÖ1: Paralarından güç alıyorlar. Paralarını verip her şeyi yaptırabileceklerini düşünüyorlar. Ve gerçekten de öyle. Bizim ülkemizde parayı veren her şeyi yaptırabilir.

SBÖ6: Sosyo-ekonomik olarak zengin grupların zaten bir maddi gücü olduğu için maddi gücü olmayanlara göre kendilerini baskın hissediyorlar bence. ...

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 2'si ise sahip oldukları yasal haklara güvenerek baskın olan gruplardan söz etmektedirler. Onların ifadeleri ise şu şekildedir:

SBÖ6: *Mültecilere baktığımda maalesef ki çok fazla hak verilmiş bence mültecilere. ... Hatta vatandaşlık bile veriliyor. Bence bu olmamalı. Burada da kendilerini çok üst gördüklerini düşünüyorum.*

SBÖ3: *...Ama mülteciler geliyor konuyor her şeye. ... Bunun biraz dışlanması lazım ki kendi Türk kültürü, örf ve adeti gelecek nesile erişebilsin, zarar vermesinler. ...*

Baskın grupların özelliklerine yapılan diğer atıflar ise yüksek sosyal statü, güçlü bağlantılara sahip olması, cesur olmaları ve siyasi yapılanmada kurucu unsur olarak yer almaları şeklinde sıralanmaktadır. Bunlarla ilgili ifadeler ise aşağıda yer almaktadır:

SBÖ6: *Eğer çevresi geniş bir insan varsa açıkçası. Diyelim ki bir işe ihtiyacı var insanın ve çevresi geniş bir insan. İşte ne bileyim arkadaşını eşini dostunu koyuyor işlere. ...*

SBÖ2: *.... Yani zenginin de bence zenginliğini devam ettirebilmesinin aynı zamanda siyasal anlamda üstte olan kişilerin varlığını devam ettirebilmesinin nedenini güçlü bağlantılarının ve yerini sağlama alabilecek kişilerle arasının yakın olmasına bağlıyorum ben.*

SBÖ3: *Bin sene önce biz buraya geldik Türkler olarak. ... İşte bu geçmişe baktığımızda burada baskın olan unsurun biz olmamız lazım gerçeği gün yüzüne çıkıyor.*

3.5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini İçerisinde Gördükleri/Ait Hissettikleri Grupların Baskınlık Bağlamındaki Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların “Kendinizi içerisinde gördüğünüz grubun baskın olan özellikleri var mı? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin görüşlerini yansıtan frekans tablosu ve söylemleri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kendilerini İçerisinde Gördükleri Grubun Baskınlık Bağlamında Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Frekanslar

Baskın gruplar	Frekans	Ast gruplar	Frekans
Etnik köken	3 (SBÖ7, SBÖ2, SBÖ3)	Etnik köken	2 (SBÖ6, SBÖ2)
Siyasal	1 (SBÖ4)	Siyasal	2 (SBÖ3, SBÖ6)
		Cinsiyet	3 (SBÖ6, SBÖ2, SBÖ4)
		Sosyo-ekonomik	3 (SBÖ6, SBÖ2, SBÖ3)
Sosyo-kültürel	1 (SBÖ4)	Sosyo-kültürel	1 (SBÖ6)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 3'ü etnik köken bakımından kendisini baskın grup içerisinde görürken 2'si ast grup içerisinde değerlendirmektedir (Tablo 6). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu durum ile ilgili söylemleri aşağıda yer almaktadır:

SBÖ7: ... Baskın olmamın en büyük vasfı Türk olmamdır. Bu ülkede üretmeye çalışmaya devam ettiğimiz sürece de hiçbir tarafın baskınlığını kabul etmeyiz ve ettirmeyiz.

SBÖ2: ... Yurttayken özellikle kürt arkadaşlarımla konuştuğumda Kürtler tarafından Türk olduğum için biraz daha baskın ve daha şanslı olduğumu söylediler bana. ...

SBÖ3: Etnik olarak Türk olarak baskın olduğumu düşünüyorum.

SBÖ6: ... Genelde ben yazları işe başvuruyorum. ... Başvurduğum iş yerindeki kişiler genelde daha ucuz çalıştırmak istedikleri için mültecileri tercih ediyorlar. ... Bu konuda kendimi baskılanmış hissediyorum.

SBÖ2: Mülteciler konusunda kendimi biraz daha hak olarak altta görüyorum. Çünkü onların kontrolsüz bir güçleri ve istediklerini yapabilme/ gözükaralıkları oldukları için ben onlara göre biraz daha elim kolum bağlı, kendimi savunmak için bir şey yapsam ben suçlu duruma düşerim tedirginliği ile beraber biraz daha kendimi alt görüyorum.

Siyasal olarak ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 1'i kendisini baskın grup içerisinde değerlendirirken 2'si ise alt grup içerisinde yer aldığına yönelik söylemlerde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır:

SBÖ4: ... Her türlü baskın grup içerisindeyim. Etrafımda muhalif insanlar da var onları da ezmiyorum. Ezen bir grup değilim. Sonuçta

kimliklerimiz aynı. Eşitiz. O nedenle gruplaşmaya karşıyım ama olacaksa da baskın gruptayım.

SBÖ3: ... Hem iktidar tarafından gelen bir ezilme var hem de muhalefetin diğer unsurları tarafından gelen bir baskı var. Çünkü ben kendimi sağ taraf muhafazakâr bir muhalif gördüğüm için sol taraftan gelen unsurlar beni baskılıyor. Onlar daha seküler daha batıcı olarak takılıyor. O yüzden sen sağ destekliyorsun bizden değilsin diyorlar. Sağdakiler de diyor ki sen bana muhalif oluyorsun git. ...

SBÖ6: ... Ama örneğin sosyal medyada filan, siyasal düşüncelerimi dile getiriyorum ama çok rahat bir şekilde bazen dile getiremiyorum. ... Baskı olarak gördüğüm bu var.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 3'ü cinsiyet bakımından bir gruplaşmada kendisinin ast grup içerisinde yer aldığını düşünmektedir. Öğretmen adaylarının ifadeleri ise şu şekildedir:

SBÖ6: ... Bir yemek yapılacaksa kadınlar hazırlasın toplanacaksa kadınlar toplansın. Küçük gibi görünüyor ama aslında küçük şeyler büyük sorunlara yol açabiliyor sonradan.

SBÖ2: Cinsiyet eşitsizliği anlamında gece yolculuklarında ve toplu taşımalardaki yakın temas halinde kendimi hep tedirgin hissedirim. ...

SBÖ4: Erkek olmam beni ezilen grup içinde yapıyor. Erkeklerle yüklenen sorumluluk çok fazla yani. En başında çalışmıyorsan kız vermezler. Erkek karısına çocuğuna ailesine bakmak zorundadır. Bu giydirilmiştir erkeklere. Ama kadın kısmının öyle bir durumu yok. Erkekte vardır illaki para kazanacak aileye bakacaktır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 3'ünün sosyo-ekonomik gruplar açısından kendi yerlerine atıfta bulunurken kendilerini ast grupta gördükleri halde bunu bir baskı unsuru olarak görmediklerine yönelik söylemleri vardır. Aşağıda yer alan ifadeler bununla ilgilidir:

SBÖ6: Ekonomik olarak alt grupta olduğumu düşünüyorum. Çünkü alım gücümüz zaten yok ve orta kesiminde fakirleştiğini düşündüğüm için ekonomik olarak alt grupta olduğumu düşünüyorum...

SBÖ2: ...Bu düzende eğer iyi yaşayabilmek için zengin olmam gerekiyorsa bunun için neler yapabilirim kovalayan bir insanım. Hani eğer orası daha güçlüyse ve ben bu eşitsizliği eğer daha bitiremiyorsam ben de

güçlü tarafta olayım da ezilmeyeyim diye kendimi koruma altına almayı düşünürüm.

SBÖ3: *Ekonomik olarak zengin birinin yanında kendimi kötü hissetmiyorum. Çünkü o adam parasını kazanmış yani. Bana bir baskısı yok.*
...

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyo-kültürel bakımdan 1'inin kendisini baskın grup içerisinde bir diğerrinin ise kendisini ast grupta gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ4: *Geleneklere değer veren örf, adet ve gelenekçiliği savunan bir grup içindeyim. Ve bence baskın bir grup. ... Üç beş seneye kadar bu grup değişebilir. Umarım değişmez ama en nihayetinde Müslüman ve Türk toplumuyuz....*

SBÖ6: *... Genelde çok rahat giyinen bir insanım. Bilmiyorum ya da diğer tarafa çok böyle uyan bir giyim tarzım olmadığı için eleştiriliyorum. Bunu baskı olarak görüyorum ben.*

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Türk toplumu içerisindeki gruplaşmalara yönelik en sık dile getirdikleri gruplar etnik kökene dayalı ve siyasal gruplar olmuştur. Etnik köken temelli gruplar bağlamında öğretmen adaylarının özellikle de Ortadoğu'dan ülkemize göç eden mülteciler ile Türk toplumunun bireylerini farklı/birbirine karşıt gruplar olarak niteledikleri görülmüştür. Mülteci kesimin kültürel farklılıklarının ve dil engelinin Türk toplumuna entegrasyonlarını zayıflatığı ve bu nedenle iki etnik grup arasında sosyal uyumsuzluğun yaşandığı bir gerçektir (Yurdağül ve Tok, 2018: 48). Bu sosyal uyumsuzluk süreci Türk toplumunun kendini "ev sahibi" olarak görmesinden dolayı, karşı grubun onların sosyal kabul sınırlarını aştıkları noktasına doğru gitmektedir (Ağcadağ Çelik, 2021: 4787). Üstelik daha önce de söz edildiği gibi, Türk toplumu içinde önceden var olan gruplar dahi bu kesime karşı birleşerek ortak hareket edebilme potansiyeline sahiptir. Bu olgu, sosyal psikolojide tartışılan "grup içi/grup dışı" dinamiği ile ilişkilendirilebilir. Algılanan bir dış tehdit veya meydan okuma ile karşı karşıya kalındığında, daha önce çatışan gruplar 'dış gruba' karşı ortak bir zemin bulabilmektedir. Böyle bir durumda çoğunluk grubun aslında azınlık grubuna tepkisi onları herhangi bir nedenden dolayı (sosyal, siyasal,

ekonomik gibi) tehdit unsuru olarak algılanmasından kaynaklanır (Köse, Sunata ve Deniz, 2018: 290). Bu negatif algılama şekli onların sosyal baskınlık yönelimlerini artırıcı etkiye sahip olabilir. Üstelik daha önce de söz edilen gruplara yönelik önyargıların çoğunluk statüsünde olan gruplar için azınlık gruplarına oranla daha fazla/güçlü olduğu alanyazında karşılık bulmaktadır (Tropp ve Pettigrew (2005)’den akt. Küçükkömürler ve Sakallı Uğurlu, 2017: 9). Böylece mülteci kesime olan önyargılar baskınlık özelliğinin şekillenmesinde etkili olabilir.

Katılımcıların toplumdaki gruplaşmalar ile siyasal gruplara da atıfları vardır. Siyasal gruplar ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarının daha çok iktidar ve muhalefet partilerinin ve yandaşlarının gruplaşmalarına dikkat çektikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının söylemlerinden siyasi görüşleri sağ-sol ya da muhafazakâr-laik/seküler (seküler kavramının tam karşılığını bilmeden laik anlamında kullanarak) olarak da nitelendirdikleri de görülmektedir. Türk toplumunda çok partili hayata geçildiğinden beri siyasal anlamda bir kutuplaşma söz konusudur. Bu kutuplaşma kutuplardan birinin güçlenerek iktidara geldiğinde yumuşarken her iki tarafın da iktidarı kazanma şansını yüksek gördüğünde keskinleşmektedir (Uslu, 2022: 563). Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin söylemlerinde de kutupların birbirleri ile rekabet edebilecek bir güce sahip olduklarını ifade etmeleri bu tespiti doğrulamaktadır. Öğretmen adaylarının hangisinin baskın olduğu ile ilgili gözlemlerinin de bulunulan ortama göre değiştiğini ifade etmeleri yine siyasal kutuplaşmada tarafların birbirine yakın olmasından kaynaklandığının bir kanıtıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarının frekans olarak etnik köken ve siyasal gruplardan sonra en fazla atıfta bulundukları gruplar sosyo-ekonomik bağlamda değerlendirilmektedir. Nitekim zengin ve fakir olarak ayırt edilebilecek bir gruplaşmanın Türk toplumu içerisinde gittikçe derinleşeceğine yönelik söylemler yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Bu gruplaşmaların alan yazında sosyal tabakalaşma olarak karşılık bulduğu ve sosyal tabakalaşmanın bireylerin yaşadıkları çevre, eğitim düzeyi, meslek ve maddi varlık düzeyleri ile şekillendiği ifade edilmektedir (Eserpek, 1976’dan akt., Balkar, 2008: 30). Sosyo-ekonomik statü farklılığının gelir dağılımındaki eşitsizlik paralelinde sosyal istikrarsızlık meydana getirdiği ve özellikler genç kesimin ülkesine aidiyetini zayıflatarak dış göçlere neden olduğu alanyazında

tartışılmaktadır. Üstelik yoksul kesimin tepkisel bir davranış olarak ülkeyi kurtaracağına inandıkları illegal örgütlenmelere dahil olabilecekleri de bir ihtimaldir (Wade 2001'den akt.: Çalışkan, 2010: 103). Her ne şekilde olursa olsun bu araştırmada öğretmen adaylarının da vurguladığı gibi gruplar arasındaki gelir eşitsizliği bireyler arasındaki sosyal huzursuzluğun bir nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada daha az frekansta olup yine de toplum içerisinde mevcudiyeti dile getirilen diğer grupların ise din temelli, cinsiyete dayalı, kuşaklar olarak ve engellilik durumuna yönelik gruplar olduğu görülmektedir. Din gruplarına yönelik söylemlerin toplum içerisinde farklı dini gruplar olarak değil de “İslamiyet dinine yönelik hassasiyetleri yüksek ve düşük düzeyde olan gruplar” olarak nitelendirildikleri açıktır. Erkek/kadın gruplaşması ve öğretmen adaylarının bulundukları Y kuşağının X kuşağına karşıt bir grup olarak nitelendirilmesi ve engelli bireylerin sağlıklı bireylerden ayrıştırılarak bir grup olarak görülmesi de bu görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuçtur.

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının grupların eşitsizliğine dair söylemlerinde en fazla eşitsiz/baskın ve ast grupların yer aldığı gruplaşmanın siyasal ve etnik anlamda görüldüğüne vurgu yapmaktadırlar. Siyasal gruplaşmada baskın olan grubun genellikle bulunduğu ortamda sayı olarak fazla olan grup olduğuna değinilmekte ve baskınlığın düşünce boyutunda ve psikolojik olarak ayrıştırıcı bir özelliğe sahip olduğundan söz edilmektedir. Aslında bu tespiti sadece siyasal gruplara atfetmek doğru değildir. Baskı grubu hangi türden olursa olsun (siyasal, etnik, dini, sosyo-ekonomik vs.) gücünü belirleyen faktörler arasında niceliksel olarak çoğunlukta olması/üye sayısının fazla olması etkili bir faktördür (Acar, 2019:240). Bu nedenle de bu durum öğretmen adaylarının söz ettikleri siyasal gruplar açısından da etkili olmuştur. Etnik köken konusunda ise eşitsizliğin mülteciler ile Türkler arasında olup baskınlığın mülteciler lehine olduğuna dair söylemler mevcuttur. Bu gruplardaki eşitsizliğin ise sosyal yardımlar ve güvenlik açısından olduğu dile getirilmektedir. Bu tespit alanyazında da benzer sonuçlara sahiptir. Nitekim Tunç (2015: 38) ev sahibi toplumların göçmenlerden dolayı istihdam sorunu yaşadıkları, piyasadaki mal ve hizmet ücretinin arttığı, kamuya ek bir yük getirdikleri ve salgın hastalıklar ya da suç işleme potansiyellerinin daha yüksek olmasından dolayı güvenlik sorunu oluşturdukları ile ilgili şikayetlerinin olduğundan söz etmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının etnik kökene ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı bir eşitsizliğin olması gerektiğinden söz etmeleri dikkat çekicidir. Bu tespit alanyazında doğal karşılanabilmektedir. Nitekim Young (1994), yasalar karşısında sosyo-kültürel, etnik, cinsiyete dayalı ya da ekonomik düzey farklılığı olan grupların eşit olmasının aslında bu gruplar arasındaki eşitsizliği beslediğinden söz etmektedir (Akt. Güllüoğlu, 2012: 92). Bu tespitin doğruluğu öğretmen adaylarının söylemlerinden de anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının en önemli kaygılarından birinin özellikle etnik köken bağlamında karşıt grupların/mültecilerin yasalarla kazanmış oldukları haklardan dolayı üstünlük kazandıklarına yöneliktir. Sosyo-ekonomik üstünlüğün de “çalışmak” temelli kurulmasının onların grupların elde ettikleri haklar açısından kendilerini rahatsız etmediğini dile getirmektedirler.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının baskın gruplarda yer alan kişilerin/kişiliklerin özellikleri hakkındaki görüşleri en fazla onların *çoğunlukta* olmaları ile ilgilidir. Nitekim onların bu söylemleri genel olarak karar verici mekanizmanın çoğunluğa dayalı olduğuna yapılan vurgu şeklindedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının baskın gruplarda yer alan kişilerle ilgili bir diğer dikkat çektiği durum onların aslında sosyal ilişkilerde doğal ve normal olmayan/karşılanmayan *narsistik kişilik yapısı* olarak değerlendirilebilecek birtakım özelliklere sahip oldukları şeklindedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları bireylerin maddi varlıklarının da onların baskın gruplarda yer almasına neden olabildiğinden söz etmektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bir diğer vurgusu da yasal haklarına güvenerek baskın grupta yer aldığı algısına sahip kişilik özellikleri ile ilgilidir. Bütün bu söylemlerden elde edilen baskın gruplarda yer alan bireylerin özellikleri ile tespitin nihai olarak değerlendirmesi bireylerin birbirlerine olan güvenleri ile olabilir. Bu bağlamda alanyazında yer alan bir araştırmanın sonucu dikkat çekicidir. 2012 yılında yapılan Türkiye Değerler Araştırması'na göre her 10 kişiden sadece biri başkalarına güvenebileceğini ifade etmektedir (Teke Lloyd ve Türk, 2021: 75). Bu rakam grup içi iletişim açısından bireylerin birbirlerine olan güvenleri temelinde değişebilir. Grupların baskın özellikleri grup bireylerinin birbirlerine olan güvenlerinin üst düzeyde olması ile de şekillenebilir. Ne var ki rekabet ortamı ya da grup bireylerinin bilgi paylaşımlarını sınırlaması onların arasında bir güven bunalımına yol

açabilmektedir (Ağın, 2022: 506). Üstelik bireylerin dış gruplara yönelik güven duygusu Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sözünü ettikleri olumsuz tutumları ile bütünleşik olarak minimum düzeyde ya da hiç yoktur.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının frekans olarak kendilerini baskın veya ast grup içerisinde değerlendirdikleri en yüksek boyut etnik kökendir. Etnik köken açısından kendilerini baskın grup içerisinde gören öğretmen adaylarının bunu kendi verilmiş kimlikleri üzerinden değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının etnik köken boyutunda kendilerini ast grup olarak gördükleri durumlar ise can ve mal güvenliği, istihdam sorunu gibi daha çok yaşamsal realitelerle ilgili olarak gerçekleşmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayların siyasal olarak kendilerini baskın grup içerisinde değerlendirme durumları kendilerinin temsil edilme oranlarına göre şekillenmektedir. Nitekim kendisini temsil eden siyasi partinin iktidarda olduğunu ifade eden öğretmen adayının baskın grup içerisinde yer aldığını ifade etmesi ve muhalif olduğunu söyleyenlerin ise baskı gördüklerini ifade etmesi bunun bir yansımasıdır. Cinsiyet boyutunda ise görüş belirten hem erkek hem kız öğretmen adaylarının kendilerini ast grup içerisinde değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu durumla ilgili toplumsal kültüre atıfta bulundukları bir gerçektir.

Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik gruplaşma açısından kendisini grup içerisinde değerlendirenlerin ast grup nitelendirmesi yaptıkları görülmektedir. Ne var ki içerisinde bulundukları grup açısından kendilerine yönelik bir baskı olmadığını da ifade etmişlerdir. Hatta bu grup kimliğinin kazanılmış kimlik özelliğine sahip olmasından dolayı mücadele edilerek değiştirilebileceği inancına sahip öğretmen adayı da vardır. Öğretmen adaylarının sosyo-kültürel açıdan kendilerini dahil ettikleri gruplardaki baskınlık düzeylerini özellikle de dini değerlere atıfta bulunarak yaptıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu söylemleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bireylerin kendilerini içerisinde değerlendirdikleri grupların aslında kendi kimlik özellikleri ile özdeşleşen ve bu kimliklerinin onların özsayıgılarını yükselttiği gibi aynı zamanda kendi gruplarını diğer gruplara karşı – nesnel olarak öyle olmasa bile – olumlu değerlendirmelerine/kayırmalarına neden olan bir özellikte olduğu belirtilmektedir (Tajfel & Turner, 1979 ile Brewer, 1979'dan akt. Çoksan, 2019: 84). Her ne şekilde olursa olsun bu araştırmada katılımcıların

kendilerinin içerisinde yer aldıkları grupların menfaatlerini gözeten bir tutuma sahip oldukları da anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, toplum içerisinde farklı nedenlerden dolayı gruplaşmaların oluşması kaçınılmazdır. Bireylerin de kendilerini kendi kişilik ve kimlik özellikleri ile bir gruba ait hissetmeleri de gayet doğaldır. Gruplar arasındaki dengesizliklerin bir baskı aracı olarak kullanılarak çatışmalara neden olması ise toplumun huzurunu tehdit eden en önemli unsurlardan biridir. Öyle ise yapılması gereken sosyal huzurun ve barışın sağlanabilmesi için empati ve tolerans gibi sosyal becerilerin güçlendirilmesidir. Bu sosyal beceriler en fazla Sosyal Bilgiler eğitiminde ön plana çıkarılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu becerilerle ilgili hassasiyetleri ve eğitim hizmetini vermeye başladıklarında kazandırma şekilleri çok önemlidir. Bu araştırmada bu becerilere alt yapı oluşturan bir alt boyut – sosyal baskınlık yönelimleri – ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2019). Katılımcı demokrasilerde baskı gruplarının işlev ve yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 61, 235-249.
- Agcadağ Çelik, İ. (2021). Suriyelilerin sınır kentlerdeki toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 37, 4787.
- Ağın, K. (2022). Grupların genel oluşumları, yapıları ve özellikleri açısından grup içi iletişim süreçlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, 10(1), 494-518.
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 29-46.
- Çalışkan, Ş. (2010). Türkiye’de gelir eşitsizliği ve yoksulluk, Sosyal Siyaset Konferansları, 59 (2), 89–132.
- Çoksan, S. (2019). İç grubu kayırma ile iç ve dış gruba eşit davranmanın nedensel atıfları. *Nesne*, 7(14), 83-101.
- Güllüpcinar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(1), 81-109.
- Karaçanta, H. (2002). *Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi ve bazı başka değişkenler açısından karşılaştırılması* (Yayın No. 117539) [Doktora Tezi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>,
- Köse, A., Sunata, U., Deniz, E. (2018). Sosyal baskınlık yönelimi ve empatinin Suriyeli sığınmacıların tehdit olarak algılanması ile ilişkileri: Çankaya ve Altındağ örnekleriyle bir yapısal eşitlik modeli. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2), 283-314.
- Küçükökmürler, S., Sakallı-Uğurlu, N. (2017). Gruplar arası ilişkileri düzenlemede sosyal temas kuramları: Gruplar arası, yayılcı ve hayali temas. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(9), 1-31.
- Mertens, D. M. (2019). *Eğitim ve psikolojide araştırma ve değerlendirme*. (İ. Seçer ve S. Ulaş, Çev.). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2019’da yayınlandı).

- Pratto, F., Sidanus, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward, *European Review of Social Psychology*, 271-320.
- Senir, G. (2014). *Tüketici entosentrizmi ve menşe ülke etkisinin satın alma kararı üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 354974) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>.
- Sidanius, J., Pratto, F., & Rabinowitz, J. L. (1994). Gender, ethnic status, and ideological asymmetry: A social dominance interpretation, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(2), 194-216.
- Sidanus, J. ve Pratto, F. (2004). Social dominance theory: A new synthesis, In J. T. Jost, J. Sidanus (Ed.). *Political Psychology* (pp. 420-442). Psychology Press.
- Teke Lloyd, F., Türk, U. (2021). Türkiye’de sosyal sermaye ve göç. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 5(1), 70-91.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme, *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Uslu, C. (2022). Keskin siyasi kutuplaşma ve demokratik siyasete olumsuz etkileri. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 556-581.
- Yurdagül, A., & Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

BÖLÜM 5

ÖĞRENCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN İŞLETMEDE MESLEKİ EĞİTİM SÜRECİ: TIBBİ GÖRÜNTÜLEME TEKNİKLERİ ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Demet BATMAN¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.17213015>

¹ Trabzon Üniversitesi, Tonya MYO, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü, Trabzon, Türkiye. demetbatman@trabzon.edu.tr, orcid id: 0000-0001-6209-7045

1. GİRİŞ

Sağlık alanında eğitim, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de her geçen yıl artan ilgiyle tercih edilmektedir. Özellikle son on yıldaki teknolojik gelişmeler mühendislik, tasarım gibi farklı alanlardaki yenilikleri cazip kılsa da ülkemizde tıp fakültesi gibi lisans ve sağlık hizmetleri kapsamındaki önlisans programları öğrenciler tarafından tercih edilmeye devam edilmektedir. Bu ilginin sürdürülebilir olması, önemsenmesi gereken bir husustur. Artan nüfus ve sağlık sorunları karşısında, hastanelerdeki donanım kadar personelin de yeterli sayı ve nitelikte olması, sunulan hizmetin verimliliğini etkilemektedir. Sağlık personelinin niteliği ise hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim süreçlerine bağlıdır. Hizmet öncesi eğitim kapsamında derslerin ve ders içeriklerinin güncel ve alana yönelik olması hedeflenen niteliğe ulaşılmasını kolaylaştırabilmektedir.

Ülkemizde, tanısal radyoloji alanında, hekim dışı sağlık personeli olarak radyoloji teknikerleri ile teknisyenleri görev yapmaktadırlar. Yurt dışında lisans düzeyinde verilen eğitimi tamamlayarak radyoloji teknikeri unvanı alınmakta iken ülkemizde bu durum farklılık göstermektedir. Türkiye’de tıbbi görüntüleme teknikleri (TGT) programlarında, önlisans düzeyinde eğitim verilmekte ve öğrenciler bu eğitimi tamamlayarak ‘tıbbi görüntüleme teknikeri’ ünvanıyla mezun olmaktadır (Arsal Yıldırım & Kurt, 2018).

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında iki yıllık öğrenim süreçlerinde 120 AKTS’lik ders yükünü tamamlamak durumundadırlar (Yenal ve Gültekin, 2019). Bu bağlamda yürütülen sağlık eğitiminde teorik bilgiler kadar uygulamalı dersler de önem arz etmektedir. Ancak ülkemiz koşullarında; öğrenci sayısının fazla olması, öğretim elemanı sayısı ile fiziksel imkân ve donanım yetersizliği gibi nedenlerle uygulamalı derslerin niteliği her okulda, planlanan düzeyde karşılanamayabilmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde 30 iş günü olarak yaptıkları yaz stajı ile İşletmede Mesleki Eğitim dersleri öğrencilerin mesleki beceri gelişimi için oldukça kıymetli bir süreçlerdir.

İşletmede Mesleki Eğitim (İME) dersleri, sağlık alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının ikinci sınıf düzeyinde yani 3. yarıyıl itibariyle iki dönemde yürütülen, öğrencilerin dönem içerisinde haftada bir gün/8 saatlik zamanlarını eğitim amacıyla sağlık kurumlarında geçirdikleri bir süreçte yürütülmektedir. TGT öğrencileri için bu süreç iki ya da üçüncü basamak

hastanelerde olacak şekilde planlanmaktadır. Burada amaç; öğrencilerin, görüntüleme esnasında iyonize radyasyon içeren X ve γ (gama) ışınlarını kullanan ve zırhlama olmayan okul binalarında kullanımı mümkün olmayan ya da kullanımı için bir uzman gözetiminin şart olduğu cihazları yakından görerek deneyimlemeleridir. Öğrenciler, radyografi, BT (Bilgisayarlı Tomografi), MRG (Manyetik Rezonans Görüntüleme), mamografi, kemik dansitometri, sintigrafi, floroskopi vb. görüntüleme birimlerinde hasta karşılama, kayıt alma, pozisyon verme ve görüntüleme gibi pek çok deneyimi hem ilgili kurumun eğitim hemşiresi hem de birim sorumlusu (tekniker şefi) tarafından yapılan planlama ve rotasyonla edinebilmektedirler. Bu açıdan hastanelerin, öğrencilerin eğitimine verdikleri önem de bu sürecin verimini etkileyen önemli bir faktördür. Zira uygulama süreçlerinde öğrencileri personel açığının olduğu birimlerde tutmak isteyen ve böylece oradaki hizmeti aksatmadan sürdürmeye çalışan birim şefleri ile karşılaşmaktadır. Özellikle Türkiye’de en sık kullanılan tanısal X-ışını cihazlarının başında BT, röntgen ve mamografi cihazları gelmektedir. Ülkemizde, 2019 yılında hastanelerde (Sağlık Bakanlığı, Üniversite hastaneleri ve özel hastaneler dahil) bin kişiye düşen görüntüleme sayısı BT için 233, mamografi için 27 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Sağlık Bakanlığının 2019 yılındaki istatistiki verileri OECD verileri ile karşılaştırıldığında; Türkiye’de BT cihazı başına düşen görüntüleme sayısı 15.994 ile diğer tüm ülkelerden daha fazla olduğu görülmektedir (Şahmaran & Akçoban, 2022). Dolayısıyla, görüntüleme ünitelerinde yaşanan bu yoğunlukta, TGT öğrencilerinin bu yükü hafifletmesi beklenmektedir. Oysaki burada öncelik öğrencilerin eğitiminde olmalı ve bu eğitim, tüm görüntüleme ünitelerindeki cihazlara yönelik bilgi ile deneyim kazanabilecekleri şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Literatürdeki çalışmalar irdelendiğinde sağlık alanındaki klinik uygulamalara ve öğrencilerin bu süreçlerde yaşadığı zorlukları incelemeye yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak hemşirelik öğrencileri üzerinden yürütüldüğü görülmekte ve sağlık hizmetleri meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu anlamda ihmal edildiği belirtilmektedir (Yenal ve Gültekin, 2019). Diğer yandan, Türkiye’de yüksek öğretim aşamasında akreditasyon süreçlerinin hız kazandığı bu dönemde uygulamalı derslerin niteliği öğrenci memnuniyetinin de bir boyutunu temsil etmektedir. Mevcut sürecin yani işleyişin değerlendirilmesi, eksiklerin giderilmesi ve iyileştirme

sürecinin planlanabilmesinde yol gösterici olmasından dolayı önemli görülmektedir. Bu bağlamda yürütülen araştırmanın amacı, uygulamalı eğitim sürecinin öğrenci gözünden irdelenmesi; iki dönemlik İME süreci ile bu süreçte edinilen bilgi ve deneyimlerin TGT alanında eğitim alan öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, insanların gerçek yaşam süreç ve durumlarında yaptıklarına odaklanan, her bir olguyu bağımsız olarak kendi içerisinde inceleyen, süreçleri ya da anlamları yorumlamaya odaklanan bir araştırma türüdür (Silverman, 2018).

2.1. Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Türkiye’de sağlık hizmetleri alanında eğitim veren bir meslek yüksekokulunun TGT programında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören 25 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

2.2. Verilerin toplanması

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından dokuz adet açık uçlu soru içeren bir form oluşturulmuştur. Formun geçerlilik durumunun değerlendirilebilmesi amacıyla iki eğitim uzmanının görüşü alınmış ve son hali oluşturulmuştur. İki dönemlik İME uygulamalı derslerini tamamlayan ve mezuniyet aşamasına gelen öğrencilere bu formun yüz yüze uygulanması öncesinde, yanıtların bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı ve üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağı taahhüt edilmiştir. Bu bağlamda güvenilirliğin sağlanabildiği düşünülerek öğrenci cevaplarının doğru olduğu ve gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

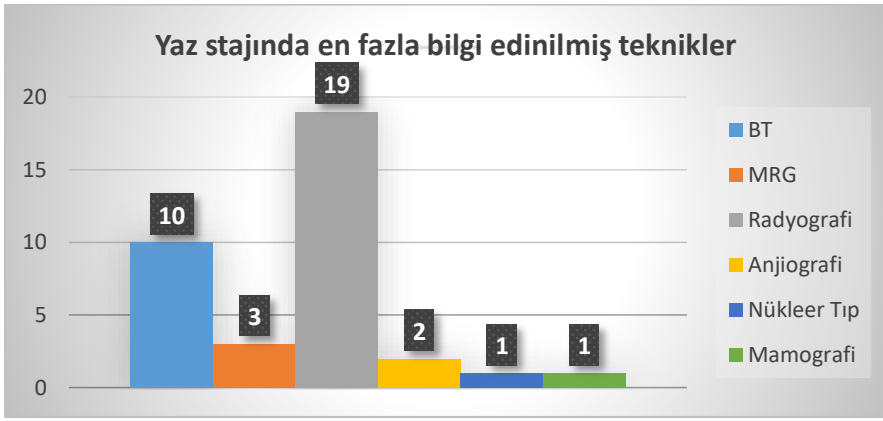
2.3. Veri Analizi ve Sergileme

Veri analizi ve sergilemede, verilen yanıtların en uygun şekilde sergilenerek okuyucu tarafından doğru algılanmasına yönelik teknikler tercih edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle öğrenciler sırasıyla Ö1,...,Ö25 şeklinde kısaltmalarla kodlanmıştır. Veriler tematik ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Birden fazla görüntüleme tekniğinden bahsedilen sorular için frekanslar üzerinden ve sınıflamalı veriler için de yüzdelik değer üzerinden grafiklerle

gösterim, son sorudaki açık uçlu ifadeler için ise şematik gösterimde tema sergileme yapılmıştır. Bu durumda, verilerin okuyucular için daha anlaşılır kılınabildiği düşünülmektedir.

3. BULGULAR

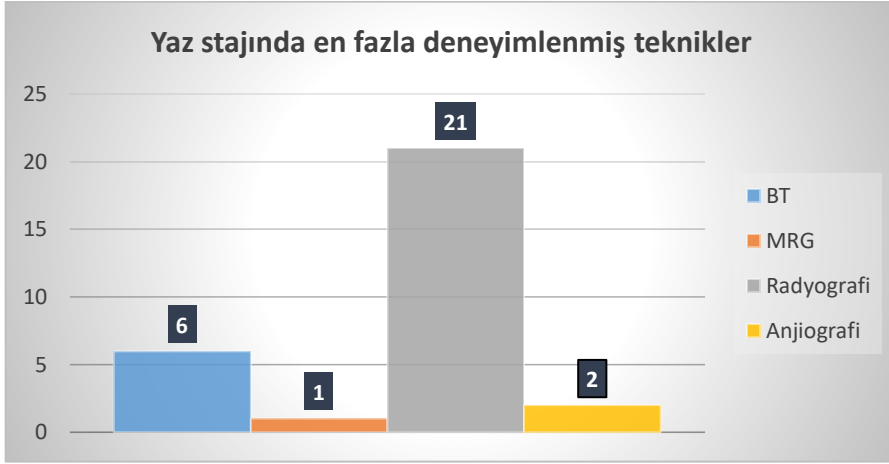
Öğrencilerin işletme eğitiminde edindikleri deneyimleri sorgulanmadan önce bunun altyapısını oluşturdukları yaz stajı deneyimleri irdelenmiş ve öncelikle yaz stajında en fazla hangi teknik ya da tekniklere ilişkin bilgi edindikleri sorulmuştur.



Grafik 1. Yaz stajında en fazla bilgi edinilen görüntüleme tekniklerine ilişkin frekanslar

Öğrencilerin cevaplarının analizi doğrultusunda elde edilen bulgular Grafik 1’de sergilenmiştir. Görüldüğü gibi yaz stajı sürecinde öğrenciler altı teknik ile ilgili bilgi edinmişlerdir. En fazla bilgi edinilen tekniğin de radyografi olduğu ifade edilmiştir ($f=19$). Örneğin; Ö15 özellikle C kollu skopi cihazı kullanımını, Ö16 da dış röntgeni üzerine oldukça detaylı bilgi edindiğini vurgulamıştır. BT cihazı ile görüntülemeye yönelik bilgi edinen öğrenci sayısının yarıya yakın olduğu ($f=10$); MRG ve diğer tekniklere yönelik bilgi edinme imkânı bulan öğrenci sayısının ise 1-3 arasında değiştiği görülmektedir.

Öğrencilere ikinci olarak, yaz stajında en fazla hangi teknik ya da tekniklere ilişkin deneyim kazandıkları sorulmuştur. Yanıtlardan elde edilen bulgular Grafik 2’de sunulmaktadır.



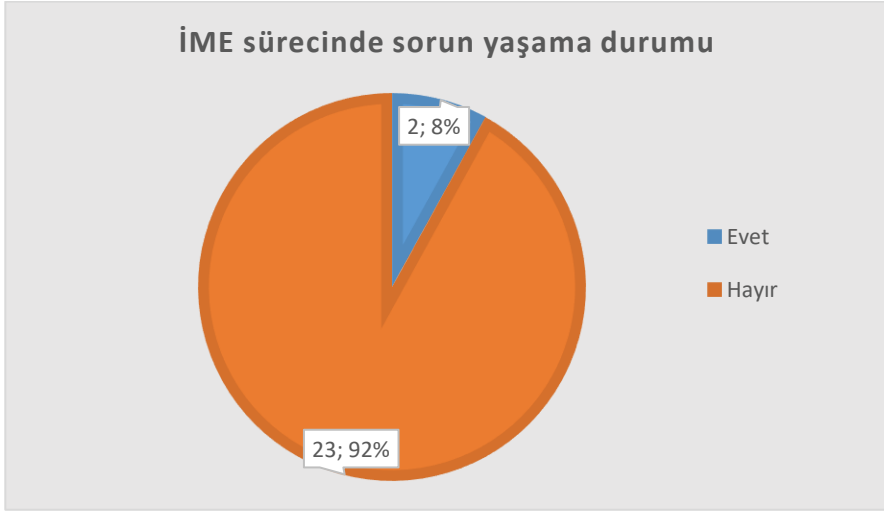
Grafik 2. Yaz stajında en fazla deneyimlenen görüntüleme tekniklerine ilişkin frekanslar

Öğrencilerin yaz stajında dört teknikte deneyim kazandıkları görülmektedir (Grafik 2). En fazla deneyim kazandıkları teknik de radyografi olmuştur ($f=21$). Bu değeri BT tekniğinin frekansı izlemektedir ($f=6$). Öğrenci yanıtları detaylı olarak incelendiğinde radyografi açısından özellikle akciğer, skolyoz ve diz grafilerinin ön plana çıktığı; bunun yanında el-ayak bileği grafisinin de oldukça sık deneyimlendiği görülmektedir. MRG'yi bir ve anjiyografi tekniğini iki öğrenci deneyimleme fırsatı bulmuştur. Bu iki öğrenci aort anjio ve abdomen anjioların süreçlerine dahil olduklarını ifade etmiştir. Daha sonra öğrencilere işletme eğitimi için bulundukları hastanede birim şefi ya da eğitim hemşiresi ile sorun yaşama durumları sorularak İE sürecinin irdelenmesine başlanmıştır. Bu soruya öğrencilerin %92'si anlamsal olarak olumlu yanıt vermiştir (Grafik 3). Bu öğrencilerden üçünün açıklamaları örnek olarak aşağıda sunulmaktadır.

Ö3: "...Aksine eğitim hemşiremiz çok yardımcı oldu."

Ö5: "...hepsi çok ilgili ve nazikti."

Ö21: "...Fazlasıyla ilgililerdi."



Grafik 3. İME sürecinde öğrencilerin birim şefi ya da eğitim hemşiresi ile sorun yaşama durumları

Olumsuz yanıt vererek birim şefiyle sorun yaşadığını belirten iki öğrencinin de aynı hastanede işletme eğitim aldıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerden Ö12:

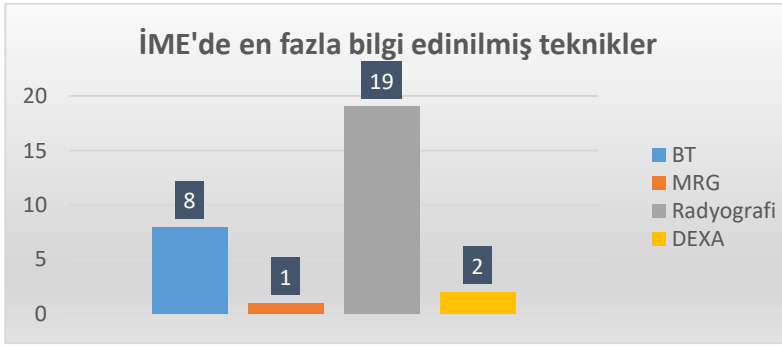
“Birim şefimiz aşırı ilgisiz ve emir verici şekilde konuştu bizimle ve ilk dönem bizi sadece röntgende görevlendirdi.”

şeklinde açıklama yaparak birim şefi ile iletişim açısından sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ö13 ise:

“Birim şefi ile bazen yaşadık. Çekim yaparken karışıyor, bildiğimiz halde nasıl yapacağımızı söylüyordu.”

açıklamasıyla birim şefinin, bildiği halde yönlendirme yapmasından rahatsız olduğunu ifade etmiştir.

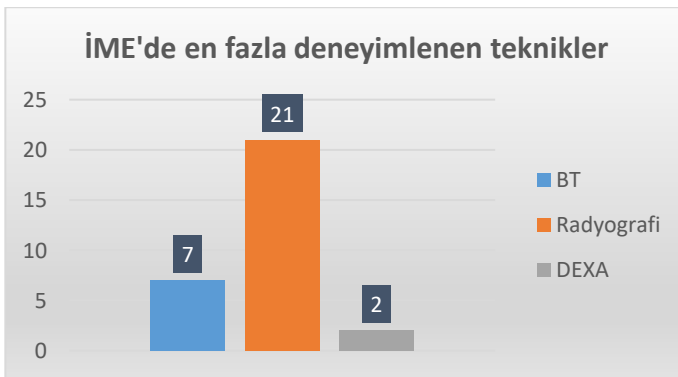
Öğrencilerden İME sürecinde en fazla bilgi edindikleri görüntüleme tekniğini belirtmeleri istendiğinde elde edilen bulgular Grafik 4’te sergilenmektedir.



Grafik 4. İME sürecinde en fazla bilgi edinilen görüntüleme tekniklerine ilişkin frekanslar

Anjiyografi, nükleer tıp ve mamografi teknikleri hiç belirtilmemiş; radyografi ise en fazla bilgi edinilen teknik olarak ifade edilmiştir ($f=19$). Bu değeri BT ($f=8$) izlerken, MR görüntülemeyi bir öğrenci, DEXA kemik dansitometriyi de iki öğrenci ifade etmiştir. Radyografi izlemlerinde öğrencilerin tüm vücut olmakla birlikte, akciğer, ayakta direkt batın, el-ayak bileği ağırlıklı olacak şekilde çeşitli görüntüleme süreçlerini gözlemledikleri; BT’de ise kontrastlı ve kontrastsız beyin, toraks, abdomen gibi bölgelerin görüntülenme süreçlerine ilişkin bilgi edindikleri vurgulanmıştır.

İME’de en fazla deneyimledikleri görüntüleme tekniği sorulduğunda ise öğrenciler MR, anjiyografi, nükleer tıp, mamografi tekniklerine hiç değinmemiştir. İfade edilen teknikler Grafik 5’te sunulmaktadır.



Grafik 5. İME sürecinde en fazla deneyimlenen görüntüleme tekniklerine ilişkin frekanslar

Radyografi en fazla deneyimlenen tekniklerin başında ifade edilirken (f=21), BT (f=7) ve DEXA kemik dansitometri (f=2) de ifade edilen diğer iki teknik olmuştur. Radyografinin neredeyse tüm öğrenciler tarafından deneyimlenen teknik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda;

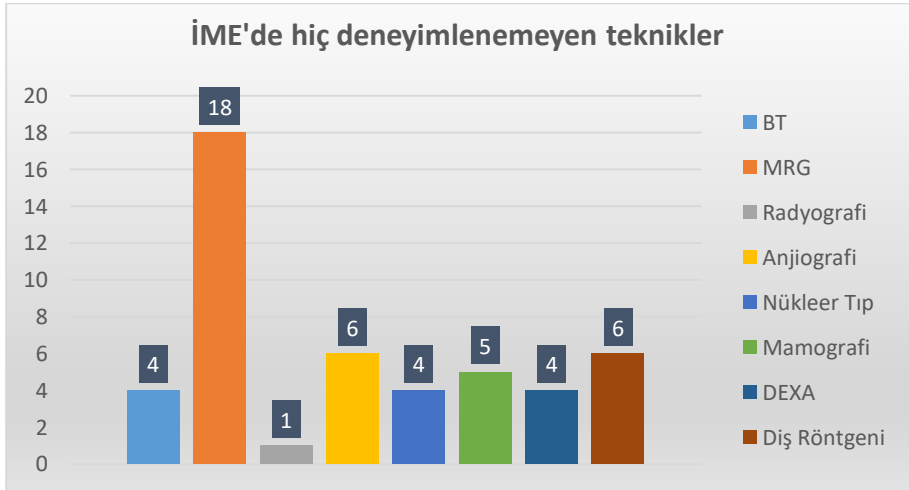
Ö2: “Sadece röntgen cihazında deneyim kazanabildim”

şeklinde açıklayarak diğer tekniklerde deneyim kazanamadığını belirten öğrenciler olduğu gibi, örneğin;

Ö3: “Her hafta rotasyon değiştiği için genellikle her bölümde eşit deneyim kazandık ama en öne çıkanı belirtmem gerekirse Röntgen diyebilirim.”

gibi, diğer birimlerde de deneyim kazanmış olmakla birlikte en fazla radyografide görüntüleme yaptığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Görüntülenen bölgelere yönelik açıklamalar özellikle akciğer, sinüs (waters) grafisi, el-ayak bileği röntgenleri ağırlıklı olarak çekilirken, BT’de de özellikle beyin, toraks ve kontrastsız abdomen, yoğunluklu olarak öğrenciler tarafından görüntülenen bölgelerdir.

Öğrencilerden yukarıdaki bulguların devamı niteliğinde İME sürecinde hiç deneyimleyemedikleri tekniklere ilişkin bilgiler de alınmış ve ilgili bulgular Grafik 6’da sergilenmiştir.



Grafik 6. İME sürecinde hiç deneyimlenemeyen görüntüleme tekniklerine ilişkin frekanslar

Bu hususta Ö11 ve Ö18 gibi “hepsini deneyimledim” diyen öğrenciler olduğu gibi Ö12 ve Ö13 gibi “Akciğer PA ve sinüs (waters) dışında hiçbirini

görmedik” diyen öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca Grafik 6’da görüldüğü gibi 18 öğrenci hiç MR görüntüleme deneyimi edinemediğini belirtmiştir. MRG için öğrenci açıklamalarından bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

Ö3: “Özel sektöre bağlı olduğu için iznimiz olmuyordu.”

Ö7: “MR’a hiç gitmedim, gitmek isterdim.”

Ö24: “O birimde bir gün yer aldım. MRG için çok yetersiz bir süre.”

MRG’den sonra frekansı en yüksek olan deneyimlenememiş teknikler anjiyografi ve diş röntgeni olarak ifade edilmiştir. Ö10 bu durumu:

“Anjiyografi hariç hepsini deneyimledim.”

şeklinde ifade etmiştir. Grafik 6’da görüldüğü gibi mamografi, BT, nükleer tıp, DEXA (kemik dansitometri) ve radyografi deneyimi edinmemiş öğrenciler de bulunmaktadır.

Öğrencilere bir dönem daha İME alma fırsatınız olsa hangi görüntüleme ünitesinde görev almak istersiniz diye sorulduğunda tercih edilen altı görüntüleme tekniği Grafik 7’de sunulmaktadır.



Grafik 7. İME süreci tekrarlansa öğrencilerin görev almak istedikleri görüntüleme birimlerine ilişkin frekanslar

13’er öğrenci BT ve MRG tekniklerine dayalı ünitelerde görev almak istediklerini belirtirken, anjiyografi üzerinde çalışmak isteyen beş öğrenci

olduğu görülmektedir (Grafik 7). Örneğin bu beş öğrenciden biri olan Ö19 gerekçesini;

“Doktor ile birebir çalışma fırsatını deneyimlemek isterdim. Hiç deneyimleyemediğim için anjio isterdim.”

şeklinde açıklamıştır. Radyografi (f=2), mamografi (f=1) ve ultrason (f=1) birimleri öğrenciler tarafından tercih edilen diğer üniteler iken nükleer tıp, DEXA, diş röntgeni alanları hiç tercih edilmemiştir. Radyografi isteyen Ö16 ve Ö19 özellikle skopi ve portabl cihazlarını kullanmak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin tercihlerindeki gerekçeler irdelendiğinde ise 13 öğrencinin deneyim kazanmak amacıyla MRG ve BT birimlerini tercih ederken, yine BT’yi tercih eden iki öğrenci deneyimli oldukları için bu birimi istediklerini belirtmiştir. Bu öğrencilerden Ö4, Ö9 ve Ö10’un ve yanıtları sırasıyla aşağıdaki gibidir:

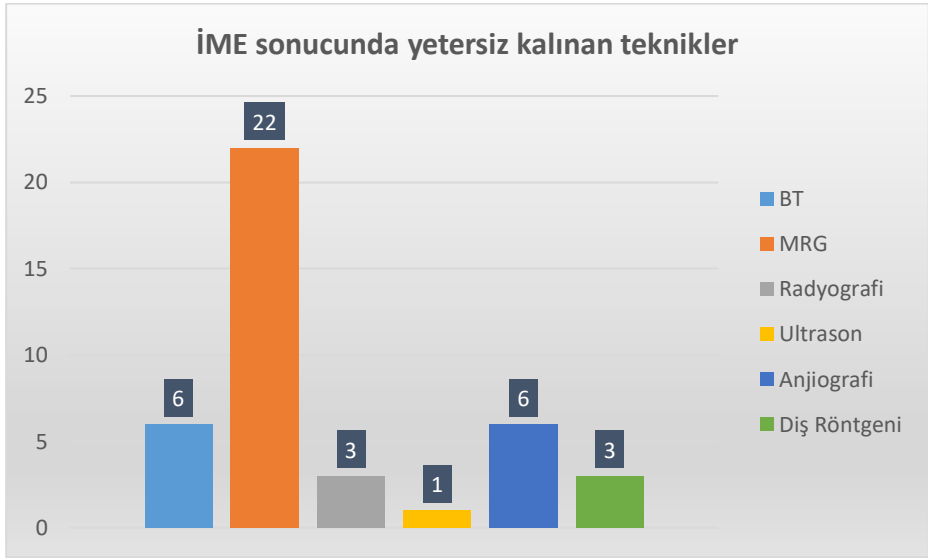
“MRG en karmaşık olan ve en çok öğrenilmesi gerekenin bu iki cihaz olduğunu düşünüyorum.”

“Sadece yaz stajında MR gördüm. Daha kapsamlı eğitim almak ve öğrenmek için isterim.”

“Çünkü BT’de ilaçlı çekimi hala deneyimlemedim ve çalışma hayatımda görev yapabileceğim cihazlarda ilk sırada olduğu için deneyimlemek isterdim.”

BT’yi tercih edeceğini belirten diğer iki öğrenci çalışma koşullarının rahatlığından bahsetmiştir. BT’nin diğer tercih nedenleri; ilgi çekici ve zevkli olması ile detaylı görüntüleme fırsatı sunması olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilere İME sonucunda halen yetersiz kaldıklarını düşündükleri teknik ya da teknikler soruldu. Nükleer tıp, mamografi, DEXA (kemik dansitometri) hiç ifade edilmezken ifade edilen altı teknik Grafik 8’de sergilenmektedir.



Grafik 8. İME süreci sonunda öğrencilerin yetersiz olduklarını düşündükleri teknik/ler

Grafik 8 incelendiğinde; öğrencilerin İME süreci sonunda en yetersiz olduklarını düşündükleri tekniği MRG (f=22) olduğu; bunu 6’şar frekansla BT ve Anjiyografi tekniklerinin izlediği görülmektedir. Bu birimlerde kendini yetersiz hisseden öğrenci açıklamalarından örneklere aşağıda yer verilmektedir:

Ö20: “MR’da kontrastlı madde kullanılarak yapılan çekimleri sadece yaz stajında yapabildim. Deneyimim az.”

Ö21: “Sadece MR’da eksiğim olduğunu düşünüyorum. Onun dışındaki alanlarda fazlasıyla deneyim kazandım.”

Ö22: “Çünkü MR’da hiç çalışmadım, portabl ve skopide çok az çalıştım.”

Ö25: “Kendimi yeterince iyi şekilde mesleğe hazırladığımı düşünüyorum. Fakat MR’da eksiğim olduğunu söyleyebilirim.”

Ö16: “BT’de yeteri kadar staj yapmadığım için yeterli olduğumu düşünmüyorum.”

Ö14: “BT’de diğer tekniklere göre kısa bulundum. MR ve US’te hiç bulunmadım.”

Ö9: “Dişi panoramik çekebilirim ama periapikal çekim hakkında deneyimim olmadı. MRG’de ise hiç gözlem ve deneyimim yok.”

Ö6: “MRG'yi sadece 1 gün izleme şansı verildiği için kendimi yetersiz hissediyorum. Anjio da mesleğimle ilgili bu teknikten mahrum kalmak istemezdim.”

Öğrencilerden son olarak, İME sürecinde değişmesi ya da gelişmesi gereken hususlara yönelik görüşleri istenmiştir. Bu bağlamda elde edilen görüşler sekiz tema altında toplanmıştır (Görsel 1). Görsel 1’de görüldüğü gibi, uygulama süresinin artırılması ve eğitim alınan birimlerin çeşitlendirilmesine ilişkin 11’er öğrenciden öneri gelmiştir. Bu temalara ilişkin örnek yanıtlar aşağıda sergilenmektedir:

Ö9: “Tüm stajyerler bütün cihazları az az bile olsa görmeli. Çünkü genellikle stajyerleri hep Röntgen’de tutmaya çalışıyorlar. Hafta hafta her cihazı görmeleri sağlanabilir.”

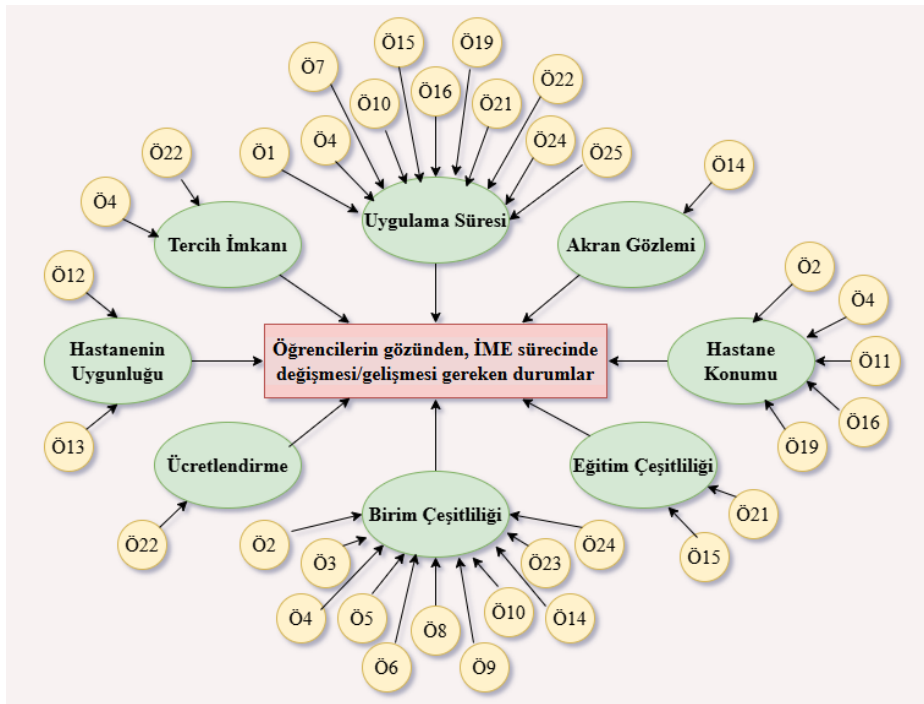
Ö23: “Görüntüleme ünitelerinin hepsinde bulunmalarını isterim. Ben MRG’den mahrum kaldım ama her öğrencinin görmesini isterim.”

Ö6: “Her görüntüleme tekniğinden yararlanmalarını isterim. Hocaların da bu konunun üstünde durmasını isterim. Çünkü bazen öğrencinin isteği yeterli olmuyor.”

Ö21: “Gün sayısının artırılması daha çok çekim tekniği öğrenmelerini ve deneyim sayılarının artmasını sağlar. Bu yüzden gün sayısı artırılmalı.”

Ö4: “Staj gün sayısı artırılabilir, Örn, haftada 1 yerine 3 gün olabilir.”

Ö22: “Staj gün sayısı kesinlikle artırılmalı. ...”



Görsel 1. İME sürecinde değişmesi ya da gelişmesi gereken hususlara yönelik öğrenci görüşleri

Beş öğrenci hastanelerin, öğrencilerin ikametlerine daha yakın yerlerden seçilmesi gerektiğini belirtirken, iki öğrenci görüntüleme üniteleri dışında da eğitim, seminer vb. çeşitlilikte eğitimler verilmesine, iki öğrenci hastanelerin kendileri tarafından tercih edilerek belirlenmesine, diğer iki öğrenci de hastanelerin görüntüleme tekniklerine ihtiyaç duyulan uygun hastanelerden seçilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Ö16: “Yakın hastaneye ... daha çok öğrenci verilebilir.”

Ö2: “Daha yakın hastaneler seçilmeli, ulaşım sıkıntılı ...”

Ö15: “Uygulama saatleri, seminerler, eğitimler artırılmalı...”

Bunun yanı sıra bir öğrenci staj ücretlerinin artırılmasını gerektiğini ifade ederken diğer bir öğrenci de 1. sınıf öğrencilerinin, işletme eğitimine çıkan 2. sınıf öğrencilerini gözlemleyebilmeleri için fırsat oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

İME kapsamındaki klinik uygulamalarda edinilen deneyimler, öğrencilere teoriyi uygulamaya aktarma ve öğrencilikten profesyonelliğe geçme fırsatı vermesi nedeni ile sağlık alanındaki eğitim sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır (Akyüz vd., 2007; Keser vd., 2008; Yenil ve Gültekin, 2019). Bu çalışma kapsamında öncelikle, öğrencilerin işletme eğitimi öncesinde profesyonel hayata ilk attıkları adım olarak nitelendirilebilen yaz stajına yönelik bilgi ve deneyim edinme süreçleri irdelenmiştir. Bu bağlamda özellikle radyografi tekniğinin ön plana çıktığı, yaz stajı döneminde hem bilgi edinme hem de uygulama yapma açısından radyografi alanında oldukça yeterli düzeyde deneyim sahibi oldukları belirlenmiştir. Röntgen cihazlarının fiziksel tasarımı, yapısı ve kullanım kolaylığı dikkate alındığında, birim şefleri tarafından öğrencilerin öncelikle bilgi ve deneyim edinmeleri istenen teknik olması beklenen bir durumdur. Konvansiyonel cihazların yanı sıra C kollu skopi ya da panoromik dış röntgeni üzerine oldukça detaylı bilgi edindiklerinin vurgulanması göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin 30 iş günü olarak tamamlamış oldukları yaz stajı sürecinde, X-ışını kullanımına yönelik bilgi ve deneyim temelini oldukça sağlam oluşturma yönünde bir eğitim aldıkları söylenebilir. BT cihazı ile görüntülemeye yönelik bilgi edinen öğrenci sayısının yarıya yakın olması; MRG ve diğer tekniklere yönelik bilgi edinme imkânı bulan öğrenci sayısının ise çok az olması, mamografi ve anjiyografide deneyim edinememiş olmaları, bu tekniklerin daha ileri bilgi ve teknolojiye dayanmasından kaynaklı olabilir.

Öğrencilere İME'de birim şefi ya da eğitim hemşiresi ile sorun yaşama durumları sorularak İE sürecinin irdelenmesine başlanmıştır. Bu soruya öğrencilerin neredeyse tamamının olumsuz yanıt vermesi öğrencilerin genel olarak hastanelerin eğitim birimleri ile uyumlu çalıştıklarını göstermektedir. Pek çok çalışmada ise benzer hastane uygulamalarında öğrencilerin sağlık personeli yanı sıra hizmetli personel gibi bire bir ilişkili olmadıkları personelle de sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Aytekin vd., 2009; Karadağ vd., 2013; Yenil & Çelikli, 2013; Yenil & Gültekin, 2019). Bu çalışmada daha olumlu sonuçlar elde edilmesinin; öğrencilerin İME uygulamalarında dahi öğretim elemanları tarafından titizlikle takip edilmesi, öğretim elemanlarının birim şefleri ve eğitim hemşireleri ile düzenli iletişim içerisinde olması ve görüntüleme ünitelerinin hastanelerdeki diğer ortamlara göre daha izole

çalışma ortamlarının bulunması gibi etkenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin birim şefi ile yaşadığını söylediği sorunun aslında bir sorun olmaktan ziyade birim şefinin görevi; eğitim sürecindeki rehberliği olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin, öğrenmenin verdiği heyecanla bireysel ya da bağımsız hareket etme dürtüsü doğrultusunda davrandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin İME sürecinde en fazla bilgi ve deneyim edindikleri görüntüleme tekniklerine ilişkin veriler (Grafik 4 ve Grafik 5) incelendiğinde; Radyografi, BT ve DEXA kemik dansitometri tekniklerinin öne çıktığı görülmektedir. Benzer çalışmalarda da SHMYO öğrencilerinin büyük bir bölümünün uygulamalar sırasında teorik bilgilerini uygulama fırsatı buldukları ve deneyim kazandıkları bildirilmiştir (Tunç & Dal, 2018; Yenal & Çelikli, 2013). MRG için ise yalnızca bir öğrencinin en fazla bilgi edindiği teknik ifadesini kullanması ile anjiyografi, nükleer tıp ve mamografi tekniklerine hiç değinilmemiş olması dikkat çekici bulgulardır. MRG'nin devlet hastanelerinde dahi özel firmaların yetki ve işletmesinde olmasının bu durumda oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak, öğrencilerin bu tekniklerin birebir uygulamasını okullarında öğrenme ve icra etme imkânı bulunmadığı somut bir gerçek iken yaz stajı ve işletme eğitimi süreçlerinde yani hastanelerde de bu tekniğe dayalı bilgi ve deneyim edinemedikleri takdirde, mesleğe aslî olarak başladıklarında sorun yaşama ihtimalleri yükselebilecektir. Bu açıdan, özellikle İl Sağlık Müdürlükleri, hastanelerde işlev gören şirketler ve üniversiteler arasında yapılacak protokellerle bu kısıtlı sürecin daha verimli hale getirilmesi önerilebilir. Diğer yandan anjiyografi ile nükleer Tıp ünitelerinin bu bağlamda öğrenciler tarafından ifade edilmemesi, diğer birimlere göre daha hassas ve üst düzey bilgi gerektirmesinden ve hekim eşliğinde yürütülen süreçler olmasından kaynaklandığı için makul karşılanabilirken mamografinin bu açıdan geri planda kalan bir teknik olması beklenmeyen bir bulgudur. Çünkü yalnızca dört öğrenci üçüncü basamak ve bu alana yönelik olmayan bir hastanede eğitim alırken diğer 21 öğrenci ikinci basamakta yer alan devlet hastanelerinde eğitim almıştır. Öğrencilerin İME sürecinde hiç deneyimleyemediklerini belirttikleri teknikler (Grafik 6) de bu bulguları ve yorumları destekler niteliktedir; hiç deneyimlenemeyen tekniklerde MRG büyük bir farkla ön plana çıkarken, diğer altı teknik 4-6 öğrenci tarafından, radyografi de yalnızca bir öğrenci tarafından ifade edilmiştir.

İME sürecinin tekrarlanması durumunda öğrencilerin ağırlıklı olarak BT ve MRG’de görev almak istedikleri, ikinci sırada anjiyografinin yer aldığı görülmektedir (Grafik 7). Bu durumun, öğrenci açıklamalarında da belirtildiği gibi diğer tekniklere göre zor ve detaylı olmalarına, radyofarmasötik ile çekim alternatifleri bulunmasına ve çalışma ortamlarının daha konforlu olmasına dayalı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. DEXA kemik dansitometri, diş röntgeni tekniklerinin hiç tercih edilmemesi, mamografi ve radyografinin de pek talep edilmemesi öğrencilerin bu alanlarda yeterli bilgi ve deneyimi edindiklerini düşüncelerinden kaynaklı olabilir. Benzer şekilde, Ultrason tekniği de yalnızca bir öğrenci tarafından belirtilmiştir. Bu teknik genellikle uzman hekimler ya da radyoloji hekimleri tarafından kullanıldığından sahada tekniker uygulamalarına pek ihtiyaç kalmamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler de hem yaz stajı hem de işletme eğitimi süreçlerinde bu alanda eğitime pek yönlendirilmediğinden tercih edilmede geri planda kalması olağan bir bulgu olarak karşılanabilir. Diğer yandan, öğrencilerin yetersiz olduklarını belirttikleri tekniklere ilişkin bulgular (Grafik 8) da bu bulgu ve yorumlarla uyumluluk göstermektedir.

Öğrencilere son olarak, İME sürecinde değişmesi ya da gelişmesi gereken hususlar sorulduğunda sekiz farklı tema kapsamında açıklamalarda bulundukları görülmektedir (Görsel 1). Bu bağlamda birim çeşitliliğinin ve uygulama sürelerinin artırılmasına yönelik talepler ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda hastanelere, eğitim biriminin tutumuna ve hastane koşullarına göre uygulamaların oldukça farklılaştığı bilinmektedir. Bazı hastanelerde görüntüleme ünitelerinde yalnızca radyografi ve ultrasonografi teknikleri kullanılabiliyor iken donanım olarak daha zengin koşullara sahip hastanelerde tüm görüntüleme teknikleri kullanılabilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin ilgili hastanede bulunan tüm cihaz ve teknikleri yeterli sürelerde deneyimlemesi önemli görülmektedir. Bazı hastanelerde yeterli donanım olsa bile personel yetersizliğini ya da açığını öğrencilerle telafi etme yoluna gidildiği, öğrencilerin radyografi gibi hasta yoğunluğu yüksek birimlerde hem hasta kabul hem de görüntüleme görevlerinde ısrarlı bir şekilde tutulduğu durumlar da söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla hastane personelinin ve eğitim biriminin, öğrencilerin mesleki beceri gelişimlerini öncelikli görmeleri ve rotasyon planları ile sürelerinin buna göre oluşturulması, sürecin verimli geçirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bir öğrencinin açıklamasında

bunun öğrencilerin isteğiyle gerçekleşmeyeceği de vurgulanarak program hocalarının ısrarlı davranmasının talep edildiği de görülmektedir. Ancak, bu durumun öğrencilerin kurumsal işleyişe pek hâkim olmamasından, okuldaki öğretim elemanlarının hastane personelinin yetki sınırlarına giremediklerini bilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öne çıkan temalardan bir diğerinin hastane konumu olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğrenci yurtları ile hastaneler arasındaki mesafeler, yolculuk ücreti öğrenci bütçesini aşacak miktarda ve uzun süreli olabilmektedir. Yenil ve Gültekin (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin klinik uygulamalar için staj yerine ulaşmada güçlük çektikleri vurgulanmıştır. Bu kapsamda, sağlık alanında eğitim veren yükseköğretilerin öğrenim yılı sürecindeki staj ve ulaşım durumları da düşünülerek hastanelerin yoğun olduğu ilçelerde konumlandırılmasına planlama süreçlerinde dikkat edilmesi gerekmektedir. Diğer yandan hastanenin uygunluğu açısından da öğretim elemanları mümkün olduğunca donanımlı hastaneleri tercih etmeye çalışmaktadır. Ancak, görüntüleme birimlerindeki fiziksel çalışma koşulları nedeniyle her bir görüntüleme ünitesine aynı anda bir ya da iki öğrenci alınabilmesi, hastanelerin TGT programlarına ayırdıkları kontenjanların sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda öncelikle donanımlı ve öğrencinin ulaşımında en az sorun yaşayacağı hastaneler tercih edilmekle birlikte, kontenjan yetersizliğinden kaynaklı olarak daha az donanımlı hastanelere öğrenci gönderimi yapılması zorunlu hale gelebilmektedir. Bu sorunun, il merkezinde yapımı tamamlanmak üzere olan ve 2026 yılı itibarıyla hasta kabulüne başlayacağı belirtilen şehir hastanesince daha fazla öğrenci kontenjanı sağlanması ile giderilebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin daha nitelikli şekilde yetiştirilebilmesi için üniversiteler ile sağlık müdürlükleri iş birliğinde devam eden süreçlere ilişkin prosedürlerin, hastane işleyişi aksamayacak ve öğrenci lehine olacak şekilde detaylandırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arsal Yıldırım, S. & Kurt, B. (2018). Lise ve üniversite radyoloji öğrencilerinin radyasyon güvenliği hakkında bilgi düzeyleri ve tutumları. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(4), 311-317.
- Akyüz, A., Tosun, N., Yıldız, D. & Kılıç A. (2007). Klinik öğretimde hemşirelerin, kendi sorumluluklarına ve hemşirelik öğrencilerinin çalışma sistemine ilişkin görüşleri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 459-64.
- Aytekin, S., Özer, F. G. & Beydağ, K. D. (2009). Denizli sağlık yüksekokulu öğrencilerinin klinik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 137-49.
- Karadağ, G., Kılıç, S. P., Ovayolu, N., Ovayolu, Ö. & Karaaslan, H. (2013). Öğrenci hemşirelerin klinik uygulamada karşılaştıkları güçlükler ve klinik hemşireler hakkındaki görüşleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 12(6), 665-72.
- Keser, İ. K., Çalışkan, M., Keskin, T. Z., Gördebil, E. (2008). Ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin okul-hastane işbirliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(4), 1-9.
- Sağlık Bakanlığı, Sağlık İstatistikleri Yıllığı 2019. SB-SAGEM-2019/4Ankara.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Dinç, E, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahmaran, T. & Akçoban, S. (2022). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ve akademisyenlerin radyasyon bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *MKÜ Tıp Dergisi*, 13(47), 391-398. <https://doi.org/10.17944/mkutfd.1100586>
- Tunç, Y. & Dal, M. (2018). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajı hakkındaki görüş ve önerileri: İğdır üniversitesi örneği. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 377-403.
- Yenal, S. & Çelikli, S. (2013). İlk ve acil yardım programı öğrencilerinin klinik uygulamalarda ve ambulans istasyonlarında karşılaştığı güçlükler. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokul Dergisi*, 4(2), 10-8.
- Yenal, S. & Gültekin, D. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin klinik uygulamalarda karşılaştıkları güçlükler. *İnönü*

Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 7(1), 58-66.
DOI:10.33715/inonusaglik.547551



ISBN: 978-625-378-321-1