

EDİTÖR: DOÇ. DR. HASAN YERKAZAN

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI

6



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI -6-

Editör

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI



AMASYA
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

Kitabın Adı

SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI -6-

Editör

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Kapak Tasarımı

Dr. Öğr. Üyesi Aysel GÜNEY TÜRKEÇ

Yayın Yönetmeni

Timur YILMAZ

ISBN: 978-625-94732-5-3

Yayın No: 16

Baskı Sayısı ve Tarihi

1. Baskı / Nisan 2024 (Sonçağ Akademi)

2. Baskı / Ekim 2024

Baskı

Amasya Üniversitesi Yayınları

© Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Bu eserde yayımlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk, yazar veya yazarlarına aittir. Yazarın izni alınmadan kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, çoğaltılması yapılamaz. Yalnızca kaynak gösterilerek kullanılabilir.

ÖN SÖZ

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitümüz kurulduğu günden itibaren öğrencilerine en iyi ve kaliteli lisansüstü eğitim, öğretim ve araştırma imkânı sunma gayreti içerisinde. Her geçen gün yeni programları bünyesine dahil eden kurumumuz hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sürdürmekte; ulusal ve uluslararası düzeyde saygın, çağın gerektirdiği bilgi birikimine sahip üstün nitelikli bilim insanı, uzman ve araştırmacılar yetiştirme yolunda ilerlemektedir.

Malum olduğu üzere lisansüstü akademik çalışmalar uzun ve yorucu bir emeğin neticesinde ortaya çıkmaktadır. Ancak yoğun mesai, alın teri ve göz nuru neticesinde elde edilen sonuçlar iki kapak arasında görüldüğu anda yorgunluklar hemen unutulur, yerini tatlı bir heyecan ve sevince bırakır. İşte biz bugün elinizdeki “Sosyal Bilimler Araştırmaları -6-” kitabı vesilesiyle bu heyecan ve mutluluğu yaşamakta, sevincimizi ve Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitümüzün emek mahsülü bilimsel araştırmalarını sizinle paylaşmaktayız.

Kitap bölümlerinden oluşan bu çalışmamız, öğrenci ve danışman hocalarımızın katkısıyla Enstitümüzde başarıyla savunulan tezlerden üretilmiştir. Amacımız büyük bir emeğin ürünü olan lisansüstü çalışmaların akademik camianın dikkatine ve istifadesini sunulmasını sağlamaktır.

Enstitümüz bünyesinde yapılan akademik çalışmaların kitaplaşması ve akademik camianın istifadesine sunulması sürecinde başta Rektörümüz olmak üzere Enstitü Kurulumuzda bulunan tüm Anabilim Dalı Başkanlarımıza vermiş oldukları destekten dolayı çok teşekkür ederiz.

“Sosyal Bilimler Araştırmaları -6-” isimli kitabımız toplam altı bölümden oluşmaktadır. Bu eserde, *Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusuna Uygulanan Kavram Haritalarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi, Bağlam Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması, 2010 Yılı ve Sonrasında Doğa Ve Çevre Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Tezlerin Nitel Ve Nicel Açidan*

İncelenmesi, Öğretmen Adaylarının Çevre Risk Algısının Belirlenmesi, Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Kullanımı ve Erdem Bayazıt'ın Eserlerinde Yer Alan Dini Unsurların Din Psikolojisi Perspektifinde İncelenmesi adlı bölümlere yer verilmiştir. Kitap bölümleri makale formatında birçok veri tabanında taranıp okuyucuların istifadesine sunulduğundan dolayı bölüm başlarına Türkçe ve İngilizce özetler de eklenmiştir.

Bundan sonraki süreçte Enstitümüz bünyesinde tamamlanan tezlerden, sunulan bildirimlerden ve diğer akademik çalışmalardan üretilen kitap bölümlerini sürekli olarak yayınlamayı, bu vesileyle Enstitümüzde yapılan akademik çalışmalardan daha fazla istifade edilmesini hedeflemekteyiz. Son olarak bu eserin ortaya çıkmasına sebep olan öğrencilerimize ve danışman hocalarımıza teşekkür eder başarılarının devamını dilerim.

Gayret bizden, tevfiğ Allah'tandır.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....1

YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI KONUSUNA
UYGULANAN KAVRAM HARİTALARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA
ETKİSİ5

Gülşah ORAK - Nezahat KANDEMİR

BAĞLAM TEMELLİ ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARIYA
ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI.....31

Kemal ÇELİK - Arzu CANSARAN

2010 YILI VE SONRASINDA DOĞA VE ÇEVRE EĞİTİMİ
ALANINDA TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ TEZLERİN NİTEL VE
NİCEL AÇIDAN İNCELENMESİ49

Gülsemin YAĞCI - Cengiz YILDIRIM

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE RİSK ALGISININ
BELİRLENMESİ69

Funda YEŞİLYURT - Cengiz YILDIRIM

KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNDE
KAVRAMSAL DEĞİŞİM METİNLERİNİN KULLANIMI99

Orhan DAĞDELEN - İlker KÖSTERELİOĞLU

**ERDEM BAYAZIT'IN ESERLERİNDE YER ALAN DİNİ
UNSURLARIN DİN PSİKOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDE
İNCELENMESİ.....139**

Sümeyye BAYKAL DOĞAN - Halil APAYDIN

**YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI KONUSUNA
UYGULANAN KAVRAM HARİTALARININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLARINA ETKİSİ***

*Gülşah ORAK***

*Nezahat KANDEMİR****

Öz

Kavram haritalarının öğrencinin eksik olduğu konularda öğretmene dönüt vermesi, öğrencilerin birbiriyle ve öğretmen ile iletişimlerini güçlendirmesi, konuları anlaşılır bir şekilde özetleme olanağı sağlaması gibi pek çok olumlu özellikleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yenilenebilir enerji kaynakları konusuna uygulanan kavram haritalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Eğitimi 3. sınıfta öğrenim gören 60 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları kontrol ve deney grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden olan “ön test ve son test deneysel desen” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının başarı durumlarını belirlemek için yenilenebilir enerji kaynakları başarı testi ve tutumlarını belirlemek için de fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının akademik başarı son test puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde, deney grubu öğretmen adaylarının son test akademik başarı puanları ortalamasının kontrol grubu öğretmen adaylarının son test başarı puanları ortalamasına göre daha yüksek olduğu

* Bu çalışma, 2022 yılında Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “Yenilenebilir enerji kaynakları konusunda uygulanan kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, gulsahorak@outlook.com. <https://orcid.org/0000-0001-7766-7792>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, nezahat.kandemir@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-5428-4139>.

bulunmuştur. Diğer yandan deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, tutum ön test ve son test puanlarının sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında belirgin farklılıklar görölmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, yenilenebilir enerji kaynakları konusunun kavram haritası tekniği ile anlatılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarını arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Kavram Haritası, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları.

The Effect of Concept Maps Applied to Renewable Energy Resources on The Academic Achievement and Attitudes of Prospective Teachers

Abstract

Concept maps have many positive features, such as giving feedback to the teacher on issues that the student is deficient in, strengthening students' communication with each other and with the teacher, and providing the opportunity to summarize the topics in an understandable way. The aim of this study is to determine the effect of concept maps applied to the subject of renewable energy resources on the academic success and attitudes of prospective science teachers. The sample of the research consists of 60 prospective science teachers studying in the 3rd grade of Science Education at a state university. The prospective teachers were divided into two groups as control and experimental groups. In this research, "pre-test and post-test experimental design", which is a type of quantitative research, was used. Renewable Energy Resources Achievement Test to determine the success of the students and the Renewable Energy Resources Attitude Scale for Science The prospective teachers to determine their attitudes were applied as pre-test-post-test. When the findings regarding the academic achievement post-test scores of the experimental and control group prospective teachers were examined, it was found that the post-test academic achievement average of the experimental group prospective teachers was higher than the control group prospective

teachers post-test academic achievement average. On the other hand, when the results of the attitude pre-test and post-test scores of the experimental and control group prospective teachers are examined, there are significant differences between the attitude scale pre-test score averages of the experimental and control groups. According to the data obtained from the research, it was concluded that explaining the subject of renewable energy resources with the concept map technique increased the success of prospective science teachers.

Keywords: Renewable Energy Sources, Concept Map, Prospective Science Teachers.

Giriş

İnsanların günlük yaşamlarını sürdürebilmek için önemli unsurlardan birisi ve en önemlisi enerjidir. İhtiyaç duyulan bu enerji uzun bir süre petrol, kömür ve doğal gaz gibi fosil yakıtlardan karşılanmıştır. Fosil yakıt kullanımının atmosferdeki karbondioksit ve sera gazları salınımı artırarak küresel iklim değişikliğine yol açmaktadır. Küresel iklim değişikliği de birçok canlı türünün yaşam alanının tehlike altına girmesine sebep olmaktadır (ukurayır ve Sağır, 2008). Bir ülkenin ekonomik bakımından kalkınması ve ilerlemesinin arkasındaki önemli unsurlardan birisi enerji kaynaklarıdır. Bu enerji kaynaklarının verimli kullanılması son derecede önemlidir. Her geçen gün artan enerji ihtiyacının karşılanabilmesi, aynı zamanda zararlı maddelerden kaynaklı evre sorunlarının önlenebilmesi için farklı enerji kaynaklarına yönelik arayışlar da artmaktadır. Bu noktada, yenilenebilir enerji kaynakları ve bunların kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kendini daima yenileyebilen ve evre dostu olan güneş, rüzgar, jeotermal, hidroelektrik, biyokütle ve dalga enerjisi yenilenebilir enerji kaynakları eşitleri olup bunların kullanımı muhakkak arttırılmalıdır (Karabağ, Kayıkçı ve ngen, 2021). Diğer taraftan Türkiye, coğrafi konumu itibariyle yenilenebilir enerji kaynakları kurulumu ve kullanımı için son derece elverişli ülkelerden birisidir (Yüksel

ve Kaygusuz, 2011; Barış ve Kucukali, 2012). Dört mevsimin yaşandığı ve üç tarafı denizler ile çevrili bir ülke olması nedeniyle özellikle güneş, rüzgar ve hidroelektrik enerji santralleri kurulum potansiyelinin daha da artırmaktadır. Kolayca ulaşılabilir olmaları ve çevreye zararlarının minimum düzeyde olması göz önünde bulundurulduğunda, yenilenebilir enerji kaynaklarının günlük hayatta kullanımının teşvik edilmesine ilişkin daha fazla çalışma yapılmasına ve topluma bu konuda farkındalık kazandırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu bir gerçektir.

Eğitim alanındaki yeni gelişmeler, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına neden olmuştur. Bundan dolayı birçok yeni öğretim yöntemi ve tekniği geliştirilmiştir. İşte kavram haritaları da bu yöntem ve tekniklerden birisi olmuştur. Öğrenilen bilgilerin geçmişte öğrenilen bilgilerde yeniden yapılandırılması ve aralarında ilişkinin kurulması ancak anlamlı öğrenme ile gerçekteşmektedir (Özay Köse, 2014). Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlayan önemli yöntemlerden birisi olup Fen Bilimlerinde çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Kaptan (1998) kavram haritasını “insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme, öğretim stratejisi” olarak tanımlamıştır. Kavram haritaları, “kavramlar arasındaki ilişkileri grafiksel olarak gösteren ve öğrencilerin kavramsal anlamalarını değerlendirmeye yarayan iki boyutlu şemalardır” (Kaya, 2003). Novak ve Gowin (1984) “kavram haritalarını, öğretmenler için öğrenci bilgisi, öğrenme süreci ve bilgi üretimi hakkında bilgi edinmek için kullanılabilir tamamlayıcı bir araç” olarak kabul etmektedir. Diğer yandan “kavram haritaları öğrencilerde görSELLİĞİ arttırarak kavramları öğrenmelerinde, kavramların uzun süre hafızada kalmasında, öğrenmiş oldukları konuları sıralamalarında, konular arasında bağlantıların kurulmasında etkili olmaktadır” (Çakmak ve Hevedanlı, 2004). Brinkerhoff ve Booth (2013) “hiyerarşik ilişkilerin vurgulanması, yansıtıcı düşünme becerisinin kazanılması, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bilginin yeni durumlarda kullanılması, öğrenci başarısının arttırılması, ezbere dayalı

öğrenmenin engellenmesi, kararların belirlenmesi, sorunların çözümü ve değerlendirilmesi, yaratıcı bilgi üretiminin desteklenmesi gibi pek çok amaç için kullanıldığını” rapor etmiştir. Dahası Bloom Taksonomisindeki (Bloom’s Taxonomy) yüksek düzeyde beceri gerektiren altı amacın (bilgi, anlama, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme) artmasına katkı sağlamaktadır (Li, 2006). Kavram haritaları, öğretim tekniği olarak, öğretim modelinin her aşamasında (planlama, gelişme, açıklama, değerlendirme) kullanılabilir özellikleri taşımaktadır (Akgündüz, 2002). Bu da öğrenmenin daha kolay bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bunun için hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanılabilme niteliğine sahiptir.

Ülkemizde ve yurt dışında kavram haritalarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini, öğrenci katılımını sağladığını, öğrencinin akademik başarısını arttırdığını, dersi daha zevkli duruma getirdiğini ve öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren bazı araştırmalar mevcuttur (Novak, 1990; Kurnaz ve Pektaş, 2013; Akgündüz ve Bal, 2013; Soika ve Reiska, 2014; Bayram ve Ersoy, 2014; Batdı, 2014; Erdoğan, 2016; Çömek, Akınoğlu, Elmacı ve Gündoğdu, 2016; Won, Krabbe, Ley, Treagust ve Fischer, 2017; Kara ve Kefeli, 2018; Hartmeyer, Stevenson ve Bentsen, 2018; Genç, 2019; Yılmaz Aydoğdu, 2020; Emlik ve Ercan, 2022; Orak ve Kandemir, 2023; Kadirhanoğulları, 2023; İzci ve Akkoç, 2024) Bu çalışmada, çevre bilimi dersinde yenilenebilir enerji kaynakları konusuna uygulanan kavram haritalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Problem Cümlesi

Çevre bilimi dersini alan fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynakları konusunu kavram haritası tekniği ile öğrenmelerinin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt problemleri

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
2. Kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
3. Deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
4. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
5. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
6. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?
7. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunuyor mu?

10

Araştırmanın rnekleme

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim ve ğretim yılında bir devlet niversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitiminde ğrenim görmekte olan 60 fen bilgisi ğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu ğretmen adayları uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun rnekleme yöntemi eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan örnekleme tekniklerinden biri olup araştırmacıların maliyet, zaman, ulaşılmak istenilen evrene kolay erişilebilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden biridir (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Deney ve kontrol grubu belirlenirken gruplardan birisi rastgele deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Örnekleme grubunu oluşturan ğretmen adaylarının %46,6'sını (28) deney grubu öğrencileri, %53,4'n (32) ise kontrol grubu öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğrenci Bilgilerine Ait Sayı ve Yüzde Dağılımları

| Grup | Öğrenci sayısı | Yüzde |
|---------|----------------|--------|
| Deney | 28 | % 46,6 |
| Kontrol | 32 | % 53,4 |
| Toplam | 60 | %100 |

Veri toplama Araçları

Bu araştırmada üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Birinci veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yenilenebilir enerji kaynakları başarı testidir. İkinci veri toplama aracımız ise Güneş, Alat ve Gözüm (2013) tarafından geliştirilen "Fen Öğretmen Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği"dir. Üçüncüsü ise araştırıcı tarafından yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik hazırlanan kavram haritalarıdır.

Yenilenebilir enerji kaynakları başarı testi

Akademik başarı testi hazırlanırken araştırmanın amacına uygun olarak hem çevre bilimi dersini veren 2 öğretim üyesinden görüşler alınarak hem de 2018 Ortaokul Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenerek, fen bilgisi ders içerikleri değerlendirilerek konular belirlenmiş ve 5 seçenekli 55 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan 46 soru seçilerek hazırlanan akademik başarı testinin kapsam ve görüş geçerliliğinin sağlanması için fen bilgisi eğitiminde görevli 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında soruların daha iyi anlaşılması için bazı düzeltmeler yapılmıştır. 46 soruluk akademik başarı testinin güvenilirlik çalışması Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi 4. sınıfta öğrenim gören 128 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına testi cevaplamaları için 60 dakika süre verilmiştir. Güvenirlik çalışması için 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının seçilmiş olmasının sebebi daha önce çevre bilimi dersinin almış olmalarıdır. Geliştirilen 46 soruluk akademik başarı testinin öğretmen adaylarına uygulanmasının ardından, madde analizi aşamasına geçilerek testteki her madde için madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama

sonucunda akademik başarı testinden 20 soru çıkarılıp K-20 güvenilirlik katsayısı bulunmuştur. Toplam 26 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşan bir akademik başarı testi elde edilmiştir. Bu 6 alt boyut güneş enerjisi, rüzgar enerjisi, hidrojen enerjisi, jeotermal enerjisi, biyokütle enerjisi ve dalga enerjisi konularını içermektedir. Çalışma gurubu olarak başarı testi 60 kişiye uygulanmıştır. Madde güçlük indeksi 0,47 ve KR-20 madde güvenilirlik indeksi ise 0,847 olarak bulunmuştur.

Fen öğretmen adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği

Araştırma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak, Güneş, Alat ve Gözüm (2013)'ün geliştirmiş olduğu Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 10 olumlu, 16 olumsuz, toplamda 26 madde yer almaktadır. Uygulama isteği, eğitimin önemi, ülke çıkarları, çevre bilinci ve yatırımlar olmak üzere 4 alt faktörden meydana gelen ölçekte beşli likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Güneş, Alat ve Gözüm (2013)'ün geliştirdiği ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,87'dir. Bu çalışma için gerçekteşirilen güvenilirlik analizinde, Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği'nin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değeri 0,847 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler, araştırmacı tarafından Eğitim Fakültesinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören fen bilgisi öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce fen bilgisi öğretmen adaylarına veri toplama araçlarını cevaplamanın gönüllülüğe dayalı olduğu söylenmiştir. Uygulamalar 6 hafta sürmüştür. Kavram haritası destekli çevre bilimi dersinin yenilenebilir enerji kaynakları konusunun uygulama süreci başlamadan önce araştırmacı tarafından deney grubundaki öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve kavram haritaları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bununla ilgili veriler Tablo 2'de yer almaktadır. Kavram haritaları hakkında öncelikle konu söylenerek öğretmen adaylarından bir kavram haritası oluşturulmaları istenmiştir. Sonrasında ise araştırmacı

tarafından hazırlanan kavram haritaları üzerinden konular anlatılmıştır. Öğretmen adayları kendi hazırladıkları kavram haritaları ile arasında kıyaslama yaparak eksikliklerini veya başka farklı bakış açılarını gözlemlemeleri sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına yenilenebilir enerji kaynakları konusu düz anlatım yöntemi ile anlatılmıştır.

Tablo 2. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusu Kavram Haritalarının ve Dersin Uygulama Süresi

| Hafta | Konu |
|----------|-------------------------------------|
| 1. Hafta | Pilot çalışma, bilgi verme |
| 2. Hafta | Ön testlerin uygulaması |
| 3. Hafta | Güneş enerjisi, rüzgar enerjisi |
| 4. Hafta | Hidrojen enerjisi, jeotermal enerji |
| 5. Hafta | Biyokütle enerjisi, dalga enerjisi |
| 6. Hafta | Son testlerin uygulanması |

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Analizlerin gerçekleştirilmesinden önce verilerin doğruluğu, kayıp ve aykırı değerler, kullanılan istatistiksel analizlerin varsayımları ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerileri doğrultusunda incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012; Hair, Babin, Anderson ve Black, 2018). Verilerin doğruluğunu incelemek amacıyla minimum ve maksimum değerler, frekans dağılımları incelenmiş ve tüm değişkenlerin sahip olduğu değerlerin beklenen değer aralıklarında olduğu görölmüştür. Verilerde herhangi bir tek değişkenli ya da çok değişkenli aykırı değere rastlanmamıştır. Bütün istatistiki analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Normallik Testi

Analiz yapılmadan önce başarı testi ve tutum ölçėeėi testi normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Test sonucundaki değerler Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Başarı testi ve tutum ölçeği normallik testi değerleri

| | Kolmogorov-Smirnov | Shapiro-Wilk | Skewness |
|----------------|--------------------|--------------|----------|
| Başarı ön test | ,014 | ,071 | ,395 |
| Başarı so test | ,001 | ,004 | ,399 |
| Tutum ön test | ,053 | ,015 | ,840 |
| Tutum son test | ,036 | ,159 | ,462 |

Shapiro-Wilk veya Kolmogorov-Smirnov değerine bakıldığında ($p < .05$) olduğu için normal dağılım göstermemektedir. Fakat çarpıklık katsayıları Skewness değeri her birinin +1,5 ve -1,5 aralığında olduğu için normal dağılım özelliği göstermiştir. Normal dağılım gösterdiği için araştırma sorularına göre bağımsız örneklem t testi ve eşit örneklem t-testlerine baş vurulmuştur.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Deney grubunun yenilenebilir enerji kaynakları konusunu kavram haritası tekniğinden yararlanılarak öğrenmesi sağlanırken, kontrol grubunun öğrenmesinde ise düz anlatım tekniğinden faydalanılmıştır. Burada, uygulama öncesine ait başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grupları Akademik Başarı Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| Deney | 28 | 8,00 | 3,06 | 58 | -,245 | ,807 |
| Kontrol | 32 | 7,84 | 1,75 | | | |

Tablo 4’e göre deney ve kontrol grupları başarı testi ön test puan ortalamaları arasında farklılık söz konusu olup (X deney=8,00 ve X kontrol=7,84); bu fark istatistiki açıdan ‘anlamlı’ değildir ($t = -,245$, $sd = 58$, $p > 0.05$). Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemler öncesinde “benzer” düzeye sahip oldukları ifade edilebilir. Bu durum uygulamanın başarı düzeyleri “benzer” gruplar arasında yapıldığını göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın kontrol grubuna uygulama sonunda başarı düzeylerini karşılaştırabilmek için “Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön test | 32 | 7,84 | 1,78 | 31 | -3,721 | ,001 |
| Son test | 32 | 9,96 | 3,48 | | | |

Tablo 5’e göre kontrol grubu ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=-3,721$; $p=.001<0.05$). Buradan, uygulamanın öncesinde grupların birbirine denk oldukları anlaşılmaktadır. Kontrol grubunun geleneksel öğretim programı sonrasına ait son test başarı puanı ortalamaları ($X_{kontrol}=9,96\pm 3,48$), geleneksel öğretim programı öncesine ait ön test başarı puanı ortalamalarına ($X_{kontrol}=7,84\pm 1,78$) kıyasla daha yüksektir. Kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitim son test ve ön test başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$)

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

3. alt problem “deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Deney grubuna uygulanmış program öncesindeki ve sonrasındaki akademik başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek üzere ilişkili örneklemde t-testine başvurulmuş ve elde edilen sonuçlara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubu Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Ön test | 28 | 8,00 | 3,06 | 27 | -6,765 | ,000 |
| Son test | 28 | 14,14 | 5,15 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubu ön test ve son test başarı puanlarının arasında istatistiki açıdan anlamlı fark ($t=-6,765$; $p=.000<0.05$) bulunduğu görülmüştür. Deney grubunun kavram haritası öğretim programı sonrasında ait son test başarı puanı ortalamalarının ($X_{deney}=14,14\pm 5,15$), öğrencilerin kavram haritasıyla öğretim programı öncesine ait ön test başarı puanı ortalamalarına ($X_{deney}=8,00\pm 3,06$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna uygulanmış kavram haritasıyla eğitimin son test ve ön test başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < 0.05$)

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

4. alt problemde: “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, akademik başarı son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulanan kavram haritası ve geleneksel yöntemle öğretim programı sonrasında ait akademik başarı puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunup bulunmadığını anlamak adına ilişkili örneklerde t-testine başvurulmuş ve ilgili sonuçlara Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------|------|
| Deney | 28 | 14,14 | 5,15 | 58 | -3,717 | ,001 |
| Kontrol | 32 | 9,96 | 3,49 | | | |

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde; deney grubu ve kontrol grubu son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-3,717$; $p=.001<0.05$) görülmektedir. Kavram haritası öğretim program sonrasında deney grubuna ait son test başarı puanı ortalamalarının ($X_{deney}=14,14\pm 5,15$), geleneksel anlatımla öğretim program sonrasında kontrol grubunun son test başarı puanı ortalamalarına ($X_{kontrol}=9,96\pm 3,49$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan kavram haritası ile kontrol programına uygulanan geleneksel anlatımla eğitimin son test başarı puanları bakımından istatistiki açıdan anlamlı

farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Dolayısı ile deney grubu öğrencileri yapılan bu çalışmanın etkisini anlamlı olarak göstermiştir. Bu durumda kavram haritaları ile yapılan öğretimin daha kalıcı olduğunu söyleyebiliriz.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

5. alt problem “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Deney ve kontrol grubuna Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği uygulanmış ve ortaya çıkan sonuçlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Deney | 28 | 2,81 | ,32 | 58 | -,270 | ,788 |
| Kontrol | 32 | 2,78 | ,41 | | | |

Tablo 8’de görülebildiği gibi, deney ve kontrol gruplarına ait ön test tutum ölçeği ön test puan ortalamalarının arasında farklılık bulunmakta olup ($X_{deney}=2,81$ ve $X_{kontrol}=2,78$); bu fark istatistiksel olarak “anlamlı” değildir ($t=-,270$, $sd.=58$, $p>0.05$). Söz konusu bulgular doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesindeki düzeylerinin denk olduğu söylenilebilir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

6. alt problem “deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusudur. Deney ve kontrol grubuna Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği uygulamalar sonrası tekrar uygulanmış ve ortaya çıkan sonuçlara Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Deney | 28 | 2,78 | ,32 | 58 | -,545 | ,588 |
| Kontrol | 32 | 2,74 | ,30 | | | |

Tablo 9’daki sonuçlara bakıldığında, son test puanları bakımından deney ve kontrol grubu tutum ölçeği

ortalamalarında farklılık vardır (X deney=2,78 ve X kontrol=2,74). Ancak deney ve kontrol gruplarının arasındaki bu fark istatistiki açıdan “anlamalı” bulunmamıştır (t=-,545, sd.=58, p>0.05).

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

| | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|------------------|----|-----------|-----|----|-------|------|
| Deney ön test | 28 | 2,81 | ,32 | 58 | -,270 | ,788 |
| Deney son test | 28 | 2,78 | ,32 | | | |
| Kontrol ön test | 32 | 2,78 | ,41 | 58 | -,545 | ,588 |
| Kontrol son test | 32 | 2,74 | ,30 | | | |

Tablo 10’da görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında farklılık bulunmuş olup; bu fark istatistiki açıdan “anlamalı” bulunmamıştır (p>0.05). Tutum ölçeğinde, ön test sonuçları son test sonuçlarından düşük çıkmıştır. Bunun nedeni, öğretmen adaylarına yapılan uygulama süresinin kısa olmasına ve son test uygulamasının sene sonunda yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Bunun için öğretmen adaylarının tutumlarında düşüş gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Yaşadıkları çevreyle süregelen bir bilgi alışverişi içerisinde olan öğrenciler; bilimsel yaklaşan, inceleyen ve araştıran bireyler olarak yetiştirilmelidir. Diğer yandan fen ve teknoloji öğretimiyle ilgilenecek kişiler; alana dair yeterli bilginin yanı sıra, öğretim sürecinin akışı içerisinde söz konusu bilgilerden faydalanabilecekleri alternatif yöntem ve becerileri de öğrenmelidir. Bu bağlamda, son 20 yılda sıklıkla tercih edilen yöntemlerin başında kavram haritaları gelmektedir (Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009).

Bu çalışmada, çevre bilimi dersinde yenilenebilir enerji kaynakları konusuna kavram haritası kullanılarak ve

kullanılmadan yapılan öğretimin etkililiğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, akademik başarı ön test verileri incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının 'benzer' düzeye sahip oldukları görölmektedir. Çalışmadan sonuçlarından, uygulamanın başarı düzeyleri 'benzer' çalışma grupları arasında yürütöldüğü anlaşılmaktadır.

Çalışmada kontrol grubuna dahil öğretmen adaylarının akademik başarı ön test ve son test bulguları incelendiğinde, kontrol grubuna uygulanmış olan geleneksel eğitim son test başarı puanları ile ön test başarı puanları arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu durumun oluşması, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının uygulama sürecinde aktif olmasına, yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili konuları güncel bulup ilgi duymalarına ve konuların anlatımı esnasında görsellerin kullanılmasına bağlanabilir.

Araştırmada deney grubu öğretmen adaylarının akademik başarı ön test ve son test sonuçlarına bakıldığında ise, öğretmen adayların kavram haritasıyla yapılan öğretim programı sonrasında ait son test başarı puanı ortalamalarının öğretim program öncesine ait ön test başarı puanı ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda kavram haritalarının uygulamasından sonra öğretmen adaylarının başarılarının yükselmesi yenilenebilir enerji kaynaklarının öğretiminde kavram haritalarının kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmada deney grubundaki ve kontrol grubundaki adayların, akademik başarı son-test puanları ile ilgili bulgular incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kavram haritası öğretim programı sonrasında ait son-test başarı puanı ortalamalarının öğrencilerin kavram haritası ile öğretim programı sonrasında ait son-test başarı puanı ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Deney grubu öğrencileri kavram haritası ile yapılan bu uygulamanın etkisini anlamlı olarak göstermiştir. Literatür incelendiğinde, kavram haritaları kullanımının öğrencilerin başarıları

üzerinde olumlu etkiler yarptığı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. şöyleki;

Rao (2004) “Öğrencilerin Fen Başarıları, Bilişsel Becerileri ve Tutumları Üzerinde Kavram Haritalamanın Etkisi” ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmada ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna (n=47) kavram haritalama tekniği ile öğretim, kontrol grubuna (n=42) geleneksel yöntemle öğretim uygulanmıştır. Geliştirilmiş olan başarı testinin, öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmasının neticesinde; ön testte gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Fakat son test sonuçları bakımından kavram haritalama tekniği ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular Rao (2004)’nun bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Aktaş (2012) ilköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersindeki “Gezegeneimiz Dünya” ünitesinde kavram ve zihin haritaları kullanımının öğrenci başarı, tutumu ve öğretilen bilgilerin hatırdı kalıcılığı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere kavram ve zihin haritaları ile desteklenmiş eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak tutum ölçeği ön test puan ortalamaları son test puan ortalamalarına göre anlamlı seviyede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile Aktaş (2012)’in sonuçları örtüşmektedir. Ayrıca kavram ve zihin haritaları ile yapılmış olan eğitimin öğrencilerin bilgilerin kalıcılığını artırdığı görülmüştür.

Kurnaz ve Pektaş (2013) fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme aracı olarak kavram haritası kullanım durumlarını araştırdıkları çalışmalarında; kavram haritalarının öğretmenler tarafından etkili bir teknik olarak görüldüğü ve bu teknikten sıklıkla yararlanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Batdı (2014) kavram haritası tekniğiyle geleneksel öğretim yöntemin uygulandığı öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve tutumlarına etkilerini kapsayan bir

meta analiz çalışması gerçekleştirmiştir. Kavram haritası kullanımının öğrencilerin tutumlarını ve bilgilerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği grlmştr.

Sakiyo ve Waziri (2015) biyoloji eğitiminde kavram haritalarının kullanılmasının akademik başarıyı nasıl etkilediğini araştırmışlar ve kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarisına olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Bizim bu çalışmada elde ettiğimiz bulgular Sakiyo ve Waziri'nin çalışmasından elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir.

Marutirao ve Patankar (2016) kavram haritalarının biyoloji ğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, kavram haritalarının biyoloji ğretiminde akademik başarıya olumlu yönde etkisi olduğu bulunmuştur.

Kara ve Kefeli (2018) “kavram haritalarının öğrencinin başarı, mantıksal düşünme becerisi ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisini” araştırmıştır. Çalışma sonucunda kavram haritalarının öğrencilerin başarılarına, mantıksal düşünme becerilerine ve fen bilimlerine yönelik tutumlarına olumlu yönde etki yaptığı saptanmıştır.

Kadirhanoğulları (2023) biyoloji ğretiminde kavram haritaları kullanımının akademik başarıya etkisini meta-analiz yöntemi ile incelemiştir ve kavram haritalarının akademik başarıyı artırdığı bulmuştur.

İzci ve Akkoç (2024) kavram haritalarının akademik başarıya etkisini meta analiz yöntemi ile araştırmış ve 2005-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarisını arttırmada oldukça etkili olduğu ve eğitimde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bir ders karşısındaki “tutum”; olumlu veya olumsuz düşünceler taşıma, dersi sevme-sevmeme, dersle alakalı pozitif veya negatif duyuşsal giriş özellikleri ortaya koyma durumları” olarak yorumlanabilir (Bloom, 1979). Öğrenciler arasındaki kişisel farklar (cinsiyet, öğrenme stilleri, tutum vb.) ğrenmenin kalıcılığına ve kalitesine etki edebilir.

Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, tutum ön test ve son test puanları sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu tutum ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında belirgin farklılıklar görölmektedir. Ancak deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak “anlamli olmadığı” tespit edilmiştir. Literatürde, öğretmen adaylarının veya öğrencilerin çevreye ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumları ile ilgili bazı araştırmaların bulunduğu tespit edilmiştir.

Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını incelemişler ve erkek ve kız öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarının birbirlerinden farklı olduğunu görmüşlerdir.

Utku, Karakuyu, Marulcu ve Doğan (2011) ilköğretim fen ve teknoloji dersinde kavram haritalarının etkin olarak kullanılıp kullanılmadığına yönelik bir çalışma yapmışlardır. Öğrencilerin kavram haritalarının kullanımına yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bizim bu çalışmada elde ettiğimiz bulgular Utku, Karakuyu, Marulcu ve Doğan (2011)’nın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Güneş, Alat ve Gözüm (2013) tarafından “Fen Öğretmeni Adaylarına Yönelik Yenilenebilir Enerji Kaynakları Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Analiz sonuçları, yenilenebilir enerjiye yönelik tutum ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermiştir.

M. Genç ve T. Genç (2013) sınıf öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, baba eğitim durumu, yerleşim yeri, cinsiyet, sigara içme durumu, aile ekonomik durumu ve anne eğitim durumunun adayların çevreye karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görölmüştür.

Tekin, İnci, Aslan ve Yağız (2013) Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram haritaları ile ilgili tutumlarının ve bu konudaki becerilerini farklı değişkenler bakımından incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları; cinsiyet bakımından kavram haritası ile ilgili tutumlarda kadınların lehine anlamlı

bir farklılığa işaret ederken; beceriler bakımından erkeklerin lehine ortaya çıkan farklılık anlamlı bulunmamıştır. Sınıf düzeyi bakımından ise, nc sınıfların tutumları ve dördüncü sınıfların becerileri bakımından diğer sınıflarla arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yeterli bilgisi olduğuna inanan adaylar ile yeterince bilgili olmadığını düşünen adaylar arasında, kavram haritaları ile ilgili tutumlar ve beceriler bakımından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Genç (2019) fen bilgisi ve sınıf ğretmeliği programlarında öğrenim gören ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sınıf ğretmenliğindeki ğretmen adaylarının fen bilgisi ğretmenliğindeki ğretmen adaylarına göre daha iyi tutuma sahip oldukları grlmştr.

Yılmaz ve Aydoğdu (2020) Fen Bilimleri ğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere (akademik ortalama, cinsiyet, sınıf düzeyi, evre dersi alma) göre araştırmıştır. Araştırma sonucunda kadın ğretmen adaylarının erkek ğretmen adaylarına, evre dersi alan ğretmen adaylarının almayan ğretmen adaylarına göre yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumların daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Emlik ve Ercan (2022) “ğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Karşı Tutumları ile Enerjinin Etkin Kullanımı ve Teknolojik Kirlilik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiyi” araştırmıştır. Öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına karşı tutumları ile enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalıkları arasında anlamlı, orta düzeyde, doğrusal ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, yenilenebilir enerji kaynakları konusunun kavram haritaları tekniği ile öğreniminin daha yararlı olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Kavram haritalarının öğretimde kullanılmadan önce kavram haritalarının oluşturulması konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve ders kitaplarında kavram haritası içeren etkinliklere yer verilmelidir.

Orak ve Kandemir (2023) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Haritası Destekli Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri” ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, kavram haritası kullanımının deney grubu öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinde (gözlem yapma, sınıflama, çıkarım ve tahmin yapma, iletişim kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama) ve özellikle psikomotor becerilerinde (şekil yapma) gelişmeler olduğu görülmüştür. Bundan dolayı öğretimde kavram haritası kullanımının sürekli hale getirilebilir.

Öğrencilerin anlamlı öğrenebilmesi adına, ihtiyaç duyulan farklı ortamlar sağlanmalı ve öğrenmeye yönelik farklı etkinliklerin öğrencilerdeki etkileri belirlenmelidir. Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlayan etkili bir öğretim metodu olup; eğitim-öğretim süreçlerinde kavram haritalarının önemi göz ardı edilmemelidir.

Yenilenebilir enerji kaynakları çevre dostu olduğundan günümüz dünyasında büyük öneme sahiptirler. Çevre eğitimi dersinin bütün eğitim kademelerinde etkin bir şekilde verilmesi öğretmen adaylarının veya öğrencilerin çevre ve yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik tutumlarına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akgündüz, D. (2002). *İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Olan Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akgündüz, D. ve Bal, Ş. (2013). İlköğretim fen bilgisi dersi 6. sınıf biyoloji konularında kavram haritalarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve

- tutumlarına etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 86-96.
- Aktaş, Ö. (2012). *İlköğretimde Kavram ve Zihin Haritaları ile Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünleri Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Barış, K. ve Küçükali, S. (2012). Availibility of renewable energy sources in Turkey: Current situation, potential, government policies and the EU perspective. *Energy Policy*, 42, 377-391.
- Batdı, V. (2014). Kavram haritası tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 93-102.
- Bayram, H. ve Ersoy, N. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin maddelerin sınıflandırılması ve değişimi konusundaki kavram yanılgılarının deney ve kavram haritası yöntemi ile giderilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 31-46.
- Bloom Benjamin, S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (çev. Durmuş Ali Özçelik). MEB Yayınları.
- Brinkerhoff, J.L. ve Booth, G.M. (2013). The effect of concept mapping on student achievement in an introductory non-majors biology class, *European International Journal of Science and Technology* 2(8), 43-72.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2004). Biyoloji eğitiminde kavram haritalarının önemi ve diğer yöntemlerden farkı. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Çoruhlu, T. ř., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

- Çömek, A., Akinoğlu, O., Elmacı, E. ve Gündoğdu, T. (2016). Fen eğitiminde kavram haritaları kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 348-363.
- Çukurçayır, A. M. ve Sağır, H. (2008). Enerji sorunu, çevre ve alternatif enerji kaynakları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 257-278.
- Emlik, H. ve Ercan, O. (2022). Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Karşı Tutumları ile Enerjinin Etkin Kullanımı ve Teknolojik Kirlilik Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1194-1210.
- Erdoğan, Y. (2016). An investigation of the effectiveness of concept mapping on Turkish students' academic success. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (6), 1-9.
- Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L. ve Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, 91(6), 988-1009.
- Genç, M. (2019). Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 829-839.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Güneş, T., Alat, K. ve Gözüm, A. İ. C. (2013). Fen öğretmeni adaylarına yönelik yenilenebilir enerji kaynakları tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 269-289.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. ve Anderson, R.E. (2018). *Multivariate Data Analysis* (8th. Edition). Cengage Learning EMEA.
- Hartmeyer, R., Stevenson, M. P. ve Bentsen, P. (2018). A systematic review of concept mapping based formative assessment processes in primary and secondary science

- education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 598-619.
- Izci, E. ve Akkoç, E.A. (2024). The impact of concept maps on academic achievement: A meta-analysis. *Heliyon*, 10, e23290.
- Kadirhanoğulları, M.K. (2013). Biyoloji öğretiminde kavram haritaları ile öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2781-2796.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99.
- Kara, F. ve Kefeli, N. (2018). Kavram Haritaları Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Mantıksal Düşünme Becerisi ve Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 594-619.
- Karabağ, N., Kayıkçı C.B.Ç. ve Öngen, A. (2021). %100 Yenilenebilir Enerjiye Geçiş Yolunda Dünya ve Türkiye. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (21), 230-240.
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 70-79.
- Kurnaz, M. A. ve Pektaş, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1- 10.
- Li, Q. (2006). *The influence of continuous concept map construction on the information seeking process*. (Unpublished Doctoral Thesis). Logan: Utah State University.
- Marutirao, G. A. ve Patankar P. S. (2016). Effect of Concept Maps on Academic Achievement in the Subject Biology among the Higher Secondary Level School Students. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 6(Special Issue), 79-85.
- Novak, J.D. ve Gowin, D.B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.

- Novak, J. D. (1990). Concept mapping: A useful tool for science education. *Journal of research in science teaching*, 27(10), 937-949.
- Orak, G. ve Kandemir, N. (2023). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Haritası Destekli Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Humanities and Education*, 9(19), 97-119.
- Özay Köse, E. (2014). Hücre ve organellerin öğretiminde kavram haritalarının kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 116-121.
- Rao, M. P. (2004). Effect of Concept Mapping in Science on Science Achievement, Cognitive Skills and Attitude of Students. *International Conference to Review Research on Science, Technology and Mathematics Education*, 13-17 Aralık, Hindistan.
- Sakiyo, J. ve Waziri, K. (2015). Concept mapping strategy: An effective tool for improving students' academic achievement in biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 1, 56-62.
- Soika, K. ve Reiska, P. (2014). Using concept mapping for assessment in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 662-673.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2012) *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Person Education, Boston.
- Tekin, N., İnci, T., Aslan, O. ve Yağız, D. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının kavram haritalarına yönelik tutumları ve kavram haritası hazırlayabilme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 133-148.
- Utku, N., Karakuyu, Y., Marulcu, İ. ve Doğan, M. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji fizik ünitelerinde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), 323-332.
- Won, M., Krabbe, H., Ley, S. L., Treagust, D. F. ve Fischer, H.E. (2017). Science teachers' use of a concept map marking guide as a formative assessment tool for the concept of energy. *Educational Assessment*, 22(2), 95- 110.

- Yılmaz, S. ve Aydoğdu, B. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi *International Journal of Active Learning*, 5(2), 127- 141.
- Yüksel, I. ve Kaygusuz, K. (2011) Renewable Energy Sources for Clean and Sustainable Energy Policies in Turkey. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 15(8), 4132-4144.

BAĞLAM TEMELLİ ÖĞRENMENİN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI*

*Kemal ÇELİK***

*Arzu CANSARAN****

Öz

Bu araştırmanın amacı 2011-2022 yılları arasında yapılan bağlam temelli öğrenme araştırmalarının, geleneksel yaklaşıma kıyasla akademik başarıya olan genel etki büyüklüğünü meta-analiz yöntemiyle belirlemektir. Aynı zamanda akademik başarı değişkeninin yayın türü, ders türü ve öğretim düzeyi moderatörleri de ele alınmıştır. Bu sebeple birtakım kriterlere göre seçilen 41 deneysel çalışmadan elde edilen 48 ayrı etki büyüklüğü meta-analize dahil edilmiştir. Dahil edilen araştırmaların analizi için CMA (Comprehensive Meta-Analysis) isimli bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Bu araştırmadaki meta-analizin sonuçlarına bakıldığında bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğü 0,931 olarak hesaplanmıştır. Bulunan etki büyüklüğü Cohen (1988)'in etki büyüklüğü sınıflamasına göre büyük etki sınıfına girmektedir. Bu araştırma nihayetinde bağlam temelli öğrenme, geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmuştur ve olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda bağlam temelli öğrenmenin ders türüne, öğretim düzeylerine ve yayın türüne göre karşılaştırmalı etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Yapılan moderatör analizleri sonucunda yayın türü, ders türü ve öğretim düzeyi moderatör değişkenlerine ait etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

* Bu çalışma 2023 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Bağlam Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta- Analiz Çalışması" başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, kmlclk.0101@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-1924-5038>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, arzu.cansaran@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-0912-147X>.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Öğrenme, Meta Analiz, Akademik Başarı

The Effect Of Context-Based Learning On Academic Success: A Meta-Analysis Study

Abstract

The aim of this research is to determine the overall effect size of the context-based learning studies conducted between 2011-2022 on academic achievement compared to the traditional approach, using the meta-analysis method. At the same time, the publication type, course type and teaching level moderators of the academic achievement variable were also discussed. For this reason, 48 different effect sizes obtained from 41 experimental studies selected according to certain criteria were included in the meta-analysis. Computer software named CMA (Comprehensive Meta-Analysis) was used for the analysis of the included studies. Considering the results of the meta-analysis in this study, the effect size of context-based learning on students' academic achievement was calculated as 0.931. The effect size found is in the large effect class according to the effect size classification of Cohen (1988). As a result of this research, context-based learning made a significant difference on the academic achievement of students compared to traditional teaching methods and it was seen that it had a positive effect. In the studies included in the research, the comparative effect sizes of context-based learning were calculated according to the course type, teaching levels and publication type. As a result of the moderator analyzes, no significant difference was found between the effect sizes of the moderator variables of publication type, course type and teaching level.

Keywords: Context-Based Learning, Meta-Analysis, Academic Success

Giriş

İnsanlar hayatları boyunca kendilerini etkileyen ve çözümlen gerektiren birçok problem ile karşılaşırılar. İnsanlar karşılaşıkıkları bu problemleri çözmeye konusundaki gereken donanımı öğrenme yoluyla edinirler. İlk olarak aileden başlayan bu öğrenmeler okul ile devam eder. Okulun en önemli amacı öğrencileri hayata hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda okulun, gerçek dünya durumlarını yansıtan eğitim ve öğretim ortamlarını planlaması ve oluşturması gerekmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında hazırlanmış olan 1926 programında yer alan şu ifade; “Genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” Türk eğitim sisteminin çevre ve gerçek hayatla bağlantılı olan ve öğrendiklerini pratiğe dönüştüren bireyler yetiştirmeyi amaçladığını göstermektedir (Şişman ve ark., 2010; Erdem ve Kaf, 2023).

Amaçlanan şekilde bireyler yetiştirebilmek için eğitim alanında araştırmalar sürekli olarak devam etmektedir. Bu araştırmalar sonucunda da yeni yaklaşımlar öne sürülmektedir. Süreç içerisinde öne sürülen öğrenme yaklaşımları davranışsal yaklaşım, bilişsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımdır.

Öğrenme yaklaşımlarının en eskisi davranışsal yaklaşımdır. Davranışsal yaklaşıma göre öğrenme deneyimlerden doğan, davranıştaki gözlenebilir değişikliklerdir. Bu yaklaşımda öğrencinin öğrenirken etkin bir rol oynamadığı, öğrenmenin duyular yoluyla gerçekleştiği söylenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen bilgiyi veren olurken, öğrenci de bilgiyi alan konumundadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007).

Bir diğer yaklaşım olan bilişsel yaklaşımda ise öğrenmenin zekâ işi olduğu öne sürülür ve insan zihnindeki şemaların etkin rol oynadığı savunulmaktadır. Bireyin önceki bilgilerinin organize edildiği ve bunu karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığı yapıya şema denilmektedir. Yapı çevre ile etkileşime geçtikte yeniden inşa edilir. Bilişsel kuramın öncülerinden Piaget bireyin bir denge durumundayken bu dengenin bozulması ve bireyin yeniden denge kurmasını

gelişme olarak açıklamaktadır. Birey yeni bir durumla karşılaştığında mevcut dengesi bozulur, zihnindeki şemaları kullanarak yeni bir yapı oluşturur ve böylece yeni bir st denge yakalanmış olur (Köseoğlu ve Kavak, 2001).

ğrenme yaklaşımlarından birisi de yapılandırmacı yaklaşımdır (İnci, 2019). Yapılandırmacılıkta; ğrenen kendi öğrenmelerini zihninde kendisi yapılandırır. ğretmenden pasif bir bilgi aktarımı söz konusu değildir. Öğrenci nceki bilgileri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirerek zihninde yeni yapılar oluşturur (Korsacılar, 2014). Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey bilgiyi deneyimleri üzerine kurmaktadır ve ona göre şekillendirmektedir. İçinde bulunduğu etkinlikler ve konuşmalar bu şekillendirmede etkili olmaktadır. Bu sebeple yapılandırmacı eğitim süreci basit bir bilgi aktarımı değil, öğrenenin çevresiyle etkileşerek kendi öğrenmesini oluşturduğu bir süreçtir (Gültekin ve ark., 2007).

Eğitim sürecini yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde sürdürmenin bir yolu da bağlam temelli öğrenme yapmaktır. Bağlam temelli öğrenme, öğrencilere anlatılacak olan kavramların günlük hayattan hikayeler ile verilmesidir (Hırça, 2012). Bağlam temelli öğrenmede ğrenci günlük hayattaki sorunlardan yola çıkarak zihninde bir yapı oluşturur ve bunu daha sonra karşılaştığı sorunların üzümünde kullanır (Obay ve elik, 2019). Bağlam temelli öğrenme anlaşılması ve öğrenilmesi zor kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilerek daha kalıcı öğrenmenin amaçlandığı, öğrencinin süreçte sorumluluklar aldığı bir yaklaşımdır (Demircioğlu ve zdemir, 2019). Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları olayların bilimsel yanını doğrudan etkinlikler yoluyla gördükleri ve bu olaylarla kazanımlar arasında ilişki kurdukları bir yaklaşımdır (Hırça, 2012). Acar ve Yaman (2011)'a göre teorik bilgi ile deneyimleme arasındaki ilişkiyi gösteren bir yaklaşımdır.

Problem Cümlesini

Mevcut meta-analiz çalışmasının problem cümlesini aşağıda verildiği gibidir:

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi nedir?

Yukarıda belirtilen ana amaç çerçevesinde, araştırma kapsamında şu soruların yanıtı aranmıştır:

I. Araştırmaların yayın türü değişkenine göre, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimlerin etki büyüklükleri arasındaki fark anlamlı mıdır?

II. Araştırmaların öğretim düzeyi değişkenine göre, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimlerin etki büyüklükleri arasındaki fark anlamlı mıdır?

III. Araştırmaların ders türü değişkenine göre, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimlerin etki büyüklükleri arasındaki fark anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta Analiz aynı konularda olmakla beraber birbirinden farklı zaman ve mekânda yapılmış araştırma verilerinin bir araya getirilerek yapıldığı bir üst analizdir. Birbirinden bağımsız araştırmaların istatistiksel verilerinin uyum içinde bir bütün oluşturacak şekilde ortak bir noktada toplanmasını amaçlayan analiz yöntemidir (Cohen, 1988; Erdem ve Kaf, 2023).

Literatür taraması

Amaç ve hedefler belirlendikten sonraki adım literatür taraması yapmaktır. Tez ve veri bankalarından, gerçek ya da sanal kütüphanelerden, çeşitli arama motorlarından veri toplanabilir. Bu araştırmada Yöktez (Ulusal Tez Merkezi), Google Akademik ve Ulakbim veri tabanlarında yer alan bilimsel araştırmalara yer verilmiştir.

Çalışmaların Kodlanması

Çalışmaların kodlanması demek el edilen bulguların matematiksel olarak ifade edilmesi demektir. Kodlamalar genel olmalıdır fakat bununla beraber araştırmaların farklı yanlarını gösterecek şekilde özel olması da gerekmektedir (Gözüyeşil, 2012). Bu araştırmada her araştırmanın farklı değişkenlerini kategoriler halinde kodlamak adına bir Excel dosyasında tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolar sonraki adımları atarken araştırmaların tamamına geniş bir pencereden bakma imkânı vermektedir.

Etki büyüklüğü

Meta-analizde farklı araştırmacıardan veriler toplanır. Her araştırmada da aynı ölçekler kullanılmadığından sonuçlar da değişkenlik gösterebilir. Etki büyüklükleri kullanılarak elde edilen veriler ortak bir paydada buluşturulur. Araştırmaların doğru yorumlanabilmesi için etki büyüklüklerinin de hassasiyetle hesaplanması önem arz etmektedir (Acar, 2011; Camnalbur, 2008). Yapılan meta-analize 41 adet araştırmadan 48 etki büyüklüğü dahil edilmiştir. Bu araştırmaların etki büyüklüklerinin hesaplanması için “https://www.psychometrica.de/effect_size.html” internet sitesinden yararlanılmıştır. Söz konusu internet sitesinde etki büyüklüğü hesaplanmanın farklı yolları bulunmaktadır. Bu araştırmada ön test son test uygulanan deney ve kontrol gruplu bölüm kullanılmıştır. Dahil edilen her bir araştırmadan etki büyüklüklerinin hesaplanması için gerekli olan birtakım istatistiki veriler toplanmıştır. Bunlar; aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğüdür. Bu verilerin internet sitesindeki ilgili alana girilmesiyle o çalışmanın etki büyüklüğü ortaya çıkmaktadır.

Analizlerin Yapılması

Toplanan sayısal veriler CMA (Comprehensive Meta Analysis) programı ile analiz edilmektedir. CMA 1986 yılından itibaren hizmet veren güç analizi ve meta-analiz alanlarında istatistiksel yazılım geliştiren bir şirketin bilgisayar programıdır. Program çok çeşitli hesaplama seçeneklerine ve gelişmiş grafiklere sahiptir. Dünyada en çok kullanılan meta-analiz programlarından biridir.

Verilerin Toplanması

Dahil edilme kriterleri;

- Bağlam temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmalardan son 11 yılda (2011-2022) yapılanlar bu araştırmaya dahil edilmiştir.
- Dahil edilen araştırmalar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makalelerden oluşmaktadır.

- Değişken olarak ise bağlam temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmalar dahil edilmiştir.
- Meta-analize dahil edilen araştırmalarda bazı istatistiksel durumlara dikkat edilmiştir. Bunlar, yapılan araştırmaların kontrol ve deney grupları ile ön-son test yapılmış olması, araştırmanın içeriğinde hem ön test hem de son test için aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü gibi verilerin işlenmiş olmasıdır.
- Deney grubunda bağlam temelli öğrenmenin, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemin kullanıldığı araştırmalar meta-analize dahil edilmiştir.
- Yöktez (Ulusal Tez Merkezi), Google Akademik ve Ulakbim veri tabanlarında yer alan bilimsel araştırmalar dahil edilmiştir.

Hariç tutulma kriterleri;

- Tam metnine ulaşılamayan araştırmalar meta-analizden hariç tutulmuştur.
- Etki büyüklüğünün hesaplanması için gerekli olan sayısal verilen bulunmadığı bilimsel çalışmalar hariç tutulmuştur.
- Yurt dışında yapılmış araştırmalar hariç tutulmuştur.
- Kongre ve sempozyum bildirimleri çalışmadan hariç tutulmuştur.
- Kitap bölümü olarak hazırlanan çalışmalar meta-analizden hariç tutulmuştur.

Araştırmaya Dahil Edilen Bilimsel Çalışmalara Ait Betimsel Bilgiler

Araştırmaya dahil edilen 20 araştırmanın yüksek lisans, 22 araştırmanın doktora tezi ve 6 çalışmanın da makale olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar en çok ortaokul düzeyinde çalışılmıştır (f:31). Ders türü değişkenine göre baktığımızda ise en çok (f:27) fen bilimleri başlığı altında çalışmalar yapılmıştır.

Bulgular

Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Çalışmaya dahil edilen 41 çalışmanın genel deney grubu büyüklüğü 1537, genel kontrol grubu büyüklüğü ise 1488 bireyden oluşmaktadır.

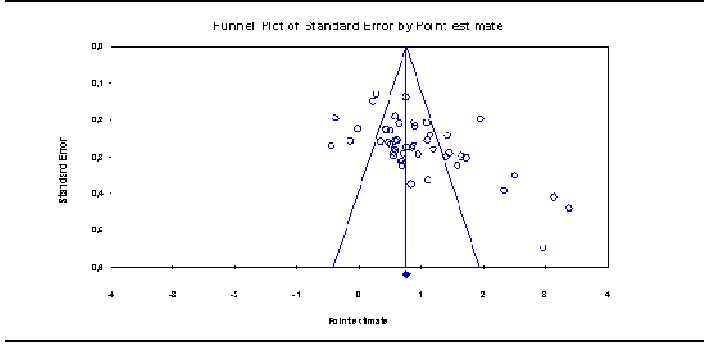
Çalışmaların bireysel etki düzeyleri incelendiğinde, 4 çalışmanın zayıf etki büyüklüğüne, 21 çalışmanın orta düzey etki büyüklüğüne ve 23 çalışmanın da büyük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların sabit etki modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğü $d=0,763$, standart hata değeri $SE=0,035$, güven aralıının üst sınırı 0,833 ve alt sınırı 0,694. Homojenlik testinin sonuçları incelendiğinde $Q=337,521$ değeri bulunmuştur. Q değerinin yorumlanabilmesi için, X^2 tablosuna bakılmış ve %95 anlamlılık düzeyinde 47 serbestlik derecesindeki karşılığının 26,509 olduğu görülmüştür. Q istatistiğinin değeri (337,521) 47 serbestlik derecesi ile ki-kare tablosundaki karşılık değerini (26,509) aştığı saptanmıştır, bundan dolayı sabit etkiler modeline göre heterojenliğin yokluk hipotezi reddedilmiştir. Diğer bir ifadeyle sabit etkiler modeline göre heterojen bir özellik sergilemektedir. Çalışmaların genel etki büyüklüğünün toplam varyansa oranını ortaya koyan I^2 istatistiği, çalışmanın heterojenliğine ilişkin daha keskin bir sonuç ortaya koymaktadır (Popay vd, 2006). I^2 istatistiğine ait veriler yorumlanırken %25 heterojenliğin düşük düzeyde olduğu, %50 heterojenliğin orta düzeyde olduğu ve %75 heterojenliğin ise yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Dinçer, 2021). Tablo 4'te yer alan I^2 istatistiği değeri (86,075) %75 seviyesini aştığından yüksek düzeyde heterojenliğe işaret ettiği görülmüştür. Homojenlik testleri (Q istatistiği değeri ve I^2 istatistiği değeri) çalışmaların heterojenliğe sahip olduğunu göstermiştir. Heterojenlikten dolayı çalışmanın işlem modeli rastgele etkiler olarak kabul edilmiştir.

Birleştirilmiş etki büyüklüğü değerine bakarak ($E_{++} = 0,931$) bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş etki büyüklüğü

değerine gore (0,931) yoksek duzeyde pozitif etki olduğu soylenebilir.

Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular



Yukarıdaki huni grafiğine bakıldığında 41 çalışmadan elde edilen 48 etki buykluğunun buyk bir bolmnn huni içerisinde kaldığı ve buyk oranda simetrik bir dağılım gosterdiği gorlmektedir. Grafikteki dik çizgi yayın yanlılığının olmadığı durumlarda genel etki buykluğun gostermektedir. Grafikte yer alan dağılımın dik çizgiye gore simetrik özellikler gostermesi yayın yanlılığına ilişkin bir gornt olmadığına işarettir.

Alt Grup Analizlerine İlişkin Bulgular

Yapılan meta-analiz çalışmasının alt amaçlarından “Araştırmaların yayın türü değişkenine gore, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimin etki buyklukleri arasındaki fark anlamlı mıdır?” sorusu araştırılmıştır.

alışmalar makale, yoksek lisans ve doktora tezi olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yayın türü değişkeninin moderatör rol oynamadığı ($Q_b = 1,567$; $p = 0,457$) saptanmıştır. Çünkü Q_b değeri ($Q_b = 1,567$), X^2 değerinden ($X^2 = 5,991$) kk olduğu için anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamaktadır. Dolayısıyla heterojenliğin sebebi yayın türü değişkeni değildir.

Diğer alt amaç olan “Araştırmaların ğretim düzeyi değişkenine gore, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimin etki buyklukleri arasındaki fark anlamlı mıdır?” sorusuna da cevap aranmıştır.

Çalışmalar ortaokul, lise ve lisans öğretim düzeyi olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Ulaşılan veriler öğretim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde Q_b değeri ($Q_b=0,032$), X^2 değerinden ($X^2 =5,991$) küçük olduğu için anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Heterojenliğin kaynağı okul düzeyi değişkeni de değildir. Öğretim düzeyi değişkeni, bağlam temelli öğrenme ve akademik başarı arasında moderatör rol oynamamaktadır ($Q_b=0,032$; $p>0.05$).

Alt amaçlardan bir diğeri olan “ Araştırmaların ders türü değişkenine göre, bağlam temelli öğretime uygun düzenlenen eğitimin etki büyüklükleri arasındaki fark anlamlı mıdır?” sorusu araştırılmıştır.

Çalışmalar fen, kimya, biyoloji, fizik, matematik ve sosyal dersleri olarak 6 grupta incelenmiştir. Elde edilen veriler ders türü değişkeni bakımından incelendiğinde Q_b değeri ($Q_b=5,110$), X^2 değerinden ($X^2 =11,071$) büyük olduğu için anlamlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Heterojenliğin kaynağı ders türü değişkeni de değildir. Ders türü değişkeni de bağlam temelli öğrenme ve akademik başarı arasında moderatör rol oynamamaktadır ($Q_b=5,110$; $p>0.05$).

Tartışma

Birikimli olarak ilerleyen bilimin ilgilendiği her alanda olduğu gibi bağlam temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmaların sayısı da artmaktadır. Bu durum aynı hedef doğrultusunda benzer şekilde desenlenmiş çalışmaların belirli bir sistematiğe göre birleştirilerek analiz edilmesi ve okuyucuya sunulmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Üstün ve Eryılmaz, 2014; Sağlam ve Yüksel, 2007). Bu araştırmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak yapılan eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmak için meta-analiz yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri oluşturulmuş ve bu kriterlere göre araştırmalar incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda 41 çalışma meta-analize dahil edilmiş ve 1537 kişilik deney grubu ile 1488 kişilik kontrol grubu büyüklüğüne ulaşılmıştır. Meta-analize dahil edilen 41 çalışmadan 48 ayrı bireysel etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bu etki

büyükliklerinin büyük bir kısmının pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda birleştirilmiş etki büyüklüğü $E_{++}=0,931$ olarak hesaplanmıştır (%95 güven aralığında alt limit 0,741; üst limit 1,121; $p=0,000$). Homojenlik testi sonuçlarından elde edilen veriler ile ($Q=337,521$; $df:47$, $p=0,000$ ve $I^2 =%86,075$) hesaplanan etki büyüklüklerinin homojen olduğuna dair hipotez reddedilmiştir, rastgele etkiler modeline göre analizler yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan birleştirilmiş etki büyüklüğü ise $E_{++} = 0,931$ olarak hesaplanmıştır (%95 güven aralığında alt limit 0,741; üst limit 1,121; $p=0,000$). Hesaplanan bu etki büyüklüğü Cohen (1988)'in etki büyüklüğü sınıflamasına göre yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir etki büyüklüğüdür (Dinçer, 2021).

Bağlam temelli öğrenmenin fen akademik başarısı üzerine etkisini meta-analiz yoluyla inceleyen Karasubaşı' da (2022) 0,928 etki büyüklüğü elde ederek bağlam temelli öğrenmenin fen akademik başarısını artırdığını araştırmasında belirtmiştir. Bu yönüyle Karasubaşı' nın (2022) elde ettiği sonuç bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Aynı araştırmada öğretim kademesi, fen alanı ve yayın türü moderatör değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde moderatör rol oynamadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada da aynı değişkenlerin moderatör rol oynamadığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle de Karasubaşı' nın (2022) araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bu benzerliklerin sebebinin dahil edilen çalışmaların benzer olmasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Meta-analize dahil edilip deney grubuna bağlam temelli öğretim uygulanmasına rağmen etki büyüklüğü negatif yönlü olan sadece dört tane araştırma bulunmaktadır. Bunlardan ikisi Korsacılar, (2014) ve Karanlı' ya (2019) ait araştırmalardır. Korsacılar (2014), yaptığı araştırmada iki deney grubu bir kontrol grubu kullanmıştır. Deney gruplarından birinde bağlam temelli öğretim yapılırken diğerinde öğrenme istasyonları tekniği ile dersler işlenmiştir. Aslında bağlam

temelli öğrenme grubu kontrol grubuna göre akademik başarı testinde daha yüksek bir ortalama sağlamıştır ancak öğrenme istasyonları grubuna göre geride kalmıştır. Karalı (2019) yaptığı araştırmada deney gurubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı anlamında anlamlı bir fark bulamamıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin tamamı TEOG sınavı döneminde olduklarından sürekli test çözmeye, dershaneye gitme ve özel ders alma durumları söz konusu olmaktadır. Bu sebeple kontrol grubu öğrencileri bağlam temelli öğretim yapılan grupla benzer oranda başarılı olabilmıştir.

Araştırmaların yayın türü değişkenine göre etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde bağlam temelli öğretim akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Akyüz, (2022) ve Akyol, (2022) yürüttükleri meta-analiz çalışmalarında yayın türü değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisiyle ilgili benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu duruma araştırmaların çoğunun tezlerden oluşmasının sebep olduğu düşünölmektedir. Sarıgöl'ün (2022) fen öğretiminde analogi kullanımının akademik başarıya etkisini inceleyen meta-analiz çalışmasında yayın türü değişkenine yönelik elde edilen sonuç bu araştırmanın sonucuyla çelişmektedir. Bu çelişkiye Sarıgöl'ün (2022) dahil ettiği araştırmaların yayın türünün heterojen dağılmasının sebep olduğu düşünölmektedir. Yani bağlam temelli öğrenme ağırlıklı olarak tez çalışmalarında ele alınırken analogi kullanımı hem tez hem de makalelerde benzer oranlarda ele alınmış diyebiliriz.

Araştırmaların öğretim düzeyi değişkenine göre etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde bağlam temelli öğretim akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Can'ın (2022) işbirlikli öğrenme ile ilgili, Akyol'un (2022) beyin temelli öğrenme ile ilgili yürüttüğu meta-analiz çalışmasında da öğretim düzeyi moderatörüne yönelik benzer bir sonuca ulaşmıştır. Dahil edilen araştırmaların büyük bir bölümünün ortaokul düzeyinde olması bu duruma sebep olmuş olabilir.

Kriterler çerçevesinde ilkokul düzeyinde yapılmış herhangi bir çalışma olmaması, lisans düzeyinde ise sadece bir çalışmanın bulunması da öğretim düzeyi değişkenine ait etki büyüklüklerinin homojen dağılmasına sebep olmuş olabilir. Yine Akyüz (2022) 4mat öğrenme stili ile ilgili meta-analiz çalışmasında öğretim düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çelişkinin sebebinin 4mat öğrenme stilinin neredeyse tüm öğretim düzeylerinde benzer oranlarda kullanılıyor olması olabilir. Bağlam temelli öğrenmede günlük yaşamdan bağlamlar içeren hikayelerle ders işleniyor olması doğası gereği hayli zaman alan bir süreçtir. Bu sebeple lise ve lisans düzeylerinde fazla kullanılmadığı düşünölmektedir.

Araştırmaların ders türü değişkenine göre etki büyüklükleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelendiğinde bağlam temelli öğretim akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Sarıgöl, (2022) yürüttüğü fen öğretiminde analogi kullanımıyla ilgili, Yokuş, (2022) bilgi işlemsel düşünme ile ilgili meta-analiz çalışmalarında ders türü değişkeninin akademik başarı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kullanılan yöntemler öğrenciyi merkeze alan, yenilikçi yöntemler olmasına rağmen ders türü değişkeni bakımından çelişmektedir. Bu çelişkinin kullanılan yöntemlerin farklı disiplinlerde farklı sonuçlar doğurmasından kaynaklandığı düşünölmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bağlam temelli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisinin araştırıldığı bu meta-analiz çalışmasında genel etki büyüklüğü $E_{++}=0,931$ olarak hesaplanmıştır. Bu genel etki büyüklüğü Cohen' in (1988) yapmış olduğu sınıflamaya göre 0,80'den büyük olduğu için büyük etki sınıfına girmektedir. Bu değerlerden de anlaşılacağı gibi bağlam temelli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı uygulamalar akademik başarı üzerinde son derece olumlu bir etki göstermektedir. Yenilikçi ve yapılandırmacı birçok yöntem ve yaklaşımda olduğu gibi bağlam temelli öğretimde de akademik başarı açısından

olumlu sonuçlar elde edilmesi beklenen bir durumdur. İlgili araştırmalar ve bulgular kısmında yer verilen çalışmalara bakıldığı zaman alanyazındaki bilgi birikimi ile çelişik ve çatışık bir durumun belirmemesi sűrpriz değildir.

Bađlam temelli űđrenmenin akademik bařarı űzerindeki etkisinin yanı sıra yayın tűrűnűn de etkisi incelenmiřtir. Yayın tűrű deđiřkeni, bađlam temelli űđrenme bađımsız deđiřkeni ile akademik bařarı bađımlı deđiřkeninin bađlı olduđu űçűncű bir deđiřken deđildir. Yayın tűrű deđiřkeninin akademik bařarıyı sađlamada moderatűr rol oynamadıđı sonucuna ulařılmıřtır.

Bađlam temelli űđrenmenin akademik bařarı űzerindeki etkisinin yanı sıra űđretim dűzeyinin de etkisi de incelenmiřtir. űđretim dűzeyi deđiřkeni, bađlam temelli űđrenme bađımsız deđiřkeni ile akademik bařarı bađımlı deđiřkeninin bađlı olduđu űçűncű bir deđiřken deđildir. Elde edilen sonuca gűre űđretim dűzeyi deđiřkeni akademik bařarıyı sađlamada moderatűr rol oynamamaktadır.

Bađlam temelli űđrenmenin akademik bařarı űzerindeki etkisi arařtırılırken ders tűrűnűn de etkisine bakılmıřtır. Ders tűrű deđiřkeni, bađlam temelli űđrenme bađımsız deđiřkeni ile akademik bařarı bađımlı deđiřkeninin bađlı olduđu űçűncű bir deđiřken deđildir. Sonuç olarak ders tűrű deđiřkeni akademik bařarıyı sađlamada moderatűr rol oynamamaktadır.

Bireysel anlamda bađlam temelli űđrenmenin akademik bařarıyı pozitif yűnde etkilediđini gűsteren birçok arařtırma mevcuttur. Bu arařtırma sonucunda bađlam temelli űđrenmenin akademik bařarıyı olumlu etkilediđi bir meta-analiz çalıřması ile desteklenmiř bulunmaktadır.

űneriler

Arařtırma Sonuçlarına Dayalı űneriler

Yapılan deneysel çalıřmaların daha kolay karřılařtırılabilmesi için standart puanlar (p ve z deđeri gibi) ve etki bűyűklűkleri arařtırmalarda rapor edilebilir. Zira bazı arařtırmalarda meta-analiz için gerekli olan istatistiksel veriler rapor edilmediđinden bu arařtırmada hariç tutulmuřlardır.

İngilizce araştırmaları dahil ederek meta-analiz yapılabilir.

İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada üç tür moderatör değişken incelenmiştir (Yayın türü, öğretim düzeyi ve ders türü). Benzer çalışmalarında başka moderatör değişkenler de incelenebilir.

Bu çalışmada deneysel desenlerle yürütölen çalışmalar meta-analize dahil edilmiştir. Aynı alanda yapılan korelasyonel çalışmalar üzerinde de meta-analiz yapılması önerilebilir.

Bu çalışmada bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun yapılan eğitimin akademik başarı üzerindeki genel etkisi meta-analiz yöntemiyle hesaplanmıştır. Bağlam temelli öğrenmenin başka boyutları üzerinde de meta-analiz çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, B., Yaman, M. (2011). Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin ilgi ve Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 1-10
- Acar, S. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin öğrencinin fizik kimya biyoloji ve matematik alanlarındaki tutumlarına olan etkisinin meta-analiz yöntemi ile İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van
- Akyol, A. (2022). *Fen eğitiminde beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve hatırlama düzeylerine etkisi: bir meta-analiz çalışması*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Sivas.
- Akyüz, Y. (2022). *4mat öğrenme stiline öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisi üzerine bir meta analiz çalışması*. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Camnalbur, M. (2008) *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Us: Lawrence: Erlbaum.
- Demircioğlu, H. & Özdemir, R. (2019). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının nanoteknoloji konusunu anlamaları üzerindeki etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 314-336. DOI: 10.18009/jcer.576978
- Dinçer S. (2021). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz*. (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Erdem, E., & Kaf, Ö. (2023). Effect of learning styles on academic achievement: a meta-analysis. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(1), 26-43.
- Erdem, E., and Kaf, Ö. (2023). Transformative impact: A meta-analysis of authentic learning activities on course attitudes. *African Educational Research Journal*, 11(4): 608-615
- Gözüyeşil (2012) Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. Yüksek Lisans Tezi, *Niğe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğe*
- Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2).
- Hırça, N. (2012). Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Uygun Etkinliklerin Öğrencilerin Fizik Konularını Anlamasına ve Fizik Dersine Karşı Tutumuna Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:9, Sayı:17, s.313-325
- İnci, T. (2019). *Bağlam Temelli Öğrenme Ortamı Algısı, Derse İliği, Derse Katılım ve Akademik Güdülenme Etkileşiminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Başarısına Etkisi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Tezi, Eskişehir.
- Karasubaşı, Ö. (2022). *Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fen Akademik Başarısına, Fene Yönelik Tutum ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Sivas.

- Karslı, G. (2019). *Yaşam Temelli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Ses Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Korsacılar, S. (2014). *9. Sınıf Fiziğin Doğası Ünitesindeki Temel Kavramların Öğretiminde Yaşam Temelli Öğretim ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin Etkililiği*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Fizik Öğretmenliği Programı, Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Köseoğlu, F., & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Obay, M. & Çelik, H.C. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adayları bağlam temelli öğrenme hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Journal of Computer and Education Research*, 7 (14), 284-313. DOI: 10.18009/jcer.574528
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. *A product from the ESRC methods programme Version, 1, b92*.
- Sağlam, M., & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18).
- Sarıgöl, J. (2022). *Fen öğretiminde analogi kullanımının akademik başarı ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta analiz çalışması*. Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi. Ordu.
- Şişman, M., & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

- Üstün, U., & Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Yokuş, E. (2022). *Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Tezi. Gaziantep.

**2010 YILI VE SONRASINDA DOĞA VE ÇEVRE EĞİTİMİ
ALANINDA TÜRKİYE’DE YAPILMIŞ TEZLERİN NİTEL VE NİCEL
AÇIDAN İNCELENMESİ***

*Gülsemin YAĞCI**
Cengiz YILDIRIM****

Öz

Dünya nüfusunun hızla artması, insanların yeni yaşam alanları bulma çabası, bununla birlikte sanayileşmenin gelişmesi ve teknoloji kullanımının gerekliliği doğaya yapılan tahribatı artırmıştır. Bu tahribat küresel boyutlara ulaşmış ve insanlar doğa ile ilişkilerini sorgulamaya başlamışlardır. Canlıların yaşam alanı olan doğal ortamların ve doğal kaynakların zarar görmesi ve azalması tehlikesiyle karşı karşıya kalmak; araştırmacıları doğa ve çevre eğitimiyle ilgili çalışmalarla yönlendirmiştir. Araştırmacılar çalışmalarıyla genel olarak doğayı tanımayı ve doğayı korumanın yollarını bulmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de yapılmış doğa ve çevre eğitimi konulu yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada ulaşılan tezler; çalışma yılı, çalışmanın yapıldığı okul, katılımcılar, çalışma yöntemi, veri toplama aracı alt başlıklar altında incelenerek genel yönelimler açığa çıkarılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup 28’ i doğa eğitimi ve 363 ‘ü çevre eğitimi olmak üzere 391 tez incelenmiştir. Bu tezlerin 334’ü yüksek lisans, 57’si ise doktora tezidir. Ulaşılan bu tezler nitel ve nicel açıdan incelendiğinde; araştırmacıların tezlerini farklı örneklem grupları ile farklı yıllarda yaptıkları, farklı üniversitelerde yayımladıkları, bu

* Bu çalışma 2022 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan “2010 Yılı ve Sonrasında Doğa ve Çevre Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılmış Tezlerin Nitel ve Nicel Açıda İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, gulumse55@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0007-4236-0564>

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, cengiz.yildirim@amasya.edu.tr <https://orcid.org/0000-0001-8149-8290>

tezlerde farklı yöntem ve desenler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tarama yönteminin araştırmacıların en çok kullandığı yöntem; ortaokul öğrencilerinin ise araştırmacıların en fazla tercih ettiği örneklem grubu olduğu tespit edilmiştir. Tez çalışmaları yıllara göre incelendiğinde 2019 yılında bir yoğunluk olduğu gözlemlenmiştir. Sonraki yıllarda ise dağılımda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte 2019 yılı 59 (%15,08) çalışma ile en çok çalışmanın yapıldığı yıl olup, 2021 yılı 20(%5,11) çalışma ile dikkat çekmektedir. Tezlerin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde ise bu konuların 75 üniversitede çalışıldığı, en çok araştırmanın Gazi Üniversitesi'nde 57 (%14,57) çalışma ile yapıldığı; 22 üniversitenin de yalnızca birer çalışmasının olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmaların doktora ve yüksek lisans tezi dağılımı incelendiğinde ise doğa eğitimiyle ilgili sadece 2 doktora ve 26 yüksek lisans tezi, çevre eğitimiyle ilgili 55 doktora ve 308 yüksek lisans tezi çalışıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Doğa, Eğitim, Lisansüstü, Tezler

Analyzing the Theses In The Field Of Nature and Environment Education In 2010 and Following Years In Turkey In Terms Of Qualitative and Quantative Methods

Abstract

The rapid increase in the world population, the effort of people to find new living spaces, in addition to this, the development of industry and the necessity of using technology have increased the destruction of nature. This destruction has reached to a global extent and people began questioning their relationship with the nature. Facing with the danger of damage and decrease of living beings' habitats and natural resources have led to the researchers to the studies about nature and environment. Reachers generally aimed to recognize the nature and find the ways of saving the nature by their studies. In this study, the postgraduate and phd theses on nature and environment education in 2010 and following years in Turkey have been analyzed. In this study, acquired theses have been examined under the titles of studying year, the school that study was carried out, participants, method of

study, data collection tool, etc and then common tendency has been revealed. In this study, qualitative research method was carried out, 391 theses were analyzed, of these 28 theses were about the nature education and 363 theses were about the environmental education. There are 334 postgraduate and 57 phd theses in this study. When these theses were studied in terms of qualitative and quantitative measurement, it has been seen that researchers had carried out their theses with different sample groups in different years and they published them in different universities, they used different methods and patterns in these theses. It has been identified that scanning method is the mostly used method by researchers; the secondary school students were the most preferred sample group by researchers. When thesis studies examined by years, it was observed that there was an intensity in 2019. In following years, a meaningful difference wasn't observed in distribution. However, 2019 is the year that most studies were carried out with 59 studies (%15.08), the year of 2021 draws attention with 20 studies (%5.11). When the universities where theses were studied were examined, these subjects were studied in 75 universities and it has been seen that the most study was carried out in Gazi University with 57 (%14.57) studies and each 22 universities has only one study. When the distribution of postgraduate and phd studies were analyzed it has been seen that there have been only 2 doctor's degree and 26 postgraduate theses about nature education, 55 doctor's degree and 308 postgraduate theses about environmental education.

Keywords: Environment, Nature, Education, Graduate, Theses.

1. Giriş

Canlılar yaşamsal faaliyetlerini gerekleştirirken birbirinden bağımsız hareket edemezler ve birbirlerini çeşitli yollardan etkilerler. Canlıların birbirlerini etkiledikleri ve birbirlerinden etkilendikleri bu alana evre denir (Güney,2003). evre, bireyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen, bireyin çeşitli yönlerden gelişmesini ve yaşam şartlarını belirleyen biyolojik, coğrafi ve toplumsal

etkinliklerin tamamıdır (CansaranveYıldırım, 2017). Günümüzde hızla gelişen teknoloji doğal çevreyi de etkiler. Teknolojinin olumsuz etkileri, bu etkilerin canlıların yaşam alanı olan çevreye verdiği zararlar her geçen gün artmaktadır. Canlıların yaşam alanı olan çevrenin maruz kaldığı bu olumsuz etkiler sonucunda araştırmacılar çalışmalarını çevreye yöneltmiş ve çevre eğitime verilen önem giderek artmıştır (Yılmaz, Aydın ve Bahar, 2015). İnsanlığın varoluşundan bu yana içinde buldukları çevreleriyle mücadele içinde olmaları çevreye yönelik çeşitli problemlere sebep olmuştur. Bundan dolayı bu problemlerin çözümü için çevre konusunda bilinçli bireylerin yetiştirilmesi oldukça önem kazanmıştır (Alım, 2006). Doğal kaynakların bilinçsiz bir şekilde kullanılması çevre ile ilgili problemlerin artmasına sebep olmuştur. İnsanlar çevreye zarar veren tutum ve davranışlarda bulunmuşlardır. Böylece çevre eğitimi ihtiyaç haline gelmiştir (Sever ve Samancı, 2002). Bireylerin çevreyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları çevreye karşı sorumsuz davranışlar sergilemelerine, bu sorumsuz davranışlar ise çevre sorunlarının oluşmasına sebep olur. Çevre eğitimiyle birlikte insanların çevre konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, çevreye karşı olumlu tutum ve sorumlu davranış geliştiren çevre okuryazar bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014). Bireylerin doğa ve çevre eğitimi okul öncesi eğitim döneminden başlayarak hayat boyu devam etmektedir. Bireylerin çevresine sahip çıkması, çevre sorunlarını tanınması ve bu sorunların çözümüne yönelik arayışlar içinde bulunması için doğa ve çevre eğitiminin önemi çok büyüktür (Sungurtekin, 2001).

Doğal ortamlarda doğanın özünü tanımak, doğada var olanı değerlendirmeye yönelik çalışmalarda bulunmak doğa eğitimlerinde önemli bir etmendir (Keleş ve diğerleri, 2010). Sanayileşmenin ve nüfusun artması, teknolojik gelişmeler, fosil yakıtların bulunması doğaya daha fazla müdahaleyi beraberinde getirmiştir. Bireylerin ve toplumların doğal dengenin bozulmasını sorgulaması, bu duruma tepki göstermesi ve doğayı koruma çabasına girmesi uygarlaşma ölçütü haline gelmiştir. Uygar toplumlar doğayı korumanın

gerekliliğinin bilincindedirler (Meydan, Bozyiğit ve Karakurt, 2012). Doğa eğitimi, toplumdaki bireylere evre sorunlarının varlığını fark ettirir; bireylerin sorunların çözümü için çeşitli stratejiler geliştirmelerine, birey ve toplum olarak çevreye karşı sorumluluk almaları ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Erentay ve Erdoğan, 2009).

Bu araştırmanın amacı 2010 ve 2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış doğa ve evre eğitimi konulu yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemek ve bu çalışmalardaki genel yönelimleri ortaya çıkarmaktır. Yapılan çalışmada ulaşılan tezler çalışma yılı, çalışmanın yapıldığı okul, katılımcılar, çalışma yöntemi ve veri toplama aracı alt başlıkları altında incelenerek doğa ve evre eğitimi ile ilgili yapılan tezlerde en çok tercih edilen eğilimleri ve çalışmalarda eksik kalan yönleri açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Böylece bu alanda araştırma yapacak olan bilim insanlarına temel kaynak oluşturulacak, konu ile ilgili durum hakkında bilgi verip eleştirel bir bakış açısı sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmanın problemini 2010-2021 yılları arasında doğa ve evre eğitimi alanında Türkiye’de yapılmış doktora ve yüksek lisans tezlerindeki genel eğilimlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu araştırmada aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de doğa ve evre eğitimi ile ilgili yayımlanan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de doğa ve evre eğitimi ile ilgili tezlerin yapıldığı üniversite ve bu çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de doğa ve evre eğitimi ile ilgili yayımlanan tez çalışmalarının örneklem gruplarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

4. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de doğa ve evre eğitimi ile ilgili yayımlanan tez çalışmalarında kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

5. 2010 yılı ve sonrasında Türkiye’de doğa ve evre eğitimi ile ilgili yayımlanan tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

2.Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada en çok kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinden biri olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme söylev, metin analizi, doküman analizi gibi nitel veri elde etme yöntemlerinin kullanıldığı, olayların kendi yaşam alanlarında, gerçeğçi ve bütünsel olarak ortaya konmasına yönelik nitel basamakların takip edilerek devam ettirildiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Bu araştırmada betimsel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Bilgi edindiğimiz kaynaklara hiçbir müdahalede bulunmadan durum saptaması yoluyla bilgilerin belirlendiği çalışmalar 'Betimsel Araştırma' yoluyla elde edilmektedir (Karasar, 2005). Bu araştırmada, tematik içerik analizi (meta-sentez) yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de doğa ve çevre eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Örneklem grubunu ise 2010 yılı ve sonrasında yapılan doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Yılmaz (2012), araştırmasında 1992-2011 yılları arasında çevre eğitimiyle ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiş, bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara konu hakkında bilgi vermiştir. Bu yüzden bu araştırmanın örneklem grubunu 2010-2021 yılları arasında doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak ilgili tezlere ulaşılmıştır. Çalışmada, Türkiye'de doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yapılan 2010 ve 2021 yılları arasında tüm yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Tam metinlerine ulaşılamayan çalışmaların ise özet metinlerinden yararlanılmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada, değişkenlerin niteliklerini betimlemek için elde edilen veriler tablo ve şekillerle ifade edilmiş, aynı zamanda verilerin dağılımları yüzde ve sayı olarak verilmiştir. Konu ile ilgili ulaşılan tezlerden elde edilen verilerin analizinde yapılan hesaplamalar için Microsoft Excel 2010 programı kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen tezlerin türü, yayım yılı, yapıldığı üniversiteler, örneklem grupları, yöntemleri ve veri toplama araçlarına ilişkin veriler hesaplanarak tablo ve şekillerle belirtilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Çalışmaya Ait Betimsel İstatistikler

Bu alışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanının taranması ile 2010-2021 yılları arasında doğa ve evre eğitimi alanında yayımlanan 415 teze ulaşılmıştır. Araştırmada, çalışmanın yönteminde belirtilen kriterlere uygun olan 334 yüksek lisans ve 57 doktora tezi çalışma örneklemine dahil edilmiştir. Belirtilen 391 tezin 33 tanesi, tam metinlerine erişimi olmadığı için özet metinlerden oluşmaktadır. Örneklem dışı bırakılan 24 çalışma ise dahil edilme kriterlerine uygun olmadığı için analiz dışında bırakılmıştır. Bu 24 çalışmanın tam metinlerine ulaşılamaması ve erişilen özet metinlerin çalışmanın kriterlerini karşılamaması bu tezlerin analiz dışında bırakılmasına sebep olmuştur.

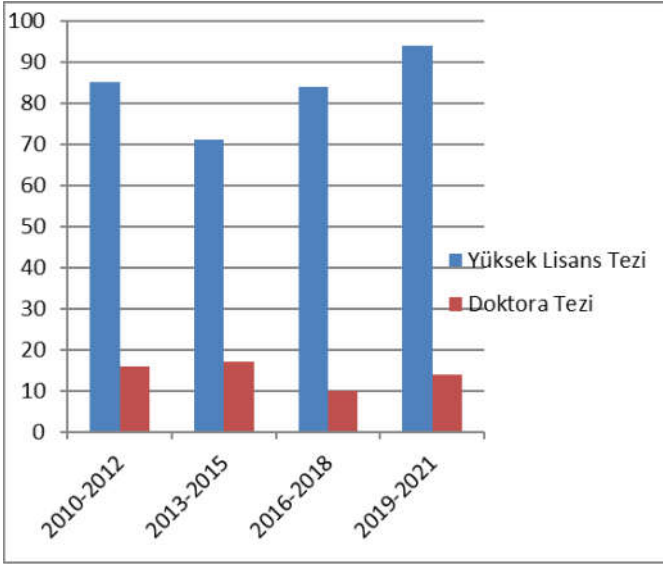
Araştırmada verileri elde etmek için yapılan literatür taraması sonucunda 2010-2021 yılları arasında yayımlanmış 334 (%85,42) yüksek lisans ve 57 (%14,57) doktora tezinin tam ve özet metinlerine ulaşılmıştır. Çalışma kapsamındaki 391 tezin 28'i (%7,16) doğa eğitimi; 363'ü (%92,83) ise evre eğitimi ile ilgilidir. Nicelik olarak evre eğitimi ile ilgili olan tezlerinin çoğunlukta olduğu görünmektedir.

3.2. Araştırma Alt Problemlerine Ait Bulgular

3.2.1. 2010 Yılı ve Sonrasında Türkiye’de Doğa ve evre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Yapılan analiz sonucunda doğa ve evre eğitimi ile ilgili yayımlanan tezlerin yıllara göre dağılımı şekil 1.’de belirtilmiştir. Doğa ve evre eğitimi ile ilgili yapılan doktora ve

yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2010-2021 yılları arasında çalışma sayısında düzenli bir artış ya da azalış görünmemektedir. Bununla birlikte belirtilen yıllar arasında her dönem için yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha fazla çalışıldığı izlenmiştir.



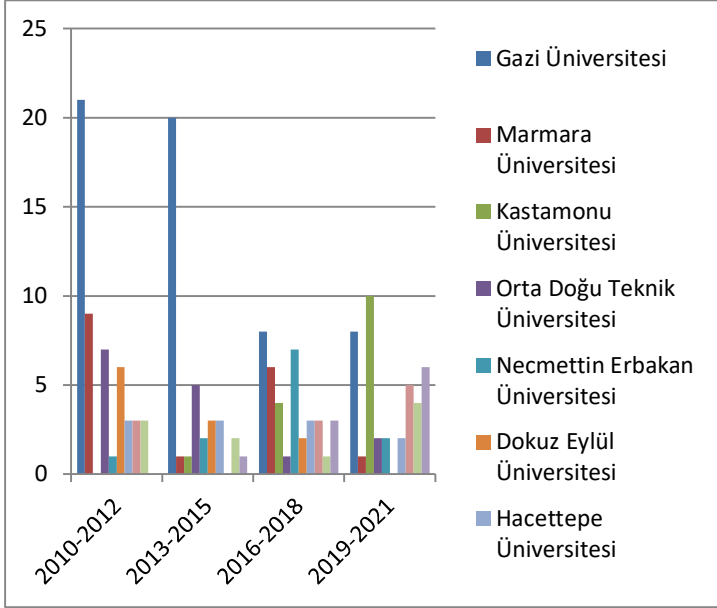
Şekil 1. Doğa ve Çevre eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı.

Doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan doktora tezleri incelendiğinde en az çalışmanın 10 (%17,54) tez ile 2016-2018 yılları arasında, en fazla çalışmanın ise 17 (%29,82) çalışma ile 2013-2015 yılları arasında olduğu görünmektedir. Doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans tezleri incelendiğinde ise en az çalışmanın 71 (%21,25) çalışma ile 2013-2015 yılları arasında, en fazla çalışmanın ise 94 (%28,14) çalışma ile 2019-2021 yılları arasında olduğu görünmektedir.

3.2.2. 2010 Yılı ve Sonrasında Türkiye’de Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Tezlerin Yapıldığı Üniversite ve Bu Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Türkiye’de, 2021-2022 eğitim –öğretim yılında iki yüzün üzerinde devlet ve vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Bu

üniversitelerin 75 (%35,88) tanesinde doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarından en az birinin yapıldığı görülmektedir. Doğa ve çevre eğitimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezi çalışması bulunan 75 üniversitenin 22 (%29,33) tanesinin ise yalnızca 1'er çalışması mevcuttur.



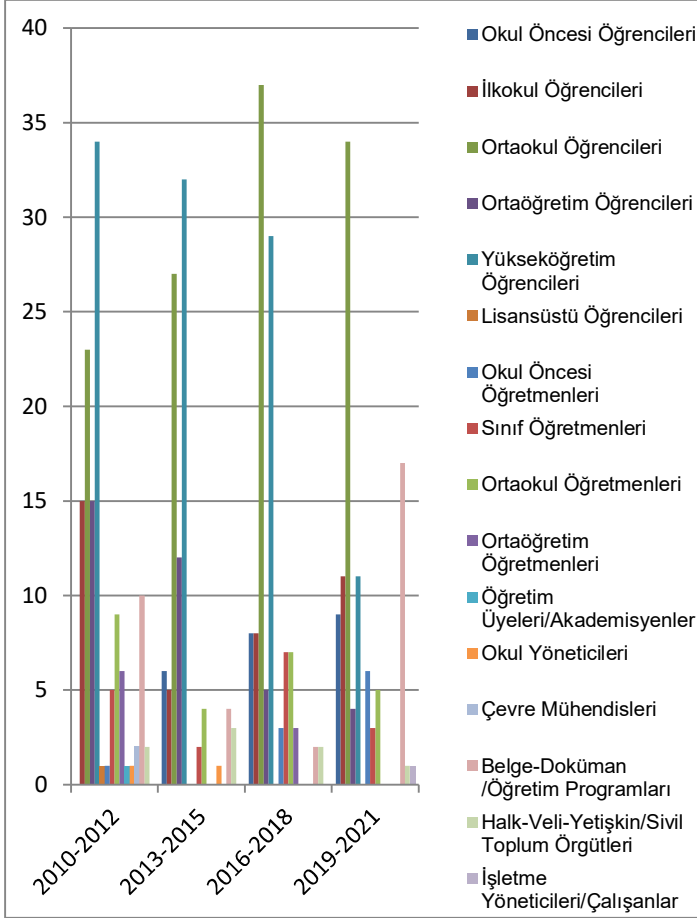
Şekil 2. Doğa ve Çevre Eğitimi ile İlgili Yayımlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin En Fazla Çalışıldığı İlk 10 Üniversitenin Yıllara ve Çalışma Sayısına Göre Dağılımı

Yapılan analiz sonuçlarına göre doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin 57 (%14,57) çalışma ile en fazla Gazi Üniversitesi'nde olduğu tespit edilmiştir. Gazi Üniversitesi'ni 17 (%4,34) çalışma ile Marmara Üniversitesi, 15'er (%3,83) çalışma ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi takip etmektedir.

3.2.3. 2010 Yılı ve Sonrasında Türkiye'de Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tez Çalışmalarının Örnekleme Gruplarının Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Elde edilen analiz sonuçlarına göre ortaokul öğrencileri 121 (% 30,94) çalışma ile en çok tercih edilen

örneklem grubudur. Ortaokul öğrencilerinden sonra 106 (%27,10) çalışma ile en çok yükseköğretim öğrencileri örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. İşletme yöneticileri /çalışanlar ve yüksek lisans/doktora öğrencileri yalnızca 1'er çalışmada tercih edilmişlerdir. Toplam örneklem sayısının 441 olduğu belirtilmektedir. Bunun sebebi bazı araştırmacıların birden fazla örneklem grubu ile çalışmasıdır.

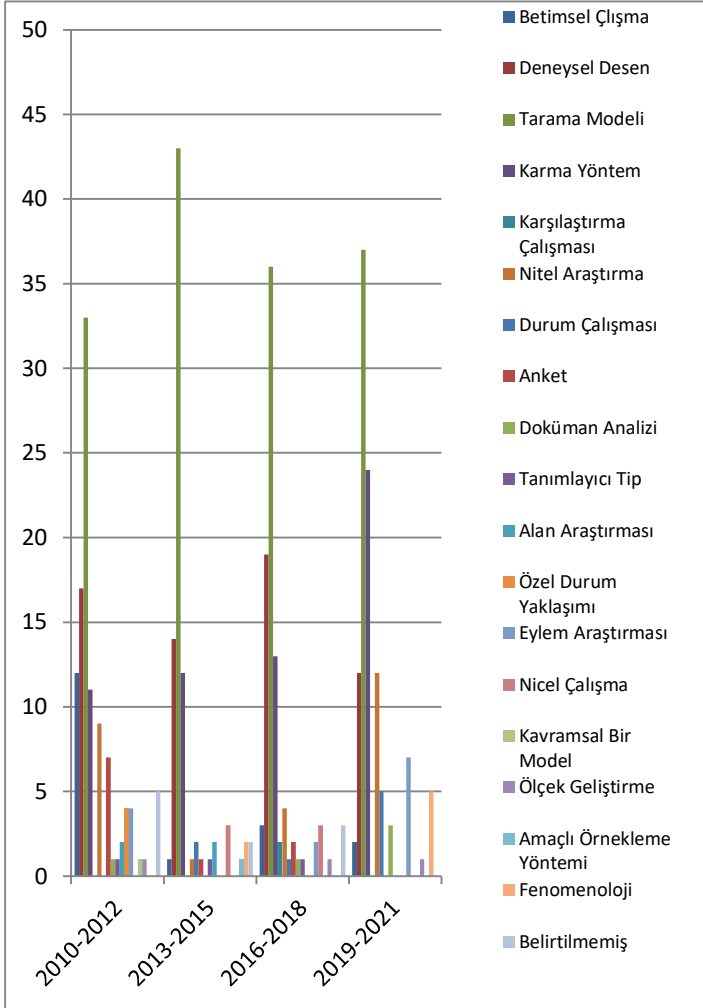


Şekil 3. Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Kullanılan Örneklem Grubu ve Yıllara Göre Dağılımı

Analiz sonuçlarına bakıldığında örneklem grubu olarak öğrencileri seçen araştırmacıların en çok ortaokul öğrencilerini (%37,11), örneklem grubu olarak öğretmenleri seçen araştırmacıların en çok ortaokul öğretmenlerini (%39.06) tercih ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmacılar diğer örneklem gruplarından ise en çok belge–doküman ve öğretim programlarını (%64,7) kullanmışlardır. Diğer yıllarda en fazla tercih edilen iki örneklem grubu ortaokul ve yükseköğretim öğrencileriyken 2019-2021 yılları arasında en çok tercih edilen iki grubun ortaokul öğrencileri ve belge- dokümanlar/öğretim programları olduğu dikkat çekmektedir.

3.2.4. 2010 Yılı ve Sonrasında Türkiye’de Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tez Çalışmalarında Kullanılan Yöntemlerin Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Analiz sonucuna bakıldığında, araştırmacılar doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan tezlerde 18 farklı araştırma yöntemi/modeli kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar araştırma yöntemlerini “araştırma modeli, araştırma deseni, araştırma yöntemi” şeklinde belirtmişler ve araştırma yöntemlerinin analizinde araştırmacıların belirttikleri ifadelerle analiz çalışmalarını sürdürülmüştür. Çalışmaların 11 (%2,81) tanesinde ise araştırma yöntemi belirtilmemiştir. Bunun sebebi ise araştırmaya dahil edilen tezlerin tam metnine ulaşılamaması ve elde edilen özetlerde yöntemin açıkça belirtilmemesidir.



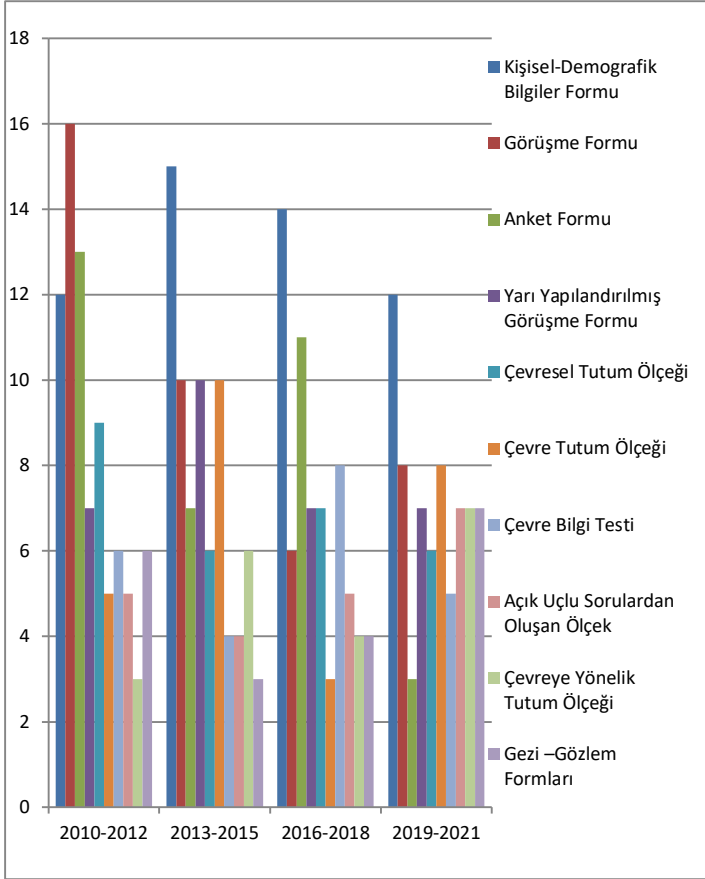
şekil 4. Doğa ve Çevre Eğitimi ile İlgili Yayınlanan Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yapılan analiz sonucunda en çok tercih edilen araştırma modelinin tarama modeli (%38,1) olduğu ve tarama modelinden sonra en çok deneysel desen (%15,85) ve karma yöntemin (%15,34) tercih edildiği, 2010 ve 2021 yılları arasında

bu yöntemlerin her yıl kullanıldığı görölmektedir. Şekil 4.'e bakıldığında, tarama modelinin gözlemlenen tüm yıllarda diğer araştırma yöntemlerinden daha fazla kullanıldığı görönmektedir. Araştırmacılar 2019-2021 yıllarına kadar en çok “tarama modeli” ve “deneysel desen” i tercih etmişlerdir fakat 2019-2021 yılları arasında tarama modelinden sonra en çok “karma yöntem” in tercih edildiği gözlemlenmiştir.

3.2.5. 2010 Yılı ve Sonrasında Türkiye’de Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tez Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Analiz sonucuna bakıldığında, araştırmacılar doğa ve çevre eğitimi ile ilgili yayımlanan tezlerde çeşitli veri toplama araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacıların en çok kullandığı ilk on veri toplama aracına baktığımızda ilk sırada 53 (%13,55) çalışmada yer alan ‘Kişisel-Demografik Bilgiler Formları’ yer almaktadır.



Şekil 5. Doğa ve Çevre Eğitimi İle İlgili Yayımlanan Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yıllara Göre Dağılımı

'Görüşme Formları' 40 (%10,23) çalışmada yer alarak en çok kullanılan ikinci veri toplama aracı, 'anket' ise 34 (%8,69) çalışmada yer alarak en çok kullanılan üçüncü veri toplama aracı olmuştur. Bazı araştırmacılar daha önce diğer araştırmacılar tarafından kullanılmış ölçme araçlarını kendi çalışmalarına uyarlayarak kullanmış olup, çalışmalarında genel olarak birden fazla veri toplama aracı kullanmışlardır. Görüşme formlarının 2010-2012 yılları arasında, kişisel - demografik bilgi formlarının ise diğer yıllarda en fazla kullanılan veri toplama aracı olduğu gözlemlenmiştir. Şekil 5'

te belirtilen bu 10 veri toplama aracı toplam veri toplama araçlarının %75,66' sını oluşturmaktadır.

4. Tartışma

Doğa ve çevre eğitiminin birçok eğitim alanıyla bağlantısı vardır. Doğa ve çevre eğitimi; coğrafya eğitimi, fen eğitimi, sosyal bilgiler ve biyoloji eğitimi gibi alanlarda yerini almıştır. İncelenen çalışmalarda araştırmacıların daha çok nicel araştırma yöntemlerini tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Araştırmacılar yaptıkları çalışmalarında hem doğa hem de çevre eğitimi için örneklem grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerini tercih etmişlerdir. Çevre eğitiminde en çok tercih edilen ikinci örneklem grubu ğretmen adayları iken doğa eğitiminde en çok tercih edilen ikinci örneklem grubu okul öncesi öğrencileridir. Bailie (2010) alışmasında, doğa merkezli bir okul öncesi eğitimle çocukların doğaya bağlanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Amerika'da sekiz doğa okuluyla çalışmalarını yürüten araştırmacı erken çocuklukta çevre eğitimine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Endüstriyel ve teknolojik gelişmelerin aynı zamanda hava, su ve toprağa zarar vererek insan ve doğal yaşam alanlarını tehdit etmesi araştırmacıları doğaya daha çok önem vermeye, bu tehditler karşısında önlemler almaya ve doğa ve çevre eğitimiyle ilgili çalışmalar yapmaya yöneltmiştir.

Ülkemizde 2021 yılı Yüksek ğretim Bilgi Yönetim Sistemi veri kayıtlarına göre iki yüzün üzerinde niversite vardır. 2010 yılı ve sonrasında bu üniversitelerin sadece 75'inde 391 tane doğa ve çevre eğitimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora tezi çalışması mevcuttur. Doğa eğitimiyle ilgili sadece 2 doktora tezi alışılmışken çevre eğitimiyle ilgili 55 doktora tez çalışması vardır. Bu incelemenin sonucunda doğa ve çevre eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmalarının yıllara göre analizine baktığımızda, doğa ve çevre eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda 2010 yılından 2021 yılına kadar 59 (%15,08) tez ile en fazla çalışma 2019 yılında yapılmıştır. 2021 yılı ise 20 (%5,11) tez ile en az çalışmanın yapıldığı yıl olmuştur.

Doğa ve evre eğitimiyle ilgili 2010 yılı ve sonrasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, çalışmaların yapıldığı niversite ve yıllara göre analiz edildiğinde en fazla çalışmanın 57 (%14,57) alışma ile Gazi niversitesinde, daha sonra 17 (%4,34) alışma ile Marmara niversitesi'nde, 15 (%3,83) alışma ile Kastamonu ve Orta Doğu Teknik niversitesi' nde yayımlandığı grnmektedir. Bulgularda belirtilen doğa ve evre eğitimiyle ilgili çalışma yapan diğer üniversitelere baktığımızda 22 (%5,62) niversitenin sadece 1 çalışmasının olduğu grnmektedir.

Doğa ve evre eğitimiyle ilgili Türkiye'de yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinde çalışılan örneklem grubu ve yıllara göre analizine baktığımızda; araştırmacıların 16 grupla çalıştığı, ortaokul ğrencilerinin 121 (%30,94) alışma ile, yüksek ğretim ğrencilerinin 106 (%27,1) alışma ile, ilkokul ğrencilerinin 39 (%9,97) alışma ile, orta ğretim ğrencilerinin ise 36 (%9,2) alışma ile en çok tercih edilen örneklem gruplarını oluşturduğu grnmektedir. Bu rneklem gruplarını sırasıyla belge ve dokümanlar 33 (%8,43), ortaokul öğretmenleri 25 (%6,39), okul öncesi öğrencileri 23 (%5,88), ilkokul öğretmenleri 17 (%4,34), okul öncesi öğrencileri 10 (%2,55), orta ğretim öğretmenleri 9 (%2,3), yetişkin halk-veli-sivil 8 (%2,04), ğretim yeleri – akademisyenler 3 (%07,67), okul yöneticileri –evre mühendisleri 2 (%05,11), yüksek lisans, doktora öğrencileri ve işletme yöneticileri, işletme çalışanları 1 (%02,55) alışma ile takip etmektedir. Analiz edilen 5 çalışmanın tam metnine ulaşılamadığından tercih ettiği örneklem grubu belirtilmemiştir.

Doğa ve evre eğitimiyle ilgili Türkiye'de yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırma yöntemi ve yıllara göre dağılımı açısından incelenmiş olup araştırmacılar çalışmalarında 18 farklı yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerden en fazla tercih edilenler ise tarama modeli 123 (%38,1) ve deneysel desen 62(%15,85)'dir. Karma yöntemi 60 (%15,34), nitel araştırma yöntemini 26 (%6,64) araştırmacı tercih etmiştir. Analiz edilen 11 çalışmanın araştırma yöntemi ise araştırmacılar tarafından net bir şekilde

ifade edilmemiştir. Analizi yapılan çalışmaların tam metnine ulaşılamaması ve bazı tez özetlerinde araştırmanın yöntemlerine yer verilmemesi bunun sebebidir. 2010 yılından 2021 yılına kadar yapılan doğa ve evre eğitimiyle ilgili araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımını incelendiğinde ise; tarama modeli ve deneysel desen yöntemlerinin her yıl en çok kullanılan yöntem olduğu, araştırmacıların çalışmalarında anket ve nitel araştırma yöntemlerini son yıllarda daha az kullandıkları, karma yöntemi daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Doğa ve evre eğitimiyle ilgili Türkiye’de 2010 yılı ve sonrasında yapılan tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının ilk 10 tanesine baktığımızda ilk sırada 53 (%13,55) araştırmacının kullandığı kişisel –demografik bilgiler olduğu grnmektedir. Görüşme formları 40 (%10,23), anket 34 (%8,69), yarı yapılandırılmış görüşme formları 31 (%7,92), çevresel tutum leği 28 (%7,16), evre tutum leği 26 (%6,64), evre bilgi testi 23 (%5,88), açık uçlu sorulardan oluşan ölçek 21 (%5,37), çevreye yönelik tutum leği ve gezi-gözlem formları 20 (%5,11) araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. İncelemeler sonucunda bu veri toplama araçlarından kişisel–demografik bilgiler ve gezi gözlem formlarının her yıl en az bir çalışmada kullanıldığı diğer veri toplama araçlarının ise yıllara göre sayıca önemli bir artış ya da azalış göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sonuç ve neriler

5.1. Sonuç

Araştırma sonucunda, doğa ve evre eğitimi konuları kapsamında 415 tam ve zet metne ulaşılmış, bunlardan 24 tanesi yeterli veri içermediği için örneklem dışı bırakılmıştır. Bu sebeple 334 yüksek lisans ve 57 doktora tezi örneklem olarak alınmış ve bu tezlerin analizi yapılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezleri çalışmanın yapıldığı niversite, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışmanın türü, örneklem grubu, araştırma yöntemi ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları bakımından incelenmiştir.

Türkiye’de bulunan üniversitelerden sadece 75 tanesi doğa ve evre eğitimi ile ilgili en az 1 çalışmaya sahiptir.

Araştırmacıların en çok tercih ettiği örneklem grubu olan ortaokul öğrencilerinden de en çok 7. sınıf öğrencileri çalışmalara dahil olmuştur. Yükseköğretim öğrencileri arasında da en çok öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Bunun yanında ön lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere sadece 1 çalışmada yer verilmiştir. Araştırmacıların bazıları ise birden fazla örneklem grubuna yer vermiştir. En çok tercih edilen örneklem gruplarının yükseköğretim ve ortaokul öğrencileri olmaları Tatlı ve Adıgüzel (2012)'in çalışma sonuçları ile doğru orantılıdır.

Araştırmacıların araştırmalarında en çok tarama modeli ve deneysel desen yöntemlerini kullanmış olmaları sonucu Bacanak ve diğerkleri (2011)'nin çalışmalarının bulgularıyla uyum sağlamaktadır. Araştırmacılar daha önce kullanılmış veri toplama araçlarını kullandıkları gibi tez konularına uygun tutum ölçekleri, bilgi testleri, başarı testleri, davranış ölçekleri, ön test -son test vb. araçlar kullanmışlardır. Araştırmacıların çoğu, çalışmalarında birden fazla veri toplama aracı kullanmışlardır.

5.2. Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda analiz sonuçlarına göre şu önerilerde bulunulabilir: Türkiye'de 2010-2021 yılları arasında doğa ve çevre eğitimi alanında yapılmış tezlerin nitel ve nicel açıdan incelenmesi için bu çalışmada ilgili tezlere ulaşılmış, erişimi olmayan tezlerin ise özetlerine ulaşılmıştır. Bu özetlerin ve erişimi olan tezlerin bazılarında çalışmaların yöntemi, örneklem grubu, veri toplama araçları belirtilmemiştir. Araştırmacılar bazı çalışmalarda ise veri toplama aracını yöntem olarak ifade etmişlerdir. Bu durum erişilebilen çalışmaları eksik bırakmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların çalışmalarının ana aşamalarını net bir şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Araştırmacılar için yüksek lisans ders programlarında ilgili derslerin ders saatlerinin artırılması önerilebilir.

Yapılan analizler sonucunda doğa ve çevre eğitimi alanında yapılan tezlerde öğrencilerden oluşan örneklem grubunda yüksek lisans, doktora ve ön lisans öğrencilerine sadece birer çalışmada yer verildiği görülmüştür. Son yıllarda

birçok üniversitede ve birçok alanda yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır. Bu sebeple araştırmacılar çalışmalarında örneklem grubu olarak yüksek lisans ve doktora öğrencilerine daha fazla yer vermelidirler. Çünkü doğa ve çevre eğitimi her alanda önemini korumaktadır. Eğitim aile ile başlayan ve sonrasında örgün olarak devam eden olgudur. Bu yüzden örneklem grubu olarak ebeveynler de araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilebilir.

Türkiye’de özel üniversitelerle birlikte iki yüzün üzerinde üniversite bulunmaktadır. 2010 yılı ve sonrasında bu üniversitelerin yalnızca 75 tanesinde doğa ve çevre eğitimiyle ilgili tez çalışması mevcuttur. Doğa ve çevre eğitimi konusu her eğitim alanını ilgilendiren ve önemi günden güne artan genel bir konudur. Bu yüzden ortak bir kararla üniversitelerin her yıl doğa ve çevre eğitimi alanında en az bir çalışma yapması önerilebilir.

Türkiye’de 2010 yılı ve sonrasında doğa ve çevre eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde araştırmacıların daha çok nicel araştırma yöntemi kullandıkları görünmektedir. Doğa ve çevre eğitimi alanında yapılacak olan çalışmalar için genellikle gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi, olayların ve olguların gerçekçi bir ortamda incelenmesine yönelik nitel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanılması araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

- Alım, M.(2006).Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi.*Kastamonu eğitim dergisi*,14(2),599-616.
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2011). Edergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1).
- Bailie, P. E. (2010). Fromtheonehourfieldtripto a naturepreschool: Partneringwithenvironmentalorgani-zations. *YoungChildren*, 65(4), 76-77.
- Cansaran, A.,& Yıldırım, C. (2017). *Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. Pegem Atıf İndeksi*, 1-9.

- Erentay, N., & Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ yayıncılık.
- Güney, E. (2003). *Çevre ve İnsan (Toplum Doğa İlişkileri)*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.)
- Keleş, Ö., Uzun, N., Uzun, F. V. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi Ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Meydan, A., Bozyiğit, R., & Karakurt, M. (2012). Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi Projelerinin Katılımcı Beklentilerini Karşılama Düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 238-255.
- Sever, R., Samancı, O., 2002, İlköğretimde Çevre Eğitimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı:7, Sayfa:155-164, Konya.
- Sungurtekin, ř., (2001). "Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi Kapsamında Ana ve İlköğretim Okullarında Müzik Yoluyla Çevre Eğitimi." *U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi XIV*(1), 167-178.
- Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(1), 143-150.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yılmaz, ř.(2012).1992-2011 Yılları Arasında Çevre Eğitimi İle İlgili Yayınlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Genel Yönelimlerin Belirlenmesi. (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu)
- Yılmaz, ř., Aydın, F., Bahar, M. (2015). "1992-2011 Yılları Arasında Çevre Eğitimi İle İlgili Yayınlanan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerindeki Genel Yönelimlerin Belirlenmesi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 19, Nisan.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE RİSK ALGISININ BELİRLENMESİ*

Funda YEŞİLYURT**

Cengiz YILDIRIM***

Öz

Bu çalışma öğretmen adaylarının çevre risk algısının belirlenmesi ve çevre risk algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Amasya Üniwersitesi Eđitim Fakóltesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öđretmenliđi Anabilim dallarında öğrenim gören 267 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına "Çevre Risk Algısı Ölçeđi" uygulanarak veriler toplanmıştır. Ayrıca demografik bilgi formu kullanılarak alt problemlerle ilişkin veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi istatistiki yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının küresel boyuta ulaşan çevre sorunlarını risk olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öđretmen adayları ticari balıkçılık, hayvanların aşırısı otlatılması ve açık madenciliki çevre açısından dūřük riskli bulurken özellikle radyasyon, kanalizasyon ve zehirli organik kirleticileri daha yüksek riskli bulmuştur. Öđretmen adaylarının çevre risk algıları arasında farklılığa neden olan değişkenlerin cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı ve çevre dersi alma isteği olduğu görölmüştür. Cinsiyete göre çevre risk algıları arasındaki farkın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrencilerin çevre risk algısının daha yüksek olduğu

* Bu çalışma 2018 yılında Amasya Üniwersitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Öğretmen Adaylarının Çevre Risk Algısının Belirlenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniwersitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, funda.yesilyurt25@hotmail.com. orcid.org/0000-0003-2985-3712.

*** Prof. Dr., Amasya Üniwersitesi Eğitim Fakóltesi Öğretim Üyesi, cengiz.yildirim@amasya.edu.tr. orcid.org/0000-0001-8149-8290.

görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevre dersinin zorunlu olmasını isteyenler yönünde anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Anne ve babanın eğitim durumunun, yaşadıkları yerleşim biriminin, çevre dersi alma durumunun, çevre ile ilgili bir kuruluşa üye olma durumunun ve çevresel duyarlılık yönünden kendilerini tanımlamalarının öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Çevre Risk Algısı, Öğretmen Adayları

Determination of Environmental Risk Perception of Teacher Candidates

Abstract

This study has been conducted in order to determine the environmental risk perception of teacher candidates and to examine the environmental risk perception from the point of various variables. The study group of the research comprises 267 teacher candidates who are being educated in the Science and Classroom Teaching Department of Education Faculty of Amasya University in the academic year 2014 -2015. The scanning method among the descriptive research methods has been used in the study. Data has been collected by applying “Environmental Risk Perception Scale” for the teacher candidates who participated in the research. Moreover, the data has been obtained in relation to sub-problems using demographic information form. The analysis of the data obtained was conducted using statistical methods. As a result of the data analysis, it was determined that the teacher candidates perceived the environmental problems that reach to global dimension as a risk. While teacher candidates found commercial fishing, overgrazing and open mining low risk for the environment, they found especially radiation, sewage and toxic organic pollutants as higher risk. It was observed that the variables that caused the difference between the environmental risk perceptions of the teacher candidates were gender, the department they studied in, and the desire

to take environmental courses. It was determined that the difference between environmental risk perceptions by gender was in favor of female students. It has been observed that the environmental risk perception of the students studying in the classroom teaching department was higher. In addition, it was determined that there is a significant difference between the environmental risk perceptions of teacher candidates in favor of those who want the environmental course to be compulsory. It was also determined that the educational status of the parents, the place they live, the condition of receiving environmental courses and being a member of an organization related to environment and their self-identification from the point of environmental sensitivity did not create a significant difference in relation to environmental risk perceptions of teacher candidates.

Keywords: Environmental Education, Environmental Risk Perception, Teacher Candidates

Giriş

Çevre, canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ve birbirlerini etkiledikleri canlı ve cansız faktörlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009). Çevreyi oluşturan unsurlar arasındaki etkileşim, meydana gelen herhangi bir değişimin tüm canlılık faaliyetlerini de etkilemesine sebep olmaktadır (Şahin, Cerrah, Saka ve Şahin, 2004).

İnsanların ihtiyaçlarının sürekli artması ve buna bağlı olarak teknolojinin gelişimiyle birlikte insanların doğaya müdahalesi artmış, çevrede de birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. İnsan faaliyetleri nedeniyle çevrede meydana gelen değişimler insanları tehlikeyle karşı karşıya bırakmıştır. Bireylerin risklere ya da tehlikelere yönelik bilgileri benimsemesi ve bunları değerlendirmesi risk algısı olarak tanımlanmaktadır (Altunoğlu, 2010). Çevre risk algısı doğal ya da doğal olmayan nedenler sonucunda ortaya çıkan tehlikelerin sahip olduğu özellikler ile ilgili objektif olmayan yargılardır. İnsanların ya da doğal faktörlerin sebep olduğu tehlikeler çevresel riskleri ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin çevre için tehlike oluşturan riskleri algılaması ve bu risklere

karşı çözümler önerileri geliştirmesi sorunların engellenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kahyaoğlu, 2012).

Sanayi devrimiyle birlikte bilim ve teknolojiadaki gelişmeler de çevre sorunlarına farklı bir boyut kazandırmıştır. Canlı türlerinin nesillerinin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması, asit yağmurları, nükleer kirlilik, çölleşme, iklim değişikliği gibi çevre sorunları hızla artmıştır. Ortaya çıkan bu sorunların canlıların yaşamını tehlikeye sokan boyutlara varması, insanları çözümler önerisini bulmak için harekete geçirmiştir (Erol ve Gezer, 2006). Çevre sorunlarının küresel boyutlarının fark edilmesiyle birlikte ulusal ve uluslararası toplantılar yapılmış ve çevre sorunlarını çözmeye yönelik önlemler alınmıştır. Bu toplantılarda çevre sorunlarının çözümünde çevre eğitiminin önemi vurgulanmış, çevre eğitiminin amaçları belirlenmiştir. Çevre eğitiminin asıl amacının çevre okuryazarı birey yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Ülkemizde 1982 Anayasasında çevre olgusuna yer verilmiş, çevre eğitiminin temelleri ise 1994 yılında Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı tarafından hazırlanan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile belirlenmiştir (Doğan, 2013).

Çevre sorunlarının temelinde insanların olumsuz davranışlarının yer aldığı bilinmektedir. Çevre bilincine sahip olmayan insanlar, çevre sorunlarına karşı duyarlı kalmakta ve çözüm arayışına girmemektedir. Bu nedenle bireylerin çevre sorunlarının farkına varması ve bu sorunların çözümü için çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda çevre eğitiminin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır. Çevre eğitimi sayesinde bireylerin eksik ya da hatalı bilgileri giderilebilir ve çevreye karşı olumlu tutum ve beceriye sahip bireyler yetiştirilebilir. Çevre sorunları da bireylere çevreye karşı olumlu davranışlar kazandırarak azaltılabilir ve engellenebilir (Güler, 2013). Son yıllarda eğitim ve öğretimin, çevre sorunlarına karşı duyarlılığı yüksek ve bilinçli bireyler yetiştirmeye uygun olup olmadığı irdelenmeye başlanmıştır. Çevre için eğitimin gerekliliği ifade edilirken okulların çevre eğitimi konusunda yetersiz olduğu dikkat çekmiştir. Çevreyle iç içe olan, doğayla uyum içerisinde yaşayan, çevre eğitimi

almış bireyler evre sorunlarının çözümünde aktif rol oynayacaklardır. Bu nedenle evre eğitimi, hem bugüne hem de geleceğe yapılmış bir yatırımdır. Okullardaki derslerin evreselleştirilmesi, programların buna göre belirlenmesi ve evre eğitiminin yaygınlaştırılması evre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Toplumsal yaşamda aktif olarak rol alan bireylerin eğitim hayatlarında evre eğitimi almaları, çevreye yönelik bilgi, tutum ve beceri kazanmaları, evre ile ilgili değerlerin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. evre eğitimi alan bireyler, karar verme mekanizmalarına geldiklerinde gelecek nesillerin sağlıklı bir dünyada yaşayabilmeleri için doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı ve evre problemlerinin özölmesi konusunda bilinçli kararlar verebileceklerdir (Teksöz, şahin ve Ertepinar, 2010). evre eğitimi, bireyin çevreyi anlamasını, onun doğanın bir parçası olduğunu fark etmesini, evre ve sorunları hakkında bilinçli olmasını sağlar. Ancak bireylerde evre duyarlılığı geliştirmesine rağmen bireylerin evre sorunlarına sebep olan faktörler hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmaması evre eğitimde birtakım eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle evre eğitiminin çevreye karşı duyarlı bireyler yetirmesinin yanı sıra çevreyi geliştirecek özveriye sahip olmalarına da katkı sağlaması beklenmektedir. Bireyin doğayla bir bütün olduğunu fark etmesi, çevreyle etkileşim içinde duyarlı davranışlara sahip olması evre eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda eğitimin her düzeyinde evre eğitimi çalışmalarına yer verilmesi çevreye sahip çıkan bireyler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Özbuğutu, Karahan ve Tan, 2014). Okuldaki eğitimin yanı sıra park ya da bahçe gibi okul dışı ortamların da öğrenme açısından uygun hale getirilmesi evre eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bireyin okul dışı ortamlarda gerçekleştirdiği faaliyetler doğayı kendi deneyimleriyle keşfetmesine, doğayla arasındaki ilişkiyi fark etmesine ve çevreyle ilgili bilgi ve beceri kazanmasına destek olmaktadır. Doğanın işleyişi ve insan faaliyetlerinin bu işleyişe

etkilerini öğrenen bireyler çevre sorunlarının çözümü konusunda daha fazla sorumlu davranışlar göstermektedirler (Güler, 2009).

Çevre sorunlarının küresel olması nedeniyle çevrenin korunmasında herkese görev düşmektedir. Çevre sorunlarının önlenmesinde ve ortadan kaldırılmasında çevre eğitimi oldukça büyük bir öneme sahiptir. Çevre eğitimi hem çevre ile ilgili bilgileri aktarmayı hem de çevreye karşı olumlu tutumların geliştirilerek bunların davranışa dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Eğitimin küçük yaşlarda başlaması ise bireyin doğa sevgisi kazanması açısından oldukça önemlidir. Özellikle çocukluk ve gençlik döneminde oluşan değer yargıları çevreye karşı olumlu davranışlar sergilenmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu nedenle çevre eğitimi ailede başlamalı ve eğitimin tüm kademelerinde devam etmelidir (Erten, 2004).

Araştırmanın Önemi

Çevre sorunlarının varlığı teknoloji ve sanayideki gelişmelerle birlikte artmış ve tüm dünyanın dikkatini çeken yeni bir boyut kazanmıştır. Bunun üzerine ekonomi, politika, hukuk ve eğitim alanlarında çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Çevre sorunlarına insanların yaşam tarzlarının ya da davranış şekillerinin neden olduğu bilinmektedir. Bireylerin çevre ile ilgili olumlu davranışlar kazanması ve çevre problemlerinin çözümünde sorumluluk almaları çevre eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Benzer ve şahin, 2013).

Bireylerde çevreye yönelik istenilen davranışların oluşturulabilmesi, çevre sorunlarının anlaşılabilmesi ve çözüm önerilerinin oluşturulması yeterli düzeyde eğitim ile gerçekleştirilebilir. Çevre eğitimi, duyuşsal ve bilişsel amaçları olan disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Etkili bir çevre eğitimi bireylere çevre ile ilgili bilgi kazandırırken aynı zamanda olumlu tutum ve değer yargıları oluşturmayı amaçlamaktadır. Çevreye karşı olumlu tutum ve değer yargısı kazanan bireylerin çevre içindeki yerini fark etmeleri, çevre sorunlarının çözümüne etkin katılım göstermelerini sağlayacaktır (Budak, 2008).

Etkili bir çevre eğitiminde öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Çevreye karşı bilinçli ve duyarlı, sorunların önlenmesi için çaba harcayan öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğrencilere olumlu davranışlar kazandırma noktasında çevre bilincine sahip ve çevre sorunları konusunda farkındalığı yüksek olan öğretmenlere daha fazla sorumluluk düşmektedir (Malkoç, 2011). Bu bağlamda öğretmen adaylarının çevre risk algılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Çevre sorunlarının küresel boyutlara ulaştığı günümüzde çevre eğitimi hem toplumsal hem de bireysel bir ihtiyaç haline gelmiştir. İklim değişikliği, asit yağmurları, canlı türlerinin neslinin tükenme tehlikesi, radyoaktif kirlenme gibi pek çok çevre sorununun çözülebilmesi ve engellenebilmesi ancak eğitimle mümkün olacaktır. Bu konuda toplumun tüm kesiminin bilinçlendirilmesi, bireylere çevreye yönelik olumlu davranışlar kazandırılması etkili bir çevre eğitimi ile sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı, ileride çevre eğitiminde görev alacak olan öğretmen adaylarının çevre risk algılarını belirlemektir.

Çalışmaya ait alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının yaşa göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının cinsiyete göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dalına göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
6. Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
7. Öğretmen adaylarının ailelerinin yaşadığı bölgeye göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?

8. Öğretmen adaylarının üniversite eğitime başlamadan önceki eğitim dönemlerinde yaşadığı yerleşim birimine göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
9. Öğretmen adaylarının şu anda ikamet ettiği yere göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
10. Öğretmen adaylarının çevre dersi alıp almama durumuna göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
11. Öğretmen adaylarının çevre dersinin zorunlu olmasını isteme durumuna göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
12. Öğretmen adaylarının bir kuruluşa üye olma durumuna göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?
13. Öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık yönünden kendilerini tanımlamalarına göre çevre risk algıları arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı ve bu dönemde Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulanan ölçeklere gönüllü, samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi, araştırmalarda mevcut durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu tür araştırmalarda, var olan durumda herhangi bir değişiklik yapılmaksızın elde edilen sonuçlar kullanılarak genellemelere varılabilir (Çepni, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 267 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Cinsiyet | N | % |
|----------|-----|-------|
| Kız | 212 | 79,4 |
| Erkek | 55 | 20,6 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 1 incelendiğinde 267 öğretmen adayının 212'si (%79,4) kız, 55'i (%20,6) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Anabilim Dalı | N | % |
|--------------------------|-----|-------|
| Fen Bilgisi Öğretmenliği | 130 | 48,7 |
| Sınıf Öğretmenliği | 137 | 51,3 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarından 130'u (%48,7) fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalında, 137'si (%51,3) sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumuna Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Eğitim Durumu | N | % |
|-----------------------------------|-----|-------|
| Okur-Yazar Değil | 4 | 1,5 |
| Okur-Yazar Veya İlkokul Mezunu | 103 | 38,6 |
| Ortaokul Mezunu | 49 | 18,4 |
| Lise Ve Dengi Okul Mezunu | 63 | 23,6 |
| Üniversite Veya Yüksekokul Mezunu | 48 | 18,0 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının babalarının eğitim durumuna göre; 4'ünün (%1,5) okur-yazar olmadığı, 103'ünün (%38,6) okur-yazar veya ilkokul mezunu olduğu, 49'unun (%18,4) ortaokul mezunu, 63'ünün (%23,6) lise ve dengi okul mezunu olduğu, 48'inin (%18,0) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Eğitim Durumu | N | % |
|-----------------------------------|-----|-------|
| Okur-Yazar Değil | 23 | 8,6 |
| Okur-Yazar Veya İlkokul Mezunu | 155 | 58,1 |
| Ortaokul Mezunu | 48 | 18,0 |
| Lise Ve Dengi Okul Mezunu | 33 | 12,4 |
| Üniversite Veya Yüksekokul Mezunu | 8 | 3,0 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 4'e bakıldığında öğretmen adaylarının annelerinin eğitim durumuna göre; 23'ünün (%8,6) okur-yazar olmadığı, 155'inin (%58,1) okur-yazar veya ilkokul mezunu olduğu, 48'inin (%18,0) ortaokul mezunu, 33'ünün (%12,4) lise ve dengi okul mezunu, 8'inin(%3,0) üniversite veya yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Yerleşim Birimine Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Yerleşim Birimi | N | % |
|-----------------|-----|-------|
| İl | 116 | 43,4 |
| İlçe | 123 | 46,1 |
| Köy/Kasaba | 28 | 10,5 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 5'de öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim birimlerine bakıldığında 116'sının (%43,4) il merkezinde, 123'ünün (%46,1) ilçe merkezinde ve 28'inin (%10,5) köy ya da kasabada yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Çevre İle İlgili Ders Alma Durumlarına Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Çevre Dersi | | |
|-------------|-----|-------|
| Alma Durumu | N | % |
| Evet | 129 | 48,3 |
| Hayır | 138 | 51,7 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 6'da çevre ile ilgili ders alan öğretmen adaylarının 129 kişi (%48,3), ders almayan öğretmen adaylarının ise 138 kişi (%51,7) olduğu görölmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Çevre Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Durumuna Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Çevre dersi zorunlu olmalı mı? | N | % |
|--------------------------------|-----|-------|
| Evet | 226 | 84,6 |
| Hayır | 41 | 15,4 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 7'de çevre dersinin zorunlu olmasını isteyen öğretmen adaylarının 226 kişi (%84,6) olduğu çevre dersinin zorunlu olmaması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarının ise 41 kişi (%15,4) olduğu görölmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Çevre İle İlgili Bir Kuruluşa Üye Olma Durumlarına Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Çevre Kuruluşuna Üye Olma Durumu | N | % |
|----------------------------------|-----|-------|
| Evet | 21 | 7,9 |
| Hayır | 246 | 92,1 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Tablo 8'de çevre ile ilgili bir kuruluşa üye olan öğretmen adaylarının 21 kişi (%7,9), üye olmayanların ise 246 kişi (%92,1) olduğu görölmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık Yönünden Kendini Tanımlamalarına Göre Frekans Ve Yüzde Değerleri

| Çevre ile ilgili yapılması gerekenlere, | N | % |
|---|-----|-------|
| Dikkat Ediyorum | 237 | 88,8 |
| Dikkat Etmiyorum | 26 | 9,7 |
| İlgilenmiyorum | 4 | 1,5 |
| Toplam | 267 | 100,0 |

Çevresel duyarlılık yönünden öğretmen adaylarının kendilerini tanımlamaları istendiğinde 237'sinin (%88,8) çevre ile ilgili yapılması gerekenleri bildiği ve dikkat ettiği, 26'sının (%9,7) çevre ile ilgili yapılması gerekenleri bildiği ancak dikkat etmediği ve 4'ünün (%1,5) bu konuyla ilgilenmedikleri görölmektedir (Tablo 9).

Veri Toplama Araçları

Verilerin elde edilmesinde öğrencilere ait demografik bilgi formu ve çevre risk algısı ölçeği kullanılmıştır. 5 li likert tipinde ve 24 maddeden oluşan "Çevre Risk Algısı Ölçeği" 2006 yılında Slimak ve Dietz tarafından geliştirilmiştir. Altunoğlu ve Atav ise 2009 yılında yaptıkları çalışmada ölçekte birtakım değişiklikler yaparak 7'li likert tipinde 23 maddeden oluşan bir ölçek haline getirmişlerdir. Uyarlanan ölçekte Cronbach- α güvenilirlik katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Kullanılan 7'li likert ölçeğine göre öğrencilerin verdiği yanıtlar da 1=Önemsiz, 2=Çok Az Önemli, 3=Az Önemli, 4=Orta Derecede Önemli, 5=Önemli, 6=Çok Önemli, 7=Çok Fazla Önemli olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasının yüksek olması insan faaliyetlerinin çevrede meydana getirdiği değişimlerle ilgili risk algılarının yüksek olduğunu, düşük olması ise risk algılarının düşük olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde bir değişkene ilişkin frekans dağılımı ve betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizinden (One-Way Anova) faydalanılmıştır.

İlişkisiz örneklem için t-testi, iki ilişkisi olmayan örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır. İlişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way Anova) ilişkisi olmayan iki ya da daha fazla örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için uygulanmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Tablo 10. Çevre Risk Algısına Ait Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

| | İstatistik | Standart Hata |
|------------------|------------|---------------|
| Ortalama | 5,76 | 0,04 |
| Medyan | 5,73 | |
| Varyans | 0,52 | |
| Standart Sapma | 0,72 | |
| Çarpıklık Değeri | -0,05 | 0,14 |
| Basıklık Değeri | -0,85 | 0,29 |

Kolmogorov - Smirnov testi uygulandığında verilerin normal dağılım göstermediğii görülmüştür. Verilerin z ortalamaları alınarak aşırı uç değerler analizlerden çıkarılmış ve tekrar normallik testi uygulanmıştır. Aşırı uç değerlerin çıkarılmasıyla birlikte örneklem sayısı 300'den 267'ye düşmüştür. Sonuçlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık değeri (skewness katsayısı) -0,05 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değer alması durumunda verilerin normal dağıldığı varsayılmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının çevre risk algısı ölçeğine verdikleri cevaplara ait betimsel istatistik sonuçları ve alt problemlere ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Çevre Risk Algısı Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Ortalaması

| Risk Maddeleri | N | X | S |
|--|-----|------|------|
| 1. Genellikle kömürün yanmasından kaynaklanan sülfür oksidin neden olduğu asit yağmurlarının akarsuları ve orman alanlarını etkilemesi. | 267 | 5,76 | 1,11 |
| 2.Karbondioksit ve metan gibi sera gazlarının aşırı salınımının neden olduğu küresel ısınmanın seller ve hava sıcaklığı artışı gibi olaylara yol açması. | 267 | 6,00 | 1,08 |
| 3.Soğutucularda kullanılan gazlar nedeniyle koruyucu ozon tabakasının incelmesinin güneş kaynaklı ultraviyolenin artmasına neden olması. | 267 | 5,82 | 1,10 |
| 4.Denizlerde petrol çıkartma için sondaj yapılması ve petrol ürünlerinin taşınması (boru hattı, tanker kamyonları, tanker gemiler vb.) ve bunun neden olabileceği kazalar. | 267 | 5,65 | 1,28 |
| 5. Tehlikeli atık alanları; buradaki zehirli kimyasalların akarsulara ve toprağa karışması. | 267 | 6,15 | 1,07 |
| 6. Radyasyon; nükleer enerji üretiminden ortaya çıkan radyoaktif maddelerin (atıkların) etrafa yayılması. | 267 | 6,32 | 0,95 |
| 7. Kalıcı yani uzun süre bozulmayan ve zehirli organik kirleticilerin (DDT, PBC, Dioksin, Benzen vb.) fabrikalardan akarsulara ve atmosfere verilmesi. | 267 | 6,27 | 0,99 |
| 8. Kurşun, çinko, kadmiyum gibi ağır metallerin maden çıkarma faaliyetleri sonucu yüzey sularına karışması, kömürün yanması sonucu civanın atmosfere salınması. | 267 | 5,96 | 1,04 |

| | | | |
|--|-----|------|------|
| 9. Pestisitler; böcekler, kemirgenler, yabancı otlar gibi zararlılarla mücadelede kullanılan kimyasallar. | 267 | 5,52 | 1,16 |
| 10. Ötrofikasyon; su içinde azotlu gübre ve azot oksit gibi bileşiklerin aşırı artışı sonucu alg patlaması meydana gelir. Bu durum su içindeki çözünmüş oksijen miktarını azaltır. | 267 | 5,71 | 1,10 |
| 11. Kanalizasyon; atık suların arıtılmadan akarsulara veya denizlere verilmesi. | 267 | 6,29 | 0,92 |
| 12. Genetik olarak değiştirilmiş tarım ürünleri (örn; mısır). | 267 | 6,06 | 1,14 |
| 13. İstilacı türler; ait olmadıkları bir bölgeye insan eliyle taşındıktan sonra o bölgede hızla çoğalarak yerli türlerin varlığını tehdit etmesi. | 267 | 5,91 | 1,07 |
| 14. Kâğıt ve kereste ihtiyacı için büyük orman arazilerinde tıraşlama seklinde ağaç kesimi. | 267 | 5,92 | 1,27 |
| 15. Kentleşme ve yerleşim nedeniyle doğal alanların (habitatlarnın) bozulması ve parçalanması. | 267 | 6,20 | 0,97 |
| 16. Elektrik üretimi, su taşkınlarının önlenmesi, nehirlerin yönlerinin değiştirilmesi amacıyla baraj yapımı. | 267 | 5,51 | 1,41 |
| 17. Sulak alanların endüstriyel gelişim, ticaret, tarım alanı elde etme turizm ve yerleşim amaçlı olarak bozulması ve yok edilmesi. | 267 | 5,87 | 1,27 |
| 18. Denizlere ve göllere akan iç suların tarım alanlarından taşınan tarım ilacı ve gübre gibi kimyasallar ve tortular ile kirlenmesi. | 267 | 6,00 | 1,13 |
| 19. Açık madencilik. | 267 | 5,17 | 1,38 |
| 20. Çayır ve meralarda çok miktarda çiftlik hayvanının aşırı otlatılması. | 267 | 4,84 | 1,66 |

| | | | |
|---|-----|------|------|
| 21. Spor ve eğence amaçlı avlanma (örn; 267 5,33 1,56 bildircın, geyik avlama, derin su veya kıyı balıkçılığı). | | | |
| 22. Ticari balıkçılık (örn; insan beslenmesi için hamsi, mezigit, uskumru avlama). | 267 | 4,80 | 1,73 |
| 23. Dünya genelinde nüfus artışı. | 267 | 5,52 | 1,37 |

Tablo 11' e bakıldığında öğretmen adaylarının çevre risk algısı ölçeğine vermiş oldukları cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde "Radyasyon; nükleer enerji üretiminden ortaya çıkan radyoaktif maddelerin (atıkların) etrafa yayılması" (X=6,32), "Kanalizasyon; atık suların arıtılmadan akarsulara veya denizlere verilmesi" (X=6,29) ve "Kalıcı yani uzun süre bozulmayan ve zehirli organik kirleticilerin (DDT, PBC, Dioksin, Benzen vb.) fabrikalardan akarsulara ve atmosfere verilmesi" (X=6,27) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise sırasıyla "Ticari balıkçılık (örn; insan beslenmesi için hamsi, mezigit, uskumru avlama)" (X=4,80), "Çayır ve meralarda çok miktarda çiftlik hayvanının aşırı otlatılması" (X=4,84), "Açık madencilik" (X=5,17) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları radyasyon, kanalizasyon ve zehirli organik kirleticileri çevre açısından daha riskli bulurken ticari balıkçılık, hayvanların aşırı otlatılması ve açık madencilik maddelerini diğerlerine göre daha az riskli bulmuşlardır.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Çevre Risk Algısına Ait t Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | X | S | sd | t | p |
|----------|-----|------|------|-----|------|--------|
| Kız | 212 | 5,82 | 0,68 | 265 | 2,25 | 0,025* |
| Erkek | 55 | 5,57 | 0,83 | | | |

*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre çevre risk algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(265)=2,25$, $p<0,05$. Bu farklılığın kız öğrenciler ($X=5,82$) lehine olduğu söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Anabilim Dalına Göre Çevre Risk Algularına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Çevre Risk Algısına Ait t Testi Sonuçları

| Anabilim dalı | N | X | S | sd | t | p |
|---------------|-----|------|------|-----|------|-------|
| Fen Bilgisi | 130 | 5,65 | 0,67 | 265 | 2,48 | 0,01* |
| Öğretmenliği | | | | | | |
| Sınıf | 137 | 5,87 | 0,75 | | | |
| Öğretmenliği | | | | | | |

* $p<0,05$

Tablo 13’de verilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre risk algıları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermektedir, $t(265)=2,485$, $p<0,05$.

Öğretmen adaylarının okudukları anabilim dalının çevre risk algılarını etkilediği, Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğretmen adaylarının çevre risk algılarının ($X=5,87$) Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalında okuyanlara ($X=5,65$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Babalarının Eğitim Durumuna Çevre Risk Algularına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının, çevre risk algılarının babalarının eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 14. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Risk Algısının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Eğitim Düzeyi | N | X | S |
|-----------------------------------|-----|------|------|
| Okur-Yazar Veya İlkokul Mezunu | 103 | 5,80 | 0,72 |
| Ortaokul Mezunu | 49 | 5,75 | 0,65 |
| Lise Ve Dengi Okul Mezunu | 63 | 5,79 | 0,80 |
| Üniversite Veya Yüksekokul Mezunu | 48 | 5,63 | 0,64 |
| Toplam | 267 | 5,76 | 0,72 |

Tablo 14’de babası okur-yazar olmayan öğretmen adaylarının çevre risk algılarının daha yüksek olduğu (X=5,80) görülmektedir.

Tablo 15. Babanın Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Risk Algısına İlişkin ANOVA Sonuçları

| | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar Arası | 1,745 | 4 | 0,436 | 0,824 | 0,511 |
| Gruplar İçi | 138,794 | 262 | 0,530 | | |
| Toplam | 140,539 | 266 | | | |

Tablo 15’e göre öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık görülmemektedir, $F(4,262)=0,824$, $p>0,05$. Öğretmen adaylarının çevre risk algıları üzerinde babalarının eğitim düzeylerinin etkili olmadığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 16. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Risk Algısının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Eğitim düzeyi | N | X | S |
|-----------------------------------|-----|------|------|
| Okur-Yazar Değil | 23 | 5,77 | 0,75 |
| Okur-Yazar Veya İlkokul Mezunu | 155 | 5,74 | 0,74 |
| Ortaokul Mezunu | 48 | 5,82 | 0,68 |
| Lise Ve Dengi Okul Mezunu | 33 | 5,89 | 0,61 |
| Üniversite Veya Yüksekokul Mezunu | 8 | 5,50 | 0,96 |
| Toplam | 267 | 5,76 | 0,72 |

Tablo 16'ya bakıldığında annesi lise ve dengi okullardan mezun olan öğretmen adaylarının çevre risk algılarının ($X=5,89$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Risk Algısına İlişkin ANOVA Sonuçları

| | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 1,329 | 4 | 0,332 | 0,625 | 0,645 |
| Gruplar içi | 139,210 | 262 | 0,531 | | |
| Toplam | 140,539 | 266 | | | |

Tablo 17'ye öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında annelerinin eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $F(4,262)=0,625$, $p>0,05$. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyi çevre risk algısını etkilememektedir.

Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Birimine Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının yaşadığı yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Birimine Göre Çevre Risk Algısının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Yerleşim birimi | N | X | S |
|-----------------|-----|------|------|
| İl | 116 | 5,84 | 0,72 |
| İlçe | 123 | 5,73 | 0,70 |
| Köy/Kasaba | 28 | 5,60 | 0,78 |
| Toplam | 267 | 5,76 | 0,72 |

Tablo 18 incelendiğinde üniversite eğitime başlamadan önce il merkezinde yaşayan öğretmen adaylarının çevre risk algısı ($X=5,84$) ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yerleşim Birimine Göre Çevre Risk Algısına İlişkin ANOVA Sonuçları

| | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 1,573 | 2 | 0,787 | 1,495 | 0,226 |
| Gruplar içi | 138,966 | 264 | 0,526 | | |
| Toplam | 140,539 | 266 | | | |

Tablo 19'da öğretmen adaylarının üniversite eğitime başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimine göre çevre risk algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. $F(2,264)=1,495$, $p>0,05$.

Öğretmen Adaylarının Çevre Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının çevre dersi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Çevre Dersi Alma Durumuna Göre Çevre Risk Algısının t Testi Sonuçları

| Çevre dersi alma durumu | N | X | S | sd | t | p |
|-------------------------|-----|------|------|-----|-------|-------|
| Evet | 129 | 5,81 | 0,73 | 265 | 1,031 | 0,304 |
| Hayır | 13 | 5,72 | 0,72 | | | |

Tablo 20’de öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevre dersi alma durumu bakımından istatistiksel anlamda fark olmadığı görülmektedir, $t(265)=1,03$, $p>0,05$.

Öğretmen Adaylarının Çevre Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Durumuna Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının çevre dersinin zorunlu olmasını isteme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Çevre Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Durumuna Göre Çevre Risk Algısının t Testi Sonuçları

| Çevre dersi zorunlu olsun mu? | N | X | S | Sd | t | p |
|-------------------------------|-----|------|------|-----|-------|--------|
| Evet | 226 | 5,81 | 0,72 | 265 | 2,209 | 0,028* |
| Hayır | 41 | 5,54 | 0,70 | | | |

* $p<0,05$

Tablo 21’e göre öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevre dersinin zorunlu olmasını isteme açısından anlamlı farklılık vardır, $t(265)=2,209$, $p<0,05$. Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının çevre dersinin zorunlu olmasını isteyenlerin ($X=5,81$) lehine olduğu ve çevre dersinin zorunlu olmasını istemeyenlerden ($X=5,54$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Çevre İle İlgili Bir Kuruluşa Üye Olma Durumuna Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının bir kuruluşa üye olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Çevre İle İlgili Bir Kuruluşa Üye Olma Durumuna Göre Çevre Risk Algısının t Testi Sonuçları

| Kuruluşa üye misiniz? | N | X | S | Sd | T | p |
|-----------------------|-----|------|------|-----|-------|-------|
| Evet | 21 | 5,99 | 0,69 | 265 | 1,501 | 0,134 |
| Hayır | 246 | 5,75 | 0,72 | | | |

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre risk algıları, bir çevre kuruluşuna göre üye olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir, $t(265)=1,50$, $p>0,05$.

Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık Yönünden Kendilerini Tanımlamalarına Göre Çevre Risk Algılarına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının çevresel duyarlılık yönünden kendilerini tanımlamalarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 23'de çevre konusunda kendini değerlendirmeleri istenilen öğretmen adaylarından çevre ile ilgili konulara dikkat etmediğini ifade eden öğretmen adaylarının çevre risk algılarının ($X=5,80$) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık Yönünden Kendilerini Tanımlamalarına Göre Çevre Risk Algısının Betimsel İstatistik Sonuçları

| Çevre ile ilgili yapılması gerekenlere, | N | X | S |
|---|-----|------|------|
| Dikkat Ediyorum | 237 | 5,76 | 0,70 |
| Dikkat Etmiyorum | 26 | 5,80 | 0,93 |
| İlgilenmiyorum | 4 | 5,77 | 0,40 |
| Toplam | 267 | 5,76 | 0,72 |

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık Yönünden Kendilerini Tanımlamalarına Göre Çevre Risk Algısına İlişkin ANOVA Sonuçları

| | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | p |
|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Gruplar arası | 0,038 | 2 | 0,019 | 0,035 | 0,965 |
| Gruplar içi | 140,501 | 264 | 0,532 | | |
| Toplam | 140,539 | 266 | | | |

Tablo 24 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevresel duyarlılık yönünden kendilerini tanımlamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $F(2,264)=0,035$, $p>0,05$. Öğretmen adaylarının çevre risk algıları üzerinde çevre konusunda yapılması gerekenleri bilme ve dikkat etme, bunlara dikkat etmeme ya da ilgilenmeme durumunun etkisi olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının çevre risk algısına vermiş oldukları cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip ilk üç maddenin "Radyasyon; nükleer enerji üretiminden ortaya çıkan radyoaktif maddelerin (atıkların) etrafa yayılması" ($X=6,32$), "Kanalizasyon; atık suların arıtılmadan akarsulara veya denizlere verilmesi" ($X=6,29$), "Kalıcı yani uzun süre bozulmayan ve zehirli organik kirleticilerin (DDT, PBC,

Dioksin, Benzen vb.) fabrikalardan akarsulara ve atmosfere verilmesi" (X=6,27) şeklinde sıralandığı görölmüştür. Bu sonuç küresel boyutlara ulaşan radyoaktif kirliliğe karşı öğretmen adaylarının da kayıtsız kalmadığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre en düşük ortalamaya sahip maddelerin ise sırasıyla "Ticari balışçılık (örn; insan beslenmesi için hamsi, mezigit, uskumru avlama) " (X=4,80), "Çayır ve meralarda çok miktarda çiftlik hayvanının aşırı otlatılması" (X=4,84), "Açık madencilik" (X=5,17) olduğu görölmektedir. Öğretmen adayları bu maddeleri diğerlerine göre daha az riskli bulmuşlardır.

Gürsoy ve diğerleri (2008) 'in belediye çalışanlarıyla yaptığı araştırmada, ozon tabakasının incelenmesi, hava, su kirliliği, kimyasal kirlilik, küresel ısınma, stres faktörlerinin daha riskli bulunduğu, şişe suları, bronzlaşmak ve barınma faktörlerinin daha az riskli bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurtseven ve diğerleri (2010) meslek yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin doğal alanların zarar görmesi, su kıtlığı ve kimyasal atıkları risk olarak algıladığı görölmüştür. Ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Altunoğlu (2010)'da yaptığı çalışmada sera etkisi, radyasyon, tehlikeli atık alanları faktörlerinin çok önemli risk olarak algılandığı sonucuna ulaşmıştır. Walsh-Daneshmandi and MacLachlan (2000) 159 üniversite öğrencisiyle yaptığı ekolojik risk algısı ile ilgili çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görölmüştür, $t(265)=2,25$, $p<0,05$. Kız öğrencilerin çevre risk algıları (X=5,82) erkek öğrencilere (X=5,57) göre daha yüksektir. Bu sonuca göre kızların çevrede meydana gelen değişimleri daha riskli buldukları söylenebilir. Bu sonuç, Sam ve diğerleri (2010) 'nin üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmayla paralellik göstermektedir. Sam ve diğerleri (2010) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kız öğrencilerin çevre risk algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Richard ve Peterson (1998) 10-17 yaş aralığında bulunan öğrencilerle yaptığı çalışmada çevreye yönelik risk algısının kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sayan (2013) hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada çevre risk algısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Slimak ve Dietz (2006) 'in yaptıkları çalışmada ise ulaşılan sonuçlardan farklı olarak cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğretmen adaylarının çevre risk algılarının okudukları bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür, $t(265)=2,485$, $p<0,05$. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin ($X=5,87$) çevre risk algılarının Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalında okuyanlara ($X=5,65$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın Sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç Sınıf öğretmenliği anabilim dalında çevre eğitimi dersinin Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dalına göre daha önceki yıllarda verilmiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Çevre Eğitimi dersi alan öğrencilerin çevre sorunlarını risk olarak algıladıkları söylenebilir.

Çevre risk algıları öğretmen adaylarının babalarının ($F(4,262)=0,824$, $p>0,05$) ve annelerinin ($F(4,262)=0,625$, $p>0,05$) eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sayan (2013) da hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin çevre risk algıları arasında anne ve baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sam ve diğerleri (2010) 'nin üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada annenin eğitim düzeyine göre çevre risk algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının çevre risk algıları yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $F(2,264)=1,495$, $p>0,05$. Sayan (2013) da yaptığı çalışmada yerleşim birimine göre öğrencilerin çevre risk algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevre dersi alma durumu bakımından istatistiksel anlamda fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t(265)=1,03$, $p>0,05$. Öğretmen adaylarının çevre dersi almaları çevre risk algıları üzerinde etkili olmamıştır. Sam ve arkadaşları (2010) yaptığı çalışmada çevre dersi değişkeni ile çevre risk algısı arasında anlamlı bir

farklılık olmadığını tespit etmiştir. Sayan (2013) öğrencilerle yaptığı çalışmada önceki dönemlerde çevre dersi alıp almama durumu ile çevre risk algısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasında çevre dersinin zorunlu olmasını isteme durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür, $t(265)=2,209$, $p<0,05$. Öğretmen adaylarının çevre risk algıları arasındaki farkın çevre dersinin zorunlu olmasını isteyenler ($X=5,81$) lehine olduğu ve çevre dersinin zorunlu olmasını istemeyenlerden ($X=5,54$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevre sorunlarının tehlike oluşturduğunu düşünen öğretmen adaylarının, bu sorunların ortadan kaldırılmasında etkili olacak çevre dersinin zorunlu olması gerektiğini düşündükleri dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, Yurtseven ve diğerleri (2010) 'nin sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencileriyle yaptığı çalışmada da çevre dersinin zorunlu olmasını isteyen öğrencilerin çevre risk faktörlerini algılama düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Sayan (2013) çevre ile ilgili dersi gerekli görme durumu açısından çevresel risk algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farkın çevre dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünenler lehine olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adaylarından çevre ile ilgili bir kuruluşa üye olanların çevre risk algısı ortalamalarının ($X=5,99$) üye olmayan öğretmen adaylarından ($X=5,75$) daha yüksek olduğu ancak çevre risk algıları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür, $t(265)=1,50$, $p>0,05$. Benzer şekilde Yurtseven ve diğerleri (2010) yaptığı çalışmada öğrencilerin çevre ile ilgili bir derneğe üye olmalarına göre çevresel risk puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sayan (2013) 'da hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada çevre risk algısı puanları arasında çevre ile ilgili bir kuruluşa üye olma değişkenine göre istatistiksel açıdan bir fark olmadığını tespit etmiştir. Tümer ve Sümen (2020) de lise öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada çevre ile ilgili bir kuruluşa üye olma

durumunun çevre risk algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir.

Öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık yönünden kendilerini tanımlamalarına göre çevre risk algıları ($F(2,264)=0,035, p>0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Aksu (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin %19,5'inin çevre duyarlılığının çok yüksek olduğunu, %2,9'unun ise kendilerinin yetersiz olduklarını ifade ettiğini belirtmiştir. Yurtseven ve diğerleri (2010) ise öğrencilerin çevresel açıdan kendilerini değerlendirmelerinin istendiği çalışmada çevresel konulara dikkat eden, bunları bilen ve yapan öğrencilerin diğerlerine göre çevresel duyarlılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının küresel boyutlara ulaşan çevre sorunlarının farkında oldukları görülmüştür. Bu sorunların çözümüne yönelik araştırmalar yapılabilir.

Çevre ile ilgili derslerin teorik bilgi vermenin yanı sıra bireylerde çevreye yönelik duyarlılık ve tutum kazandırmaya yönelik olması sağlanabilir.

Lisans düzeyinde tüm bölümlerde çevre eğitime yer verilmesi ile bireylerin çevre sorunlarının farkında olması ve çevreye karşı duyarlı davranışlar göstermesi sağlanabilir.

Fen Bilgisi ve Sınıf öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışma farklı bölümlerde, farklı değişkenler kullanılarak yapılabilir.

Kaynakça

- Aksu, Y. (2009). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi (Burdur ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Altunoğlu, B.D. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevre risk algısı. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lisans öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 383-400.
- Budak, B. (2008). İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bornova-İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. (18. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Pegem A.
- Doğan, E.E. (2013). Biyolog ve öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları ve bilgi düzeyleri. *İlköğretim Online*, 12(2), 413-424.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, Çevre ve insan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara.

- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güler, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürsoy, Ş. T., Çiçeklioğlu, M., Börekçi, N., Soyer, M. T., ve Öcek, Z. (2008). İzmir Karşıyaka belediye çalışanlarında çevresel risk algılama düzeyi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(1), 20-27.
- Kahyaoğlu, M. (2012). Öğretmen adaylarının çevresel risk algıları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal Of Education And Future*, 2, 93- 104.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 43-54.
- Malkoç, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbuğutu, E., Karahan, S. ve Tan, Ç. (2014). Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler-literatür taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 393-408.
- Riechard, D. E. and Peterson S. J., (1998). Perception of environmental risk related to gender, community socioeconomic setting, age, and locus of control. *The Journal of Environmental Education*, 30(1), 11-19. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958969809601858> adresinden 04 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Sam, N., Gürsakal, S. ve Sam, R. (2010). Üniversite öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 1-16.
- Sayan, B. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin çevresel risk algısı ve çevresel tutumlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Slimak, M. W. & Dietz, T., 2006, Personal values, beliefs and ecological risk perception. *Risk Analysis*, 26(6), 1689-1705.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17184406> adresinden 14 Ağustos 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yükseköğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, 113-128.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Tümer, A. ve Sümen, A. (2020). Ergenlerde çevresel risk algısının belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 142-150.
- Walsh-Daneshmandi, A. and MacLachlan, M., 2000, Environmental risk to self: Factor analysis and development of subscales for the Environmental appraisal inventory (EAI) with an Irish sample. *Journal of Environmental Psychology*, 20,141-149.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494499901585> adresinden 04 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yurtseven, E., Vehid, S., Köksal, S. ve Erdoğan, M. S. (2010). İstanbul üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevresel riskler konusundaki duyarlılıkları. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*. 24(3), 193-199.

KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNDE KAVRAMSAL DEĞİŞİM METİNLERİNİN KULLANIMI*

*Orhan DAĞDELEN***

*İlker KÖSTERELİOĞLU****

Öz

Kavramlar, öğrenmenin yapı taşlarıdır. Bireyin dünyaya gelmesiyle başlayan kavram öğrenme süreci, çocuğun okula başlayıp formal eğitime dâhil olmasıyla yeni bir boyut kazanır. Kavramların misallerini ilk zamanlar tesadüfi şekilde deneyimleyerek öğrenen çocuklar, planlı kavram öğrenimiyle okulda karşılaşırlar. Kavram edinmeyle birlikte bilgilerin yeni durumlara tatbik edilerek kalıcılığı temin edilmekte ve bu süreçte anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir. Buna mukabil öğrenme üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan kavramların ediniminde birtakım güçlükler de yaşanabilmektedir. Kavramların bazıları ya tamamıyla kazanılamamakta veyahut kusurlu ya da eksik öğrenilmektedir. Kavramların öğrenilmesi sürecinde bariyer yaratan bu güçlüklerin başını da kavram yanılgıları şeklinde ifadelendirilen yapılar çekmektedir. Okul dönemi ya da öncesinde çeşitli sebeplerle meydana gelebilen bu yanılgılar önem arz etmektedir. Bu amaçla geleneksel öğretimin karşısında bir seçenek olarak öğrencilerin kavramsal anlama

* Bu çalışma Amasya Üniversitesi (AÜ) İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi İnsanlar ve Yönetim Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** AÜ Sınıf Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi
(orhandagdel05@hotmail.com)

*** Prof. Dr., AÜ, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi (ikostereli@amasya.edu.tr)

seviyelerini artırmak, kavram yanlışlarını azaltmak ya da tamamen gidermek için kavramsal değişim yaklaşımının etkili olabileceği öne sürülmektedir. Kavram yanlışlarının elimine edilmesinde farklı yollar takip edilmekle birlikte, kavramsal değişim yaklaşımı son yıllarda üzerinde birtakım çalışmaların yürütüldüğü bir alandır. Öğrenenleri, yanlışlarını değiştirmeye cesaretlendiren bu yaklaşım çeşitli uygulama, yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak düzenlenebilmektedir. Bunlardan biri de bu araştırmanın konusu olan kavramsal değişim metinleridir. İlgili metinler bireyin sahip olduğu kavram yanlışlarının farkına varmalarına olanak tanıyan ve onlara bilimsel kabul gören doğru kavram veya düşünceyi sunan önemli öğretim araçları ve yazılı dokümanlardır. Bu çalışmada kavramsal değişim metinlerinin ne olduğu, nasıl çalıştığı, yazımında dikkat edilecek hususlar ve kavram yanlışlarının giderilmesindeki etkisi ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kavram, Kavram Yanılığı, Kavramsal Değişim Yaklaşımı, Kavramsal Değişim Metni, Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

In The Elimination of Misconceptions The Use of Conceptual Change Texts

Abstract

Concepts are the building blocks of learning. The process of concept learning, which begins with the birth of the individual, gains a new dimension when the child starts school and becomes involved in formal education. Children, who learn the examples of concepts by experiencing them randomly at first, encounter planned concept learning at school. With the acquisition of concepts, the permanence of knowledge is ensured by applying it to new situations and meaningful learning takes place in this process. On the other

hand, there may be some difficulties in the acquisition of concepts, which have a great impact on learning. Some of the concepts either cannot be acquired completely or are learnt imperfectly or incompletely. These difficulties, which create barriers in the process of learning concepts, are mainly characterised by the structures expressed as misconceptions. These misconceptions, which can occur for various reasons during or before the school period, are important. For this purpose, it is suggested that conceptual change approach can be effective to increase students' conceptual understanding levels, reduce or completely eliminate misconceptions as an alternative to traditional teaching. Although different ways are followed in eliminating misconceptions, conceptual change approach is a field on which some studies have been carried out in recent years. This approach, which encourages learners to change their misconceptions, can be organised by using various applications, methods, techniques and materials. One of these is conceptual change texts, which is the subject of this study. These texts are important teaching tools and written documents that enable individuals to realise their misconceptions and present them with the correct concept or idea that is scientifically accepted. In this study, what conceptual change texts are, how they work, the issues to be considered in their writing and their effect on the elimination of misconceptions are discussed.

Keywords: Concept, Misconception, Conceptual Change Approach, Conceptual Change Text, Constructivist Learning Theory

Giriş

insan, biyolojik yapısı ve taşıdığı özellikleri itibarıyla öğrenmeye hazır bir şekilde dünyaya gözlerini açar. Yürümekten, karmaşık sorunları çözmeye ve felsefi

düşünmeye kadar bir dizi davranışlar öğrenme yoluyla edinilir. İnsanın öğrenme kabiliyeti onun davranışlarının sürekli değişmesine ve gelişmesine imkân tanır. Başka bir ifadeyle öğrenmeyle birlikte davranışta yaşam boyu devam eden kalıcı izli değişiklikler olması beklenir (Fidan ve Erden 1997; Cüceloğlu 2002; Taşocak 2003).

Öğrenme, içinde bulunulan koşullarda bireyin yaşamını devam ettirebilmesi ve bundan doyum alabilmesi için şart olan bilgi ve becerilerin, tecrübelerin, görgülerin ve eylemlerin edinilmesi süreci olarak da tanımlanabilir. İnsan, akıl sahibi olması ve bunu kullanabilmesinden dolayı çevresindeki diğer canlılardan ayrılmaktadır. Bu dominant ve bariz üstünlüğünü de ancak sistematik ya da olağan öğrenme ile sağlayabilmektedir (Selçuk, 1999). Öğrenme ile birlikte öğrenciler yeni fikirler kazanır, sahip oldukları kavramları geliştirir, eskileri ile yenilerini yer değiştirir. Günümüzde kalıcı öğrenmenin işlemsel değil kavramsal bir boyut taşıdığı fikri kabul görmektedir (Ayas, 2019). Bu bağlamda öğrenmenin çoğunlukla kabul edilen yönlerinden biri de onun bir kavramsal değişim süreci olduğudur.

Kavramsal değişim, her öğrenci için farklı nitelik ve niceliklerde ortaya çıkan orijinal bir nitelik taşıır (Gülçiçek, 2002). Scott, Asoko ve Driver (1991), yeni bilgilerin peyderpey üst üste eklenmesinden daha çok, öğrenmeyi kavramsal değişim ile eşleştirmektedirler. Öğrenme diğer bir deyişle kavramsal değişim, hâlihazırdaki bilgilerin gözden geçirilerek düzenlenmesi ve yeni bilgilerin kazanılmasıyla başarıya ulaşır (Dykstra, Boyle ve Monarch, 1992; Linder, 1993; Eckstein ve Shemesh, 1993; Riche, 2000).

Bireylerin doğumuyla başlayan kavram öğrenme, yaşam süreci boyunca devam eder. Yaş ilerledikçe de daha kapsamlı kavramlar öğrenilir. Kavram kazanımının en yoğun olduğu dönem çocukluk çağıdır. Okul öncesi dönemde kavramların

öğreniminin ve ediniminin doğru şekilde olması sonraki öğrenmeleri de olumlu şekilde etkileyecektir. Bu dönemde edinilen kavramlar okul çağında edinilen kavramlarla uyum içinde olur yani ilişkilendirme sağlıklı yapılırsa yeni kazanılan bilgiler özümseme yoluyla daha kolay edinilir. Bu durumun tersi yaşanırsa yani daha önce edinilmiş kavramlar sonrakilerle çelişirse özümseme sekteye uğrar. Bu da öğrenmeye olumsuz şekilde yansır.

Kavramların misallerini tesadüfi şekilde deneyimleyerek öğrenen çocuklar, planlı kavram öğrenimiyle okulda karşılaşır (Ülgen, 2004). Tüm dünyada öğrencilerin eğitiminin büyük bölümünü okullar üstüne almıştır. Bir çocuk için okula başlamak daha makro ve hareketli bir ortama girmeyi, kavramsal gelişime ağırlık verilmesini ve bu gelişimin ivme kazanmasını sağlamaktadır. Daha önce duyuşal ve eylemsel yollarla öğrenen çocuk, okul döneminde akranlarıyla beraber kavram öğrenme safhasına geçmektedir. Çocukların görerek, işiterek, tutarak, vurarak ve iterek gerçekleştirdiği eylemsel öğrenmelerin yerini okullarda kavramsal öğrenmelerin ağırlık kazandığı bir dönem almaktadır. Doğaldır ki kavram temeline dayalı öğrenme kavram öğrenme faaliyetini gerektirmektedir. Alkan (1997)'a göre eğitim, bir anlamda yaşantılarımızın ideal şekilde kategorileştirilmesini içermektedir. Bu kategorilerse kavram olarak ifade edilenilir.

Kavram

İnsanların hayatını devam ettirmesine yardım eden ana zihinsel oluşumlar kavramlardır zira insanlar kavramlar aracılığıyla tanımayı, ayırt etmeyi, seçmeyi ve birleştirmeyi gerçekleştirirler (Bozkurt, 2018). İnsanlar için bu denli önemli olan kavramların da doğal olarak literatürde çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Martorella, Jessen, Kean ve Voelker (1972) tarafından kavram, genellikle bir sözcükle ifade edilen, belirli karakteristik özelliklere sahip bir grup nesneyi ya da eylemi

temsil eden genel bir fikir olarak tanımlanmıştır. Kavramlar somut eřya, varlık veya durumlar değil, onları gruplandırđımızda zihnimizde oluşan soyut dūřünme birimleridir (Ayas, 2006). Öğrenmenin temelini oluşturan kavramlar olgu, olay ve nesnelerin ortak özelliklerinin bir araya getirilerek adlandırılmasıdır (Laçın şimşek, 2023). Deneyimlerimiz neticesinde iki ya da daha çok varlığı ortak özelliklerine göre gruplayıp diğer varlıklardan ayırt ederiz ve bunları zihnimizde birer dūřünce birimi olarak kaydederiz. İşte bu dūřünce birimleri kavram olarak adlandırılır (Çepni, 2007).

Türk Dil Kurumu (2024) internet sitesi Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974) bünyesinde ise kavram;

1. *“Bir řey üzerinde birçok ayrı algıları kapsayan genel dūřünce.”*
2. *“Bir olay, bir nitelik ya da nicelik üzerinde oluşan zihinsel imge.”*
3. *“Kaplama ve içeriği bir im ya da sözle anlatılarak anlam kazandırılan soyut dūřünce.”* biçimlerinde tanımlanmaktadır.

Kavramlar, ortak özelliklerinin bir araya getirilip, diğerlerinden farklı yanlarının belirlenmesiyle zihnimizde oluşan imgeler olduğundan soyutturlar. Kavramlarla alakalı genellikle yapılan hata, kavramların somut ve soyut olarak sınıflandırılmasıdır. Zihnimize ait imgeler olmaları hasebiyle kavramların somut olma durumları bulunmamaktadır. Olgular, olaylar, varlıklar somut olabilir, duyu organlarımız vasıtasıyla algılanabilir. Fakat algıladıklarımız üzerinden oluşturduğumuz kavramlar tamamen zihnimizdedir. Kavramların masa, yağmur, sert gibi somut örnekleri olabilir. Bunlar günlük yaşantımızda da sıklıkla deneyimlediğimiz somut durumlardır. Akım, melek, kültür ve benzeri kavramlarsa tecrübe edemediğimiz olgulardır. Özetle somut

ya da soyut misalleri olsun, kavramların hepsi soyuttur (Laçın Şimşek, 2023).

Ericson (1975), bir sözcük veya terimin kavram olup olmadığına anlaşılmaması için beş maddeden oluşan tanımlama testi tavsiye etmektedir (akt. Doğanay, 2005, s. 270). Herhangi bir terim veya sözcük;

1. Umumi ve soyut ise,
2. Bir veya birkaç kelime ile açıklanıyor,sa,
3. Kullanımda evrensel ölçüdeyse,
4. Zamandan bağımsızsa,
5. Ortak vasıflara sahip olmanın yanında farklı özellikleri temsil ediyorsa, kavram olarak nitelendirilebilir.

Bilginin yapı taşları olan kavramlar, bireylerin öğrendiklerini sınıflandırıp organize etmelerine yardımcı olurlar (Cansüngü Koray ve Bal, 2002). Özetle kavramlar, dünyadaki bilgilerin gruplanarak daha kolay anlaşılmasını sağlarlar. Özdemir (2003)'in de bu bağlamda ifade ettiği gibi insanı diğer canlılardan ayıran vasıfların en önemlilerinden biri kuşkusuz kavramlaştırmadır. Kavramlaştırma, nesnelerin ya da olayların belirleyici, ortak vasıflarını ortak bir ad çatısı altında bir araya getirme, adlandırma yani bir isim verme çabasıdır. Gerçekten de sayısız nesne, olay veya durumlar gruplandırılmayıp tersine her biri ayrı olarak adlandırılıyorsa, karmaşık bilgi yığınları meydana gelecek ve insanlar bu bilgi karmaşasının içinde kaybolup dünyayı anlamlandırmakta zorluk çekecekti. İşte bu noktada kavramların bu karmaşıklığı asgari seviyeye indirgeyerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Laçın Şimşek (2023)'in de vurguladığı üzere kavramlar deneyim sonucu oluşurlar. Bir olgu, olay veya nesneyle ilgili misaller çoğaldıkça, bunların benzer ve farklı özelliklerini bir araya getirerek kavramlaştırma safhasına geçeriz. Bu noktada da nerede yaşadığımız, yaşımız,

olanaklarımız, kimlerle birlikte olduğumuz, ilgili durumu deneyimleme seviyemiz oldukça önemlidir.

Yapılan tüm bu tanımları ve açıklamaları bütüncül bakış açısıyla değerlendirdiğimizde yaşamımızın her noktasında kavramlar ile iç içe olduğumuz aşikârdır. Kavramlar bizi detaylardan kurtararak çevremizdeki olay ve nesnelere kolayca tanıyıp anlamlandırmamıza katkıda bulunurlar. İnsanlar arası iletişimde var olan güçlükleri ortadan kaldırır. Sistemli bir yapıda inşasını sağlayarak bilgilerimizin devamlı surette artışına olanak sağlarlar. Tüm bu getirilerinden dolayı kavramlar, öğrenmenin vazgeçilmez unsurlarıdır (Yıldız, 2000).

Zihnimizin yapı taşları, düşünme ve öğrenmenin merkezi kavramlar, etkili ve anlamlı bir öğrenme sürecinde anahtar role sahiptirler (Yılmaz ve Çiviler, 2012). Öğrenmelerin planlı bir şekilde sürdürülebilmesini sağlayan programlarda dersler ünitelere ayrılmıştır. Üniteler mevcut konuların etkili ve kalıcı öğrenimi için çeşitli kavramlar ihtiva etmektedirler. Kavramların etkili, kalıcı ve anlamlı biçimde edinimi son derece önemlidir çünkü kavramlar eğitim ortamındaki öğrenme düzeyinin seyrini gösteren önemli belirteçlerden biridir (Girgin, 2006).

Bir dersin müfredatı içinde kavramlar önemli bir konuma sahiptir. Herhangi bir dersin hedeflerinin sağlanabilmesi için derse ilişkin kavramların her öğrencinin aklında aynı anlamı oluşturacak biçimde geliştirilmesi gerekmektedir (Doğanay, 2005). Bireyler erken yaşlarında fiziki ve sosyal çevrelerini deneyimleriyle tanıyarak, zihinlerinde bilimsel düşüncelerden farklı bir düşünce süreci oluştururlar. Bireylerin zihinlerinde nesnelere ve olaylara ilişkin oluşturdukları kavramlar, bilimsel olarak kabul görmüş kavramlardan farklılık taşıyorsa bu durum kavram yanlışlarına sebebiyet verebilmektedir (Borazan, 2008).

Kavram Yanılgısı

Öğrencilerin bir konu ya da kavram hakkındaki bilimsel olmayan görüşleri literatürde kavram yanılgısı (Cho, Kahle ve Norldland, 1985; Griffiths ve Grant, 1985; Griffiths ve Preston, 1992), alternatif yapılar (Driver ve Easley, 1978; Driver ve Erickson, 1983), saf inanışlar (Caramazza, McCloskey ve Green, 1981), çocukların bilimi (Gilbert, Osborn ve Fensham, 1982) ve ön kavramlar (Anderson ve Smith, 1987; Hashweh, 1988) şeklinde farklı adlar altında tanımlanmış ve kullanılmıştır. Bahsi geçen adlandırmalar temelde aynı anlamı içermekle birlikte literatürde değişik adlandırmaların bulunması ufak içerik farkları ile öğrencilerin düşünce ve yargılarının özelliğini vurgulamasından kaynağını almaktadır. Bireylerin bilimsel olmayan bilgileri için bu makalede kavram yanılgısı tabiri kullanılmıştır.

Kavram yanılgısı, öğrencinin dünyasını açıklayan ve öğrencinin bakış açısından düşünüldüğünde tutarlı ve mantıklı olan, değiştirilmesine ihtiyaç duyulmayan ancak bilimsel gerçeklerle de bağdaşmayan fikirlerdir (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Başka bir deyişle bireyin doğru addettiği, çeşitli becerileri göstermede referans olarak kullandığı, bilimsellik değeri taşımayan, öğrencilerin zihinlerine yerleşen alternatif kavramlara kavram yanılgısı denilmektedir (Tekkaya ve Balcı, 2003). Kavram yanılgıları, öğrencinin zihninde oluşturduğu tanımların uyumsuzluğudur (Gönen ve Akgün, 2005) ya da öğrencilerin fikirlerindeki bilimsellik değeri taşımayan, kendine has yorumlar ve anlamlardır (Bingölbali ve Özmantar, 2016).

Öğrenciler kavram yanılgılarını kendileri düzeltemezler. Hatta kavramları hatalı bildiklerinin veyahut bunları yanlış şekilde kullandıklarının dahi ayırıcına varmazlar. Bu durum zamanında tespit edilerek yeterli destek

verilmezse, yanılığların sonraki zamanlarda onarımı daha da güç olacaktır (Eisen ve Stavy, 1992).

Kavram yanılığarı, bilginin inşasını ve yapılandırılmasını engelleyerek kavramlar arasındaki anlam bütünlüğünü bozar. İstenmeyen bu durum kavramların anlamlı ve istenilen düzeyde edinimini etkiler. Kavramların doğru ve bilimsel kabul gören biçimi edinilmeksizin de üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesinde bazı sorun alanları oluşacaktır. Bu durum kavram öğretimini daha da mühim hâle getirmektedir. Yani anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerde var olan kavram yanılığlarının belirlenerek giderilmesi önem arz etmektedir.

Kavram yanılığarı zihinlere yerleşmiş güçlü bilişsel yapılar olup, değişimlere karşı dirençlidirler (Hammer, 1996; Treagust ve Duit, 2008). Bu bağlamda öğretmenin merkezde olduğu geleneksel yöntemlerle bu yapıların düzelmeyeceği ve kavram yanılığlarının elimine edilemeyeceği savunulmaktadır (Nussbaum ve Novick, 1982; Treagust ve Duit, 2008). Akgün ve Aydın (2009)'a göre kavram yanılığlarının iyileştirilmesinde geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri yetersiz ve sığ kalmaktadır. Tekkaya, Özkan ve Aşçı (2001) ise bu gerçeği *“Kavram yanılığarı yaygın, istikrarlı ve genellikle geleneksel öğretim yöntemleri aracılığıyla değişime karşı dirençli olma eğilimindedir.”* şeklinde ifade etmektedirler. Geleneksel öğretim yöntemine alternatif bir seçenek olarak öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerini artırmak ve kavram yanılığarını minimize etmek için kavramsal değişim yaklaşımı ön plana çıkarılmıştır (Vosniadou, 2007; Treagust ve Duit, 2008).

Kavramsal Değişim Yaklaşımı

Öğrenciler sınıfa boş ve tertemiz zihinlerle değil yaşantı ve öğrenmeler kapsamında edindikleri ön bilgilerle gelmektedirler. Tam da bu noktada yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanılarak geliştirilen kavramsal değişim

yaklaşımında öğrencilerin hâlihazırdaki bilgileri ön planda tutulmakta ve öğretim etkinlikleri bu bilgiler temel alınarak belirlenmektedir (Stofflett, 1994). Kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için, hâlihazırdaki bilgilerin gözden geçirilmesi ve yeni bilgilerle uyum sağlamak amacıyla yanlış bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu süreç, kavramsal değişim süreci olarak adlandırılmaktadır (Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993).

Temeli Piaget ve Zeitgeist'e dayanan ama Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) tarafından geliştirilen kavramsal değişim yaklaşımı, öğrencileri kavram yanlışlarından kurtararak onları bilimsel kabul edilen bilgilere geçiş yapabilmeleri konusunda cesaretlendiren bir bakış açısını temsil etmekte ve Piaget'nin özümleme, düzenleme ve dengeleme prensipleri üzerine kurulu bir strateji olarak belirmektedir (Wang ve Andre, 1991; Chambers ve Andre, 1997). Posner vd. (1982), öğrencilerin kavramsal yapılarını ancak aşağıdaki gibi belli durumlar altında değiştirdiklerini öne sürmüşlerdir:

Mevcut Kavramlardan Memnuniyetsizlik: Öğrenciler bazı olay ve durumları açıklamada hâlihazırdaki bilgilerinin yetersiz olduğunu anlayıp bundan rahatsızlık duymalıdır. Öğrenciler sahip oldukları hatalı kavramlarından ne kadar çok hoşnutsuzluk duyar ve ne kadar memnuniyetsizlik hissederse yeni kavramları kazanmada o derece istekli olurlar.

Yeni Kavramın Anlaşılabilirliği: Öğrenciler karşı karşıya kaldıkları yeni kavramların ne ifade ettiğini kolay bir şekilde anlayabilmelidirler.

Yeni Kavramın Akla Yatkinliği: Öğrenciler yeni kavramları akla yatkin ve inandırıcı bulmalıdırlar. Yeni kavramlar, var

olan kavramların yol atığı problemleri çözme becerisine ve gücüne sahip olmalıdır.

Yeni Kavramın Verimliliği: Öğrenciler edindikleri kavramları yeni durumlar karşısında kullanabilmeli ve karşılaştıkları farklı durumları açıklayabilmelidirler. Diğer bir ifadeyle yeni kavram sürdürülebilir bir potansiyele sahip olmalı, yeni inceleme ve araştırma alanları açarak, açıklayıcı donanımına sahip olmalıdır.

Bilgiyi keşfetme yolunda kişiyi aktif kılan ve bilginin yapılandırıcısı konumuna yerleştiren yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olan bu yaklaşım, öğrencinin kavramsal değişim sürecinden başarılı bir şekilde çıkmasını ve edinilen bilgilerin ya da kavramların ileriki öğrenme durumlarına da aynı şekilde aktarılmasını sağlamaktadır. Kavramların bilgilerin yapı taşları olduğu düşünöldüğünde, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde ilk olarak kavramları anlamlı ve doğru olarak edinmesi gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır (Çaycı, 2007).

Bireylerin yeni bir kavramı öğrenebilmeleri için öncelikle onların, kendi bilgilerinin yeniden inşası ve şekillendirilmesi sürecine aktif şekilde katılmaları gerekmektedir. Kavram yanlışları kalıcılık özellikleri ve anlamlı öğrenmeyi önemli ölçüde tehdit etmeleri hasebiyle nitelikli bir öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla önce öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının belirlenerek giderilmesi gerekmektedir. Özetle kavramsal değişim çalışmalarının hareket noktası kavram yanlışlarının detaylıca ortaya konulması safhasıdır (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007).

Kavram yanlışlarının öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı, ders kitabı ve materyallerden kaynaklı muhtemel birçok nedeni olabilir. Günlük konuşma dili, önyargılar, basmakalıp düşünceler ve yanlış inanışlar, önceden öğrenilmiş

yanlış bilgiler, kişisel tecrübe ve gözlemlerin yanlış yorumlanması, öğretmenlerce yapılan eksik ğretim, ders kitaplarında sunulan yanlış bilgiler ve kavram öğretimine uygun öğrenme ortamının oluşturulamaması bunlar arasında sayılabilir (Clement, 1982; Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2000; Yrk, akır ve Geban, 2000).

Çocukluk ağı ve okul dönemlerinde yerleşen kavram yanılgıları, vaktinde belirlenerek düzeltilmezse, yanılgılar tamamen kalıplaşarak ileriki yaş dönemlerinde de varlığını devam ettirebilmektedir (Posner vd., 1982). Kavram yanılgıları sık karşılaşılan bir sorun alanı olsa da önlenemez veya elimine edilemez değildir. Öğrencilerin kavramları bilimsel anlam ve tanımına uygun öğrenmelerinde ve kavram yanılgılarının ortadan kaldırılmasında etkili olan çeşitli yöntem, teknik, materyal ve uygulamalar bildirilmiştir. Bunlar arasında kavram haritası (Yılmaz ve olak, 2012), *kavramsal değişim metni* (aycı, 2007; Dağdelen, 2017, Duran Uzun, 2021), *kavram karikatürü* (Tokcan ve Alkan, 2013; Kartaloğlu Gezer, 2023), *dijital destekli kavram karikatürü* (Yenil, 2020), *kavram bulmacası* (Yesari, 2018), *kavram arkı diyagramı* (Akyürek ve Afacan, 2014), *yapılandırılmış grid* (Temizyürek ve Türktan, 2015), *tanılayıcı dallanmış ağaç* (Karaaslan ve Turanlı, 2018), *analoji* (Dinçer ve Yılmaz, 2020; zmen, 2021) ve *ğrenme amaçlı yazma aktiviteleri* (Daşdemir, Cengiz ve Uzoğlu, 2015; Başcı Namlı, Meral ve Kayaalp, 2022), *açık uçlu sorular* (Selvi ve Yakışan, 2004), *görüşme* (Ay ve Başbay, 2017), *oktan seçmeli sorular* (Yılmaz, Erdem ve Morgil, 2002), *teşhis testleri* (Sarıkaya, 2001), *anlam zleme tabloları* (Gürlek ve Demirkuş, 2020), *kelime ilişkilendirme testi* (Balbağ, 2018), tahmin gözlem açıklama (Harman, 2014) bulunmaktadır. Sıralanan bu yöntem, teknik, materyal ve uygulamalar arasında kavramsal değişim yaklaşımının uygulanmasında önemli bir ğretim aracı ve yazılı materyal olan *kavramsal değişim metni* ve

bunların kavram yanılgılarının giderilmesinde nasıl etkili kullanılabileceği bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Kavramsal Değişim Metinleri

Kavram ğretiminde yapılan yaygın hatalardan biri, kavramların yalnızca tanımlarının verilerek öğretilebileceğine olan inançtır. Kavramlar sadece tanımlanarak ğretilebilecek bilgi parçaları değildir. Bu geçerli bir yol olsaydı kavram ğretimi için sözlük yeterli olabilirdi (Ayas, 2019). Kavramlar birbirleriyle ilişkili olduğu için eğitim ğretim sürecinde kavramları zihnimizde nasıl yapılandırdığımız oldukça önemlidir. Hatalı öğrenilen bir kavram, kendisiyle ilişkili kavramların öğreniminde bazı problemlere yol açabildiği gibi bazen de bunun karşısında ciddi bir bariyer olarak durmaktadır. Bu sebeple kavramın ğrenci için ne ifade ettiğini ve ne gibi anlamlar taşıdığını hesaba katarak eğitim ğretim faaliyetlerini planlamak ve kavramların sağlıklı biçimde yapılandırılmasını temin etmek son derece mühimdir (Laçın şimşek, 2023).

Öğrenciler yeni bir şeyler öğrenme sürecinde n bilgi ve deneyimlerini işe katarlar fakat bunların çoğu büyük oranda bilimsel açıdan hatalı ya da yanlış olabilmektedir (Chambers ve Andre, 1997). Bu bilgiler bazı durumlarda öğrencinin bilimsel kabul gören bilgilere ulaşması önünde bir engel teşkil etmekte ve akabinde ğrenci tarafından yeni bilgilerin edinimini zorlaştırmakta hatta imknsız hâle getirebilmektedir (Canpolat ve Pınarbaşı, 2002). Yani bilimsel kavramları edinmemiş kişilerde ğretim güçlükle gerekleşiş (Hynd, Alvermann ve Qian, 1997). Bu sebeple yeni oluşturulacak kavramların bilimsel olarak kabul görebilmesi için öğrencilerin sahip olduğu bu kavram yanılgılarının elimine edilmesi önem arz etmektedir.

Kavram yanılgıları yalnızca birer hata ya da bilgi noksanlığından verilmiş yanlış cevaplar olarak

düşünülmemelidir. Bilgi noksanlığı ya da hatası, doğru bilginin sunulmasıyla kolay bir şekilde düzeltilebilir ama kavram yanılığı zihinde bir kavramın yerini alan, nitekim o kavramın bilimsel anlamından farklı olan bilgidir. Öğrenciler hatalarının doğru olduğunu sebepleriyle izah edip, kendilerinden emin olduklarını belirtiyorlarsa tam bu noktada yanılığlara sahip olduklarını düşünebiliriz. Özetle tüm kavram yanılığları birer hata olmalarına rağmen tüm hatalar birer kavram yanılığı değildir (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002).

Kavram yanılığları her yaş grubu ve eğitim kademesinde görülebilir fakat bu yanılığların basit etkinlik ve çalışmalarla giderilmesi pek mümkün olmamaktadır. Çünkü öğrenme bir ezbere alma etkinliği değil aksine kavramsal bir değişim sürecidir (Posner vd., 1982). Kavramsal değişim, hâlihazırdaki bilgilerin gözden geçirilmesini, gerçeklerle çelişen ön bilgilerin doğru bilgilerle değiştirilmesini veya yeniden yapılandırılmasını içerir. Kavramsal değişim yaklaşımının en önemli stratejilerinden biri de kuşkusuz kavramsal değişim metinlerinin kullanılmasıdır (Karakuyu ve Tüysüz, 2011).

Kavramsal değişim metinleriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde bu metinlerin daha çok fen alanında (fizik, kimya, biyoloji, astronomi) işe koşulduğu görülecektir. Fen bilimleri alanındaki kadar olmasa da son yıllarda sosyal bilimler ve matematik alanlarında da kavramsal değişim metinlerinin kullanımının arttığı literatürden izlenmektedir. Sosyal bilimler ve matematik alanlarında da kavramsal değişimi sağlamaya dönük çalışmaların artış göstermiş olması öğretmen ve öğrencilere olumlu katkı sağlayacaktır.

Kavramsal değişim metinleri, öğrencilerin sahip oldukları yanılığların farkına varmalarına imkân tanıyan, mevcut fikirlerinin karşı karşıya kaldıkları olay ve durumları açıklamada yetersiz kaldığını hissettiren, bu fikirlerin hatalı olduğunu misalleri ve sebepleriyle açıklayan, ek olarak

bilimsel olarak kabul edilen kavramları veya fikirleri ihtiva eden yazılı materyallerdir (Geban ve Bayır, 2000). Kavramsal değişim metinleri bireye, bilimsel doğrular ile sahip olduğu bilgilerinin çeliştiğini gösteren bir stratejidir. Bireyin mevcut bilgilerinin gözden geçirmesini teşvik eden bir yapısı vardır. Bu bağlamda kavramsal değişimi sağlayan önemli bir çalışma şeklidir (Cerit Berber ve Sarı, 2009). Bir başka ifadeyle bu metinler, kavram yanlışlarına karşı öğrencileri ikna eden argümanlardır (Hynd, 2001). Alışıl gelen klasik metinlerden farklı olarak kavramsal değişim metinlerinin temel amacı, kavram yanlışlarına dikkat çekerek bunların ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.

Öğrencilerin ön kavramlarının onarımını ya da mevcut bilgilerinin tekrardan inşasını hedefleyen kavramsal değişim metinleri Roth (1985) tarafından ortaya atılmakla birlikte, bu metinleri önce geliştiren ve uygulayanlar Wang ve Andre (1991) olmuştur. Akabinde Chambers ve Andre (1997) başta olmak üzere çok sayıda araştırmacı bu metinleri geliştirerek (çizim, şekil ve diyagram ekleyerek) bilimsel çalışmalarında kullanmaya devam etmişlerdir. Wang ve Andre (1991) ile Chambers ve Andre (1997) kavramsal değişim metinleri ile yürüttükleri araştırmalarında, bu metinlerin geleneksel metinlere kıyasla öğrencilerin kavramsal anlamalarında daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Kavramsal değişim metinlerinin etkili bir yöntem olarak görülmesinin sebebi, doğru ve yanlış fikirlerin kıyaslanmasını temin etmesi yani kavramsal çelişki yaratabilmesidir (Dilber, 2006; Durmuş, 2009). Kavramsal değişim metinleri, kavram yanlışlarına sahip bir bireye, yanlışlarına karşı argümanlar (kanıt) sunarak bireyin ikna olma seviyesini artırır (Hynd, 2001). Onun bu temel vasfı, öğrencilerin ön bilgilerinin ve varsa yanlışlarının farkında olmaları ve öğretimin buna göre

düzenlenmesi gerektiğini savunan yapılandırmacı görüşle de uyum içindedir (Ünal, 2007).

Bir kavramsal değişim metni hazırlanırken ilk olarak öğrencilerin konuyla alakalı kavram yanılgıları tespit edilir. Devamında, öğrencilerdeki bu yanılgılar ile kavramların bilimsel kabul gören açıklamaları arasındaki farklılıklar sunulur ve misallerle ifade edilir. Akabinde öğrencilerin kavramları açıklarken içine düştükleri hatalarını fark etmeleri için onlara sorular yöneltilir (Hynd, 2001). Öğrencilerin yanılgıları aktifleştirilir, diğer bir ifadeyle ön bilgilerinin yetersizliği bu yolla onlara hissettirilir (Köseoğlu ve diğer., 2003). Yani öğrencinin sahip olduğu yanılgılar bağlamında huzursuz olması sağlanır. Onlar hatalı ve eksik kavramlarını değiştirmeye istekli hâle getirilir. Metnin hazırlanması sürecinde belki de en dikkat gerektiren bölüm burasıdır çünkü ilgili metinlerin kavram yanılgılarını iyileştirmedeki en önemli aşamalarından birisi hoşnutsuzluktur (Hynd, 2001). Bu noktanın devamında öğrencilerin bu alternatif fikirlerinin niçin yanlış olduğu kendilerine açıklanır. Kavramların bilimsel açıklamalar karşısındaki farklılıkları ve yetersizlikleri gözler önüne serilerek öğrencilerde memnuniyetsizlik geliştirilir ve böylece doğru bilginin yerleştirilmesi sağlanmış olur (Hynd, 2001; Chambers ve Andre, 1997).

Kavramsal değişim metinleri bir çalışma sayfası değil aksine okunması ve okurken de zihinsel faaliyetler gerçekleştirilmesi gereken aktif metinlerdir (Chambers ve Andre, 1995). Metnin anlaşılabilirliğini ve etkililiğini kuvvetlendirmek adına resim, çizim, grafik, tablo da eklenebilir (Chambers ve Andre, 1997; Taştan, Yalçınkaya ve Boz, 2008; Özmen, Demircioğlu ve Demircioğlu, 2009). Kavramsal değişim metinlerinde klasik metinlerden farklı olarak bireye neden, niçin gibi sorular yöneltilir. Bununla

metnin sadece göz takibiyle değil aynı zamanda zihinsel faaliyetlerle beraber okunması amaçlanır (Akbaş, 2008).

Çürütme metnindeki gibi okuyucuya kendi bildiklerinin yanlışlığı kavramsal değişim metnlerinde direkt söylenmez (Hynd ve Alvermann, 1986). Bireyin bildiklerinin aslında bir yanlışlıktan ibaret olduğunun farkına varmasını sağlayacak çelişkiler oluşturulmaya çalışılır (Akgün, 2005). Bilişsel çelişkiler vasıtasıyla hâlihazırdaki hatalı ve eksik kavramsal yapıdan memnuniyetsizlik duyulması bu nedenle oldukça önem taşır (Posner vd., 1982).

Kavramsal değişim metnlerinin kavram yanlışlıarı karşısında etkili bir strateji olmasının yanı sıra kalabalık sınıflarda kolaylıkla kullanılabilmesi, bireysel çalışmaya uygun özellik gösteriyor oluşu, uygulama zamanının kısalığı, okul dışında da kullanılabilmesi bu metinleri diğer stratejilerinden ayırırken; maliyetinin azlığı ve yaygınlaşması hâlinde erişim kolaylığı onları kavramsal değişimi sağlamak için kullanılabilir uygun araçlar hâline getirmektedir. İlgili metinler yazılı araçlar oldukları için öğretmenin derste unutabileceği veyahut atlayabileceği önemli noktaların gözden kaçmasına engel olabilecekleri gibi, kalıcılığı artırmak adına bir pekiştirme aracı olarak da işlev görebilmektedirler (Yüksel Gülççek, 2004).

Kavramsal değişim metnlerinin öğrenici ve öğretici için sözü edilen birçok avantajı vardır. Bu avantajların yanı sıra literatürden hareketle (Guzzetti, 2000; Tekin, Kolomuç ve Ayas, 2004; Köse, Ayas, Uşak, 2006; Demircioğlu, Demircioğlu ve Altuntaş Aydın, 2016) bazı sınırlılıklardan da bahsetmek mümkündür. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Mevcut kavramsal yapılarını değiştirmeye karşı dirençli olan öğrencilere sınırlı ölçüde destek olabilmektedir.

2. Uygulamada zaman ve ekonomik açıdan yararları olsa da metni hazırlayan öğretmenin ciddi bir ön hazırlık yapmasını gerektirmektedir.
3. Kavramsal değişim metinlerinde yanlışların neden yanlış olduğu detaylı ve titizlikle ele alınıp sunulmalıdır. Aksi takdirde istenmedik yeni kavram yanlışları gelişebilir.
4. Okuma seviyesi yetersiz öğrenciler için kavram yanlışlarını değiştirmede sorunlar yaşanabilmektedir.
5. Öğrencilerin farklı öğrenme özellikleri olduğu düşünülürse kavramsal değişim metinlerinin yanında farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı gerekebilmektedir.
6. İlgi ve motivasyon eksikliği içindeki öğrencilerde kavramsal değişim yeterli seviyede gerçekleşmeyebilir.

Kavramsal değişim metinlerine ait yukarıda sözü edilen kavramsal bilgilendirmelerden sonra örnek bir kavramsal değişim metni sunmak uygun olacaktır. Aşağıda ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi *İnsanlar ve Yönetim* ünitesi içeriğindeki kavramlardan biri olan yerel yönetim kavramı için yazılmış örnek bir kavramsal değişim metni okuyacaksınız.

YEREL YÖNETİM NEDİR?

Bir şehirde mi yaşıyorsunuz? Yoksa bir köy ya da kasabada mı? Bulduğunuz yerde yöneticiler var mı? Yaşadığınız yerleşim yerleri birer yönetici tarafından mı idare ediliyor? Yöneticiler olmasa neler olabilirdi? Yöneticiler nasıl seçilirler? Hiç düşündünüz mü? Bu ve benzeri soruların cevabını düşünmeniz size *yerel yönetim* kavramını anlamanızda yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin *yerel yönetim* kavramı hakkındaki görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

YEREL YÖNETİM

- ✓ Bir yönetim biçimidir.
- ✓ Seçimle başa gelenlerdir.
- ✓ İnsanların oy kullanmasıdır.
- ✓ Oylarla başkan olmaktır.
- ✓ Muhtar, mahalle temizliğinden sorumludur.
- ✓ Muhtar, yol yapımından sorumludur.
- ✓ Belediye başkanı yerel yöneticidir.
- ✓ Belediye başkanının seçilmesidir.
- ✓ Belediye yasa yapar.
- ✓ Milli Eğitim Müdürü yerel yöneticidir.



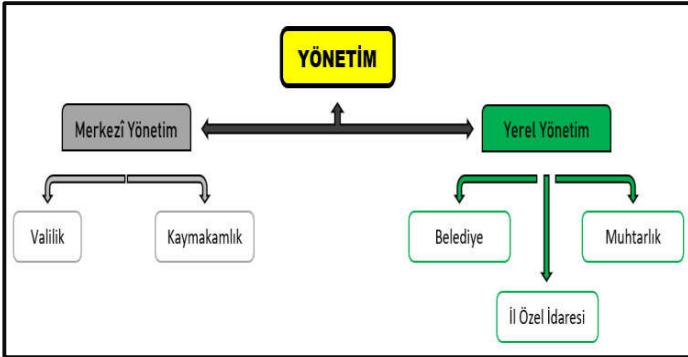
Siz de yukarıdaki düşünceleri onaylıyor musunuz? Size göre *yerel yönetim* nedir? Konuyla alakalı görüş ve düşüncelerinizi arkadaşlarınızla tartışınız.

Yerel yönetim kavramı tam olarak anlaşılamadığından dolayı yanlış ifade edilebilmektedir. Bazıları yerel yönetim kavramını bir yönetim biçimi olarak ifade etmektedirler.



Yönetim biçimi ya da yönetim şekli bir ülkenin idare ediliş yani yönetiliş biçimidir. Ülkeler çeşitli yönetim biçimleriyle yönetilebilirler. Bunlardan biri ve günümüzde en yaygın olanı cumhuriyettir. Cumhuriyet yönetiminde devleti yönetecek kişiler halkın oylarıyla seçilerek göreve başlarlar. Ülkemiz de cumhuriyet ile yönetilmektedir. Ülkemizde 29 Ekim 1923 tarihinde cumhuriyet ilan edilmiştir. 29 Ekim 2023 tarihinde cumhuriyetin ilanının 100. yılını milletçe büyük bir coşkuyla kutladık. Türkiye Cumhuriyeti ülkemizin adıdır ve ülkemizin adındaki cumhuriyet kavramına ayrıca dikkat etmeniz konuyu anlamanızı kolaylaştırabilir.

Hepimiz farklı büyüklüklerde yerleşim yerlerinde yaşıyoruz. Yani kimimiz bir köyde, kimimiz bir il ya da ilçede bulunuyoruz. Farklı yerleşim birimlerinde yaşasak da



İhtiyaçlarımız benzerlikler göstermektedir. Hepimiz temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşamak istiyoruz. Yaşadığımız yerdeki yolların bakımlı olmasını, sağlık hizmetlerine kolay erişmeyi, eğitim ve güvenlik hizmetlerini almayı bekliyoruz. İşte bu ve benzeri hizmetleri sağlamak amacıyla il, ilçe, belde ve köylerde yönetim birimleri oluşturulmuştur. Ülkemizde bu amaçla *yerel yönetim* ve *merkezî yönetim* birimleri kurulmuştur. Aşağıdaki şemayı inceleyerek bu birimleri öğrenebilirsiniz.

Şemadan da izleneceği üzere merkezî yönetim birimleri *valilik* ve *kaymakamlıklardır*. Valiler ve kaymakamlar halkın oylarıyla seçilmezler, **İçişleri Bakanlığı tarafından görevlendirilirler**. Yerel yönetim birimleri ise *belediyeler*, *muhtarlıklar* ve *il özel idareleridir*. **Yerel yöneticiler seçimle yani halkın oylarıyla belirlenirler**.



Fotoğraf 1: Su ve kanalizasyon çalışması



Fotoğraf 1: İtfaiye hizmeti



Fotoğraf 3: Çocuk parkı kurulumu



Fotoğraf 4: Zabıta denetimi



Fotoğraf 5: Çöplerin alınması



Fotoğraf 6: Asfalt çalışması

Bazıları bir yerel yönetim birimi olan muhtarlığın başındaki muhtarların yol yapımı ve mahallenin temizliğinden sorumlu olduklarını düşünmektedirler. Ancak bu görevler belediyenin sorumluluğundadır. Bir yerel yönetim birimi olan belediyelerin **yolları yenileyip asfaltlamak, çöpleri toplamak, çocuk parkları yapmak, su, kanalizasyon, zabıta, ulaşım ve itfaiye** gibi hizmetleri yerine getirmek gibi birçok görevi vardır. Aşağıda belediyenin görevlerine ait bazı görselleri incelediğinizde konu sizin için daha anlaşılır olacaktır.

Bir diğeri yerel yönetim birimi olan **il özel idaresi** ise illerde bulunan bir **yerel yönetim** kuruluşudur. Bu yönetim biriminin başında o ilin valisi bulunur. İl özel idaresi, vali ve il genel meclisinden oluşur. İl genel meclisinin üyeleri **halkın oylarıyla yani seçimle** belirlenir. İl özel idaresi illerin eğitim, sağık, sosyal yardım, bayındırlık (imar) gibi ihtiyaçlarını karşılar.



Yaşadığımız yer neresi olursa olsun her yerleşim yerinde muhtarlıklar vardır. Muhtarlıklar köy ve mahalle muhtarlıkları olarak ikiye ayrılır. Muhtarlar tıpkı belediye başkanları gibi **halkın oylarıyla seçilerek** göreve başlarlar. En küçük yönetim birimi olsalar da muhtarlıkların da doğal olarak yerine getirmesi gereken çeşitli görevleri vardır. Muhtarların

en temel görevi **mahalle veya köyde** her konuda düzeni sağlamaktır.

Muhtarlar görev yaptıkları **mahalle ya da köyde** gördüğü ihtiyaçları belediye, kaymakamlık ya da valiliğe bildirirler. Seçimler öncesinde oy kullanacak kişileri gösteren seçmen kâğıtlarının dağıtılmasını sağlarlar. Herhangi bir bulaşıcı hastalık çıkması durumunda ilgili kurumları bilgilendirirler. Muhtarlar mahalle ya da köylerde gerçekleştirilecek birçok konu hakkında halka bilgi vermekle yükümlüdürler.



122

Yerel yönetim kavramının tam olarak hangi yöneticileri kapsadığını bilmeyen bazı kişiler, millî eğitim müdürünün yaptığı görevleri de yerel yönetici görevlerine benzetmişlerdir. Böylece millî eğitim müdürünü yerel yönetici olarak görmüşler ve yanılıya düşmüşlerdir. Hâlbuki **millî eğitim müdürü**, belediye başkanı ya da muhtar gibi halkın oylarıyla seçilerek göreve başlamazlar. Millî eğitim müdürleri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın plan ve programlarını yerine getirmekle görevli olan yöneticilerdir. Millî eğitim müdürleri **halkın oylarıyla seçilmezler. Atama yoluyla göreve başlarlar.**

Bazı öğrenciler belediyelerin yasa çıkardığını ve belediyelerin bu yasalarla halka hizmet verdiğini düşünmektedirler. Ancak **ülkemizde yasalar yalnızca TBMM (Türkiye Büyük Millet**



Meclisi) tarafından çıkarılır. Bu yetkinin başka bir kurum ya da kuruluşa **verilemeyeceği** anayasada da mevcuttur.

Yerel yönetim kavramını bazıları “*seçimle başa gelenler, insanların oy kullanması, oylarla başkan olmak, belediye başkanının seçilmesi, belediye başkanı yerel yöneticidir*” gibi tanım ve açıklamalarla

bağdaştırmışlardır. Bunlar yerel yönetim kavramı ile ilişkili ifadelerdir. Çünkü yerel yönetim birimlerinin yöneticileri (belediye başkanı, muhtar, il özel idaresinin il genel meclisi üyeleri) **seçimler yani halkın**



oyları sonucunda göreve gelebilirler. Ülkemiz yasalarına göre 18 yaşını doldurmuş Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları seçimlerde oy kullanabilirler. Ülkemizde en yakın seçim 31 Mart 2024 tarihindedir. Seçim sonucunda ülkemiz genelinde belediye başkanları, muhtarlar ve il genel meclisi üyeleri belirlenecektir.

Ülkemizde yönetim **merkezî yönetim** (valilik ve kaymakamlık) ve **yerel yönetim** (belediye, muhtarlık, il özel idaresi) olarak ikiye ayrılrsa da bu birimler birbirleriyle uyum içinde çalışarak vatandaşların her türlü ihtiyacını karşılamak üzere onlara hizmet verirler.

BİRLİKTE OKUYALIM, DÜŐÜNELİM!

MAHALLEMİZE ÇOCUK OYUN PARKI İSTİYORUZ

Kurtuluő Mahallesi'nde bir çocuk oyun parkı yoktu. Bu durum mahalledeki çocukların sokaklarda oynamasına yol açıyordu. Çocuklar için uygun bir ortam değildi. Bazen kazalar olabiliyordu. Bazen de çocuklar diğer mahallelerdeki oyun parklarına gidiyorlar ve kendi mahallelerinden uzaklaşıyorlardı. Aileler bu durum karşısında çok endişeleniyor ve bir çözüm yolu arıyorlardı. Çocuklar kendi mahallelerinde de bir oyun parkı olmasını istiyorlardı.

Mahallede yaşayan insanlar bu durumu **mahallenin yöneticisi olan muhtara** iletmeye karar verdiler. İsteklerini muhtara bildirdiler. Muhtar, mahalle sakinlerinin bu isteğinin bir ihtiyaç olduğunu fakat park, bahçe ve oyun parkı yapmak gibi bir imkânının olmadığını, tüm bunların belediyenin görevleri olduğunu açıkladı. Bu defa mahalleli, muhtar öncülüğünde çocuk oyun parkı isteklerini belediyeye iletmeye karar verdiler. Bu amaçla belediye başkanından randevu aldılar. Başkanla görüşerek isteklerini bildirdiler. Belediye



başkanı gerekli incelemeleri yaptırmak isteklerine en kısa zamanda cevap vereceğini mahalle sakinlerine bildirdi. Mahalle sakinleri başkana teşekkür ederek ayrıldılar. Aradan bir hafta geçti. Bir sabah belediyeye ait iş makineleri

mahalleye girdi. Binalar arasında kalmış boş bir arazide çalışmaya başladılar. Kısa bir süre sonra mahalle rengrenk, pırıl pırıl bir ocuk oyun parkına kavuştu. Bu duruma en çok mahalledeki çocuklar sevinmişti. Park, törenle hizmete açıldı. Mahalle sakinleri, isteklerini karşılayan **belediye başkanına** teşekkür ettiler.

Bu esnada bazı mahalle sakinleri, belediye başkanının etrafında toplandılar. Mahalledeki ilkokulun artık yetmediğini, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu anlattılar. Mahalleye yeni bir okul yapılmasının çok faydalı olacağını belirttiler. Belediye başkanı bu durumun farkında olduğunu, kendi çocuklarının da mevcut okulda okuduğunu, sınıf mevcutlarının çok kalabalık oluşundan dolayı bazı problemlerin yaşandığından haberdar olduğunu ifade etti. Ancak belediye başkanı her yerel yönetim biriminin belirli görevleri olduğunu, okul yapımının da **il özel idaresinin** görev alanına girdiğini, belediyenin görevi olmadığını belirtti. Buna rağmen mahalleye ikinci bir okul yapılması konusunda belediye olarak okul arazisi için yer temin etmek gibi ellerinden gelebilecek yardımı yapacaklarını ve gereken ilgiyi göstereceklerini bildirdi. İkram edilen pastalar afiyetle yendi, çaylar içildi. Belediye başkanı parktan ayrıldı. Devam eden günlerde çocuklar sevinçle parkta oynadılar. Parktan gelen mutlu ocuk sesleri ve kuş cıvıltıları ahenk içinde göğü tutmaya devam etti.

Halkın talepleri ve yerel yöneticilerin ilgi ve çabaları

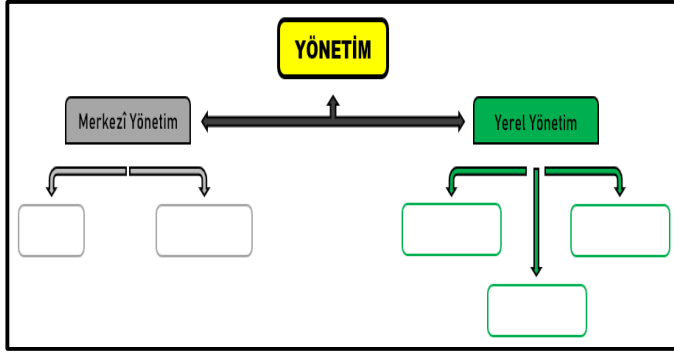


neticesinde birkaç ay sonra da mahallede **il özel idaresinin** gönderdiği kamyon ve kepçeler görülmeye başlanmıştı. Araçlar, yeni bir okul için çalışmaya gelmişlerdi. Okul inşaatı kısa sürede

yükselmeye başlamıştı. Mahallede yaşayan insanlar yerel yönetim birimlerinin tüm bu hizmetlerinden son derece memnundu.

DÜŐÜNELİM!

1. Okuduğunuz metindeki yerel yönetim birimleri hangileridir?
2. Mahalle muhtarı çocuklara niçin oyun parkı yapamayacağını söylemiştir?
3. Çocuklar için oyun parkını hangi yerel yönetim birimi yapmıştır?
4. Mahalle sakinlerinin oyun parkı dışındaki isteği nedir? Bunu kime bildirmişlerdir?
5. Mahalle sakinlerinin ikinci isteği hangi yerel yönetim biriminin görevidir?
6. Okuduğunuz metindeki yerel yeticileri aşağdaki tablonun ilgili yerlere yerleştiriniz.



Kaynakça

- Akbaş, Y. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin iklim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akgün, A. ve Aydın, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksiklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27), 190-201.
- Akgün, Ö. E. (2005). *Kavramsal değişim stratejileri, çalışma türü ve bireysel farklılıkların öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyürek, E. ve Afacan, Ö. (2014). Kavram çarkı diyagramı kullanılarak 8. sınıf öğrencilerinin “hücre bölünmesi” ünitesindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2 (3), 47-58.
- Anderson, C. W., and Smith, E. L. (1987). Teaching Science. In Koehler-Richardson (Ed.), *Educators' Handbook: A*

Research Perspective (pp. 84-111). White Plains, NY: Longman.

- Ay, Y. ve Başbay, A. (2017). okgenlerle ilgili kavram yanılığları ve olası nedenler. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 83-104.
- Ayas, A. (2006). Kavram ğrenimi. S. epni, (Ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji ğretimi içinde* (s.79-106). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayas, A. (2019). Kavram ğrenimi. S. epni, (Ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji ğretimi içinde* (s.191-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balbağ, M. Z. (2018). Fen bilgisi ğretmen adaylarının hız ve sđrat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme Testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakđltesi Dergisi*, 33, 38-47.
- Başcı Namlı, Z., Meral, E. ve Kayaalp, F. (2022). Kavram ğretimi sđrecine öğrenme amaçlı yazmayı eklemek: Bir mđdahaleli karma desen araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakđltesi Dergisi*, 24 (3), 499-518.
- Bingölbali, E. ve zmantar, M. F. (2016). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve üzüm nerileri*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Borazan, İ. (2008). *Kavram yanılığı ve çoklu zekâ alanlarının ilişkilendirilmesine dayalı bir öğretimin kavram yanılığlarının giderilmesindeki etkisinin incelenmesi: Dolayım sistemi rneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bozkurt, B. . (2018). Kavram, kavramlaştırma yaklaşımları ve kavram ğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük ğretimi açısından bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 169 (2), 5-23.

- Canpolat, N. ve Pınarbaşı, T. (2002). Fen eğitiminde kavramsal değişim yaklaşımı-I: Teorik temelleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), (59-66).
- Cansüngü Koray, Ö. ve Bal, ř. (2002). Fen öğretiminde kavram yanılığları ve kavramsal değişim stratejisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (1), 83-90.
- Caramazza, A., McCloskey, J., and Green, B. (1981). Naive beliefs in sophisticated subjects: Misconceptions about trajectories of objects. *Cognition*, 9, 117-123.
- Cerit Berber, N. ve Sarı, M. (2009). İş güç enerji konusunun öğretiminde kavramsal değişimin gerçekteşmesine pedagojik analojik modellerin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 257-277.
- Chambers, S. K. and Andre, T. (1995). Are conceptual change approaches to learnin science effective for everyone? Gender, prior subject, matter interest, and learnin about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 377-391.
- Chambers, S. K. and Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (2), 107-123.
- Cho, H., Kahle, J. B., and Nordland, F. H. (1985). An investigation of high school textbooks as source of misconceptions and difficulties in genetics and some suggestions for teaching genetics. *Science Education*, 69, 707-719.
- Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory physics. *American Journal of Physics*, 50(1), 66-71.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanılığları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 123-136.

- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları* (11. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 87-102.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Ayvacı, H. ř. ve Keleş, E. (2000). *Sertifika öğrencilerinin fizik kavramlarını anlama düzeyleri*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Dağdelen, O. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar ve yönetim ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesinde kavramsal değişim yaklaşımının etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., ve Uzoğlu, M. (2015). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup yazmanın 7. sınıf ışık ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel tutumlarına etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5 (11), 89-103.
- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Altuntaş Aydın, M. (2012). Kavramsal değişim metninin ve üç boyutlu modelin 7. sınıf öğrencilerinin atomun yapısını anlamalarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 70-96.
- Dilber, R. (2006). *Fizik öğretiminde analogi kullanımının ve kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve öğrenci başarısına etkisinin araştırılması* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dinçer, B. ve Yılmaz, S. (2020). Matematiksel kavramların öğretiminde dijital ortamdaki analogi kullanımının akademik başarıya etkisinin araştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 326-345.

- Doğanay, A. (2005). Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi. C, Öztürk ve D, Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (265-296). Ankara: Pegem A.
- Duran Uzun, D. (2021). *Rasyonel sayılar konusunun öğretiminde kavramsal değişim metni kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Durmuş, J. (2009). *İlköğretim fen bilgisi dersinde kavramsal değişim metinlerinin ve deney yönteminin akademik başarıya ve kavram yanlışlarını gidermeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Driver, R. and Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Driver, R., and Erickson, G. (1983). Theories in action: Some theoretical and empirical issues in the study of students, conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, 37-60.
- Dykstra, D. I., Boyle, C. F. and Monarch I. A. (1992). Studying conceptual change in learning physics. *Science Education*, 76 (6), 615-652.
- Eckstein, S. G. and Shemesh, M. (1993). Stage theory of the development of alternative conception. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (1), 45-64.
- Eisen, Y. and Stavy, R. (1992). Material cycles in nature: A new approach to teaching photosynthesis in junior high school. *The American Biology Teacher*, 54 (6), 339-342.
- Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E. (2002). Üç aşamalı sorularla öğrencilerin ısı sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının ölçülmesi. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

- Fidan, N. ve Erden, M. (1997). *Eğitime giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Geban, Ö. ve Bayır, G. (2000). Kavramsal değişim yaklaşımın öğrencilerin kimyasal değişim ve maddenin korunumu konularını anlamalarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19, 79-84.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J. and Fensham, P. J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, 66 (4), 623-633.
- Girgin, M. (2006), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Edt. Tanrıöğen, A.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram İlke ve Genellemeler (s. 23-54), İstanbul: Lisans Yayınları.
- Gönen, S. ve Akgün, A. (2005). Isı ve sıcaklık kavramları arasındaki ilişki ile ilgili olarak geliştirilen çalışma yapağının uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (11), 92-106.
- Guzzetti, B. J. (2000). Learning counter-intuitive science concepts: What have we learned from over a decade of research?. *Reading and writing quarterly*, 16 (2), 89-98.
- Gülçipek, Ç. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin mekanik enerjinin korunumu konusundaki kavram yanılığları* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürlek, M., ve Demirkuř, N. (2020). Botanik kavramları öğretiminde, kavram çözümlene tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının uygulanması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 17 (1), 1391-1414.
- Griffiths, A. K., and Grant, B. A. C. (1985). High school students' understanding of food webbs: Identification of a learning hierarchy and related misconceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 22(5), 421-436.

- Griffiths, A. K. and Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Research in Science Teaching*, 29 (6), 611-628.
- Hammer, D. (1996). More than misconceptions: Multiple perspectives on student knowledge and reasoning, and an appropriate role for education research. *American Journal of Physics*, 64, 1316-1325.
- Harman, G. (2014). Hücree zarından madde geçişi ile ilgili kavram yanılığlarının tahmin-gözlem-açıklama yöntemiyle belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 11 (4), 81-106.
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25 (2), 121-134.
- Hynd, C., Alvermann, D., and Qian, G. (1997). Preservice elementary school teachers' conceptual change about projectile motion: Refutation text, demonstration, affective factors, and relevance. *Science Education*, 81 (1), 1-27.
- Hynd, C. ve Alvermann, D. E. (1986). Fen kavramlarıyla ilgili zorlukların aşılmasında çürütme metninin rolü. *Okuma Dergisi*, 29, 440-446.
- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, 35 (7-8), 699-714.
- Karaaslan, G. ve Turanlı, N. (2018). Karmaşık sayılar konusundaki kavram yanılığları ve hataları belirlemek için alternatif bir araç: Tanılayıcı dallanmış ağaç. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 72-89.
- Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011) Elektrik konusunda kavram yanılığları ve kavramsal değişim yaklaşımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 867-890.

- Kartaloğlu Gezer, S. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılarla işlemler konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Köse, S., Ayas, A. and Uşak, M. (2006). The effect of conceptual change texts instructions on overcoming prospective science teachers' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (1), 78-103.
- Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H. ve Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı?*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma teoriden uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Laçın Şimşek, C. (2023). Kavram, kavram yanlışları, tespiti ve giderilmesi. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde kavram yanlışları, tespiti ve giderilmesi* (3. baskı) içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Linder, Cedric J. (1993). A challenge to conceptual change. *Science Education*, 77, 293-300.
- Martorella, P. H., Jessen, R.S., Kean J. M. and Voelker, A. M. (1972). *Concept learning, Designs for Instruction*, London: Intext Educational Publishers
- Nussbaum, J. ve Novick, S. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 183-200.
- Özdemir, E. (2003). *Eğlenceli dilbilgisi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özmen, H., Demircioğlu, H., and Demircioğlu, G. (2009). The effects of conceptual change texts accompanied with animations on overcoming 11th grade students'

alternative conceptions of chemical bonding. *Computers and Education*, 52 (3), 681-695.

Özmen, R. (2021). *Fen öğretiminde pedagojik analogik modellerin anlamlı öğrenmeye etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Posner, G., Strike, K., Hewson, D., and Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.

Riche, Robert D. (2000). *Strategies for assisting students overcome their misconceptions in high school physics*. Memorial University of Newfoundland Education 6390.

Roth, K. J. (1985). *Conceptual change learning and student processing of science texts*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (69th, Chicago, IL).

Sarıkaya, Ş. (2001). *Orta öğretim öğrencilerinin "maddenin oluşumu" ünitesine yönelik kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Scott, P. H., Asoko, H. M. and Driver, R. H. (1991). Teaching for conceptual change: a review of strategies research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies. Institute for Science Education at the University of Kiel. 320-329.

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve öğrenme: Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selvi, M. ve Yakışan, M. (2004). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin enzimler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2).

Smith, E. L., Blakeslee, T. D. and Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change

- learning in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 111-126.
- Stofflett, R. T. (1994). The accommodation of science pedagogical knowledge: The application of conceptual change construct to teacher education. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (8), 787-810.
- Taşocak, G. (2003). *Hasta eğitimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayımevi Müdürlüğü
- Taştan, Ö., Yalçınkaya, E., and Boz, Y. (2008). Effectiveness of conceptual change text-oriented instruction on students' understanding of energy in chemical reactions. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 444-453.
- TDK, Türk Dil Kurumu (2024). *Bilim ve sanat terimleri sözlüğü (Eğitim terimleri sözlüğü-1974)*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim: 10.02.2024
- Tekin, S., Kolomuç, A. ve Ayas, A. (2004). Kavramsal değişim metinlerini kullanarak çözümlülük kavramını daha etkili öğretebilir miyim?. *Journal of Turkish Science Education*, 1(2), 85-102.
- Tekkaya, C. ve Balcı, S. (2003). Öğrencilerin fotosentez ve bitkilerde solunum konularındaki kavram yanlışlarının saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24).
- Tekkaya, C., Özkan, Ş. and Aşçı, Z. (2001). Students' misconceptions about respiration: A cross age study. *Eğitim ve Bilim*, 26 (120), 29-36.
- Temizyürek, F. ve Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi*

Evrans Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi, 14 (2), 1-19.

- Treagust, D. F. and Duit, R. (2008). Conceptual change: A discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 297-328.
- Ülgen, G. (2004), *Kavram geliştirme (kuramlar ve uygulamalar)*, 4. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, S. (2007). *Atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler konularının öğretiminde yeni bir yaklaşım: BDÖ ve KDM'nin birlikte kullanımının kavramsal değişime etkisi* (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, 47-54.
- Wang, T. and Andre, T. (1991). Conceptual change text versus traditional text application questions versus no questions in learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, (16), 103-116.
- Yenil, T. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin ondalık gösterim konusundaki kavram yanılığlarının 5E modeline göre tasarlanan dijital kavram karikatürleri ile giderilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yesari, B. (2018). *Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler 6. sınıf demokrasinin serüveni ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yıldız, İ. (2000). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki kavram yanılığları* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Yılmaz, A., Erdem, E. ve Morgil, İ. (2002). Öğrencilerin elektrokimya konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23).
- Yılmaz, K. ve Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Turkish History Education Journal*, 1 (1), 1-31.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 1-16.
- Yüksel Gülçiçek, N. (2004). *Kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin manyetizma konusunu anlamalarına ve fizik tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yürük, N., Çakır, Ö. S. ve Geban, Ö. (2000). *Kavramsal değişim yaklaşımının hücre sel solunum konusunda lise öğrencilerinin biyoloji dersine karşı tutumlarına etkisi (özet kitabı)*. IV Fen Bilimleri Eğitim Kongresi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ERDEM BAYAZIT'IN ESERLERİNDE YER ALAN DİNİ UNSURLARIN DİN PSİKOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDE İNCELENMESİ *

Sümeyye BAYKAL DOĞAN**

Halil APAYDIN***

Öz

Bu çalışmada birinci bölümde; din, dindarlık ve dindarlık boyutlarına yer verilmiştir. Verilen kavramlar ışığında Bayazıt'ın eserlerine yansıyan dini duygu tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde Bayazıt'ın hayatı kısaca ele alınmıştır. Bir eserin verdiği mesajı yeterince anlamak için müellifin iç dünyasının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu yüzden şairin yaşamında gerçekleşen önemli dönüm noktalarına yer verilerek kişiliğini şekillendiren olaylar aktarılmıştır. Bu bölümde şairin fikri alt yapısına ve eserlerine de yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde inanç ve ibadet unsurları açıklanıp, insan üzerine etkileri din psikolojisi açısından ele alınmıştır. Bu açıklamalardan hareketle, eserlerde yer alan dini unsurlar belirtilerek din psikolojisi perspektifinde yorumlanmıştır. Dini anlamda Bayazıt'ın eserlerinde ön plana çıkan kavramlar; Allah, peygamber, cami, namaz, abdest, oruç, dua, cennet, haram, Mekke, Medine, ezan, Kur'an, zikir, Müslüman, iman olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erdem Bayazıt, din, değerler, erdem, maneviyat, din psikolojisi

* Bu çalışma 2023 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan "Erdem bayazıt'ın eserlerinde yer alan dini ve manevi unsurların din psikolojisi perspektifinde incelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, sbaykaldogan@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1501-6753>.

*** Prof. Dr., Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Öğretim Üyesi, halil.apaydin@amasya.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0001-8402-0428>.

Examination of religious elements in erdem bayazıt's works within the perspective of religious psychology

Abstract

In the, first part of this study; religion, religiosity, religiosity dimensions and values are included. In the light of the given concepts, the religious feeling reflected in Bayazıt's works has been determined. In the second part of the study, Bayazıt's life is briefly discussed. In order to adequately understand the message of a work, it is necessary to know the inner world of the author. Therefore, important turning points in the poet's life are included and the events that shaped his personality are narrated. In this section, the poet's intellectual background and works are included. In the third section, the method of the study is explained. In fourth chapter, the elements of belief and worship are explained and their effects on humans are discussed in terms of religious psychology. Based on these explanations, the religious elements in the works were stated and interpreted from the perspective of religious psychology. Concepts that come to the fore in Bayazıt's works in a religious sense; it has been identified as Allah, prophet, mosque, prayer, ablution, fasting, supplication, heaven, haram, Mecca, Medina, adhan, Quran, dhikr, Muslim, faith.

Keywords: Erdem Bayazıt, religion, values, virtue, spirituality, psychology of religion

Giriş

Bu alışmada Bayazıt'ın eserlerinde yer alan dini ve manevi unsurlar din psikolojisi açısından incelenmiştir. Din psikolojisi alanında daha önce Süleyman Ragıp Yazıcılar tarafından Cahit Zarifoğlu'nun eserleri bu çalışmada olduğu gibi dini ve manevi unsurlar açısından incelenmiştir (Yazıcılar, 2013). Semanur Haliloğlu tarafından, Nuri Pakdil'in eserleri dini ve manevi unsurlar açısından din psikolojisi alanında incelenmiştir (Haliloğlu, 2020). Söz konusu tez çalışmaları bu çalışmanın yapılmasında hem konu olarak hem de metod olarak örnek teşkil eden çalışmalardır.

Bu alışmada, Erdem Bayazıt'ın *Sebeb Ey, Risaleler, Gelecek Zaman Risalesi* adlı şiir kitapları, *İpek Yolu'ndan*

Afganistan'a adlı gezi yazısı ve vefatından sonra İz Yayıncılık tarafından, çeşitli yazılarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan *Vahyin Diriltici Soluğu*, *Kelimenin Dirilişi* adlı kitapları incelenmiştir. Süleyman Ragıp Yazıcılar'ın ve Semanur Haliloğlu'nun tezleri, değerlerin belirlenmesinde esin kaynakları olmuştur.

Çalışmada din ve dindarlık kavramları açıklandıktan sonra dindarlık boyutları açıklandıktan sonra Erdem Bayazıt'ın hayatı, edebi-fikri yönü ve eserlerine yer verilmiştir. Daha sonra çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Dördüncü bölümde Bayazıt'ın eserlerinde tespit edilen dini değerlere yer vererek din psikolojisi perspektifinde yorumlanmıştır.

1. Din

Din kelimesi "Arapça"da adet, ceza, tutulan yol anlamlarına gelir. Arami-ıbrani dillerinden Arapça'ya geçtiği ileri sürülen görüşe göre hüküm, ceza, yargı manalarına gelir. Farsça kökenli olduğu iddiasına göre din, daena sözünün karşılığı olup inanmak, adet edinmek anlamlarında kullanılmaktadır (Günay, 2014: 212; Apaydın, 2016:62-63). Dini tanımlar, kişinin bakış açısına, inanç şekillerine ve bilimsel yaklaşımına göre farklılık göstermektedir bu yüzden herkes tarafından kabul edilen dinin ortak bir tanımı yoktur (Peker, 2014a: 29).

Psikolojide yer alan din tanımlarında insan davranışları ön plana çıkmaktadır. Psikanalizin kurucusu Sigmund Freud'a (1856-1939) göre din, insanın zor durumlar karşısında çaresizliğini yatıştırmak için ortaya çıkardığı bir yanılsamadır. Tanrıları, doğanın güçlerini elinde bulunduran efendiler olarak gören insanların doğa kanunlarından, türlü felaketlerden sığınmak için Tanrı inancına ihtiyaç duyduklarını açıklamaktadır (Freud, 2020: 160). George Vetter (1958) ise dini öngörülemeyen birtakım olaylara karşı insan tarafından oluşturulmuş inanç türü olarak ifade etmektedir (Wulff, 2004: 258).

Carl Gustav Jung (1875-1961) dinsel tecrübelerin insanın bilinçdışıında var olduğunu ve dünyaya karşı savunma olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Aynı zamanda insanların zorlandıkları durumlar karşısında dine sığınıp rahatladıklarını

ileri sürerek dinin psikoterapi özelliğine değinmiştir (Jung, 1999: 106).

2. Dindarlık

Dinin tanımı yapılırken yaşanan birtakım zorluklar dindarlık tanımını da etkilemektedir. Din tanımında olduğu gibi dindarlığın tanımı konusunda da farklı anlayışlar nedeniyle ortak bir dindarlık tarifi yapılamamıştır. Herkesin hem fikir olduğu bir dindarlık tarifi mümkün görünmezken dindarlığın ölçülmesi de oldukça zordur. Yalnızca, dinlerin inanç sahiplerinden yapmalarını istediği ibadetler üzerinden dindarlığın ölçülmesi yeterli olmayacaktır. İbadeti yapan kişinin o esnada inandığı varlığa yakınlık hissedebilmesi, dini inançlarını pekiştirmesi gibi hususlar önemlidir. İbadetler bireyin öznel tecrübesiyle anlam kazanarak dini inancı pekiştirmede önemli bir unsurdur ve ibadetin bu yönü dindarlığın kişisel boyutunu yansıtmaktadır (Ünlüsoy, 2020: 170-171). Bireysel anlamda dindarlık, kişide bıraktığı izler aısından öznel bir yapıdayken kişiyi etkileyen hislerin topluma yansımaları ile sosyal bir yapıya işaret etmektedir (Kızılgeçit, 2021: 125). Görüldüğü üzere dindarlığı tek bir boyuttan ele alarak açıklamak mümkün değildir. Farklı aılardan yaklaşarak dindarlığı aıkılayan psikologların görüşlerinden hareketle dindarlığın tanımı yapılacaktır.

W. James'a göre dindar insan aşkın bir varlık tarafından izlendiğini düşünerek davranışlarını bu düşünceye göre düzenler. Ona göre kişideki gözetlenme duygusunun kuvveti dindarlığın ölçütünü vermektedir (Mehmedoğlu, 1999: 33).

Hasan Kayıklık, dindarlığın bireysel yönünden hareketle içsel anlamda duygularda kendini göstermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ancak bu şekilde inancın insan üzerinde etkili olacağını ifade etmektedir (Kayıklık, 2006: 492).

3. Dindarlık Boyutları

Glock, birçok dini inceleyerek daha genel bir dindarlık boyutu oluşturmayı hedeflemiş ve ülkemizde daha çok onun geliştirdiği dindarlık boyutu tercih edilmektedir. Bunun nedenlerinden biri Glock'un din ve dindarlık kavramları arasında ayırım yaparak boyutları şekillendirmiş olmasıdır

(Kayıklık, 2006: 492-493). Bu yüzden bu çalışmada da Glock'un dindarlık boyutlarından yararlanılacaktır.

3.1. İbadet Boyutu

İbadetler, dindarlığın önemli bir dışavurumu olarak değeriendirilmektedir. Gerçekleştirilen ibadetler dinin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Kişinin dindarlığı ele alınacağı zaman inanılan dinin ibadetlerde önem verdiği hususların da araştırılması gerekir. Yapılması istenen ibadetlerin çeşitli kuralları söz konusudur. Kişinin ibadetlerde uyması gereken kuralları yerine getirme düzeyi dindarlığın bir tezahürü olarak nitelendirilmektedir. Dini davranışların kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi her dinde aynı düzeyde değildir. Bir din ne kadar kurumsallaşma özelliği gösteriyorsa dini davranışlarda istenen kurallar da o düzeyde artmaktadır (Kızılgeçit, 2021: 35). Bu yüzden kişinin inandığı dinin kurumsallaşmasına göre dindarlığı ile ibadetlerdeki kurallara uyma düzeyi arasındaki ilişki ele alınmalıdır diyebiliriz.

3.2. İnanç Boyutu

Hökelekli, inanç boyutunun dini hayatın merkezi konumunda ve inananı ilahi iradeyle güçlü bir birlikteliğe iten sistem olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda bağlanma olarak açıklamaktadır (Hökelekli, 2021: 74). Bağlanma duygusu kendini inanç içerisinde göstermektedir. Kişi bir varlığa inarak bağlılığını göstermiş olur; dindarlığının göstergesi olarak da inancının içeriği, gücü gibi hususlar incelenmelidir. İnanç düzeyi llrken şahışların herhangi bir dine inanıp inanmadıkları, inancın onlar için ne ifade ettiği gibi sorular sorulabilir. İnanma duygusunun kişiyi psikolojik ve sosyal anlamda nasıl etkilediği de araştırılabilir. Dindarlığın inanç boyutunda ön plana çıkan unsur, kişinin hayata dair sorduğu sorularda inancı sayesinde tatmin olduğu cevaplar alabilmesidir. Bireyin dini inancı tarafından tatmin edilmesi, aşkın varlığın koyduğu kurallara uymasını kolaylaştırmaktadır (Kızılgeçit, 2021: 134).

3.3. Tecrübe Boyutu

İlahi gten kaynaklanan bir etkiyle insanda dşuncenin, bir tür tasavvurun ya da hareketin uyandırdığı

duyguya din duygusu adı verilir ve bu duygu inananı ilahi güçle bir olmaya, onunla iletişim kurmaya iter. Din duygusu, birden fazla duyguyu içermektedir bunlar: Sevgi, minnettarlık, şükran duygusu, bağlanma, güvenme, sığınma gibi ifade edilebilir. Din duygusunun içinde yer alan ilahi varlığa karşı hissedilen sevgi duygusu da bünyesinde korkuyu, ümidi ve ilahi varlığa karşı duyulan saygıyı aynı anda barındırmaktadır (Arslan, 2011: 42)

Kayıklık, dini tecrübenin inanç ve ibadetlerden bağımsız olmadığını ancak onlardan daha hassas bir yaşantıyı teşkil ettiğini açıklamaktadır. O, dini tecrübenin birebir kişisel bir yaşantıyı ifade etmesinden dolayı kapalı bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Tecrübe boyutu herkeste aynı seviyede yaşanmadığı gibi aynı sıklıkla da görülmez. Her dini inançta en az seviyede de olsa kişilerde inandığı varlıkla duygusal anlamda birliktelik yaşanmaktadır (Kayıklık, 2006: 493).

3.4. Bilgi Boyutu

Bireyin din hakkında kutsal kitap ve uygulama boyutu gibi konularda sahip olduğu bilgileri ifade edilmektedir. Dini inançlar inanılan dine ve o dinin alt grubu olan mezheplere göre birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Dini inançta bilgi boyutu ölçülmek istenildiğinde, kişinin dini bilgileri öğrenmek için ayırdığı vakit, bu konuda şahsın sergilediği tutum önemlidir ancak dini bir inanç mensubu olmayan kişilerde de dini bilgi saptanabilmektedir (Çekin, 2010: 249).

3.5. Etki Boyutu

Dindarlığın etki boyutu, diğer boyutlarını da içine alarak bireyin hayatında dini bilginin, uygulama biçimiyle ve derecesiyle ilişkilidir. Etki boyutu, insanın yaşamında kurduğu ilişkilerden gelecek planlarına kadar yaptığı ve yapmayı düşündüğü eylemlerini kuşatmaktadır. Bu boyut, insanın yaptığı seçimlerde dinin etkilerini ifade etmektedir (Kayıklık, 2006: 493).

4. Erdem Bayazıt'ın Hayatı ve Edebi-Fikri Yönü

4.1. Hayatı

Erdem Bayazıt 18 Aralık 1939 yılında Kahramanmaraş'ta doğmuştur. Babası Tahsin Bey, bir devlet memurudur. Annesi Şerife Hanım ev hanımıdır. Bayazıt Maraş'ta doğayla iç içe bir

yaşam sürmüştür (Doğan, 2009: 17). Maraş'ın Tekerek köyünde arazileri bulunan aile, kış mevsimi haricinde hayatlarının büyük bölümünü burada geçirmektedir. Bayazıt, doğayla olan arkadaşlığını bu dönemde geliştirmiştir (Turna, 2004: 47-48).

Bayazıt, dini değerlerine önem veren bir aile ve çevre içinde büyümüştür. Babası başta olmak üzere ailesi manevi değerlere önem veren ve bu değerleri yaşayan Müslümanlardır. Bu manevi ortam Maraş'ta bulunduğu süreçte etkili olmakla birlikte, ayrıldıktan sonra da devam etmiştir. Bayazıt nereye giderse gitsin çevresi dini değerlere önem veren insanlardan oluşmuştur. Bu durum Bayazıt'ın İslami duyarlılığının gelişmesinde oldukça etkili olmuştur (Turna, 2004: 49).

Bayazıt, ilköğretimini doğduğu şehirde istiklal ilkokulunda almıştır. Henüz ikinci sınıfta şiirler yazmaya başladığında ilk öğretmeninin dikkatini çekmiştir. Bayazıt'ın ilk şiirinin teması ölümdür ve öğretmeninin dikkatini şiirin çocuk yaşta yazılması olduğu kadar konusu da çekmiştir. Bayazıt ilkokul yıllarında anısında kalanları şu şekilde aktarmaktadır:

1951 yılına gelindiğinde ilkokul son sınıftaydım. Artık korkularım ve ürpertilerim değişmişti. Tarih ve coğrafya dersi okuyorduk. Tarih dersinde beni en çok heyecanlandıran konular; Osmanlı Devleti'nin Kuruluğu, İstanbul'un fethi ve istiklal savaşımızdı. Tarih kitabımızda İstanbul'un fethini anlatan bölümün altında bir not vardı. 1953 yılında fethin 500'üncü yıldönümünün büyük şölenlerle kutlanacağı belirtiliyordu. Hesap ediyordum, buna daha iki uzun yıl vardı... Coğrafya derslerinde ilk öğrendiğimiz şey, ülkelerin nüfusları ve yüzölçümleri idi. Bizim nüfusumuz 20 milyon, Fransızların 50 milyon, İngilizlerin 52 milyondtu. Bir zamanlar güzel şehrimizi işgal eden, kaleden bayrağımızı indiren, evlerimizi yakıp yıkan, belediye reisi olan dedemi esir alıp götüren bu düşmanların nüfuslarının bizden fazla olmasını bir türlü hazmedemedim. Ancak ülkemin yüzölçümünün onlardan büyük olması ile biraz teselli bulurdum (Bayazıt, 2021c: 133).

Bayazıt'ın şiirleri ortaokul yıllarında Handan öğretmen tarafından keşfedilip desteklenmiştir. Babasının Maraş'a kesin dönüşüyle beraber ortaokul yıllarını geçirdiği şehirde lise

öğrenimini de tamamlamıştır. Lisede yıllarca sürecek değerli arkadaşlıkların temeli atılmıştır. Bayazıt'ın içinde bulunduğu arkadaş grubu da onun gibi edebiyata gönül vermiştir. Rasim ve Alaaddin Özdenören, Cahit ve Sait Zarifoğlu gibi şairlerle lise birinci sınıfta aynı derslikte yer almıştır. Lise üçüncü sınıfa geldiğinde ise Akif İnan'la tanışmıştır. Lisede bir arada bulunan bu grup Maraş'ta çeşitli yerli gazetelerde yazılarını ve şiirlerini yazma fırsatını elde etmişlerdir. Bu gazetelerden birkaçı; Engizek, Hizmet, Gençlik'tir (Doğan, 2009: 17). Bayazıt için lisede dostluğuyla ön plana çıkan isimlerden biri Cahit Zarifoğlu'dur. Cahit Zarifoğlu ile birlikte şiirlerini gönderdikleri dergilerden ilki "Varlık" dergisidir. Aradan uzun zaman geçmeden bu değerli edebiyat kadrosu onlardan yaşça büyük olan Nuri Pakdil ile birlikte "Hamle" dergisi etrafında bir araya gelmiştir (Turna, 2004: 53). Bayazıt, Nuri Pakdil'i ortaokul yıllarında izlediği "Paydos" tiyatrosunda görmüştür. Bayazıt ve Pakdil arasında bir iletişim kurulmasa da Bayazıt onun oynadığı rolü hayranlıkla izlediğini ifade etmektedir. Liseye kayıt için gittiğinde "Hamle" dergisini teslim alan Bayazıt, derginin her sayfasını ilgiyle okuduğunu ve neredeyse çoğunda Pakdil'in adını gördüğünü aktarmaktadır. Böylece artık onda, Pakdil'in yeri yalnızca bir aktör değil bir yazar ve dergi editörü olarak da belirginleşmiştir. 1956 yılında Kahramanmaraş'ta hukuk öğrencileri arasında geçen münazaraya başkanlık edenlerden biri de Nuri Pakdil'dir. Bu kez de Bayazıt'ın aklına yeni bir sıfatla kazanmıştır Pakdil; entelektüel bir konuşmacı. Bayazıt ile Pakdil arasında bir akrabalık da söz konusudur ancak yüz yüze tanışıklık ilk kez Bayazıt'ın amcaoğlu Muhittin'in sayesinde olmuştur. Muhittin aynı zamanda Pakdil'in kuzenidir. Muhittin'le Pakdil'in sohbet ettiği esnada Bayazıt da oradadır ve Pakdil ile ilk tanışma bu esnada gerçekleşmiştir. Bayazıt henüz lise birinci sınıftayken Pakdil ile tanıştıktan sonra onun davetiyle Maraş Halk Kütüphanesine gitmeye başlayacaktır (Bayazıt, 2021a:61-62). Bayazıt arkadaşlarıyla beraber yerli dergilerde lise ikinci sınıftayken yazmaya başladıklarında kendilerine öncü olarak gördükleri isim Pakdil olmuştur.

Bayazıt lise öğrenimini tamamladıktan sonra 1960 yılında arkadaşlarının da kayıtlı olduğu İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne başlar. Ancak ülkede çıkan karışıklıklardan dolayı kısa bir süre eğitime ara verilir. Ardından maddi birtakım sıkıntılardan dolayı Bayazıt bu kez Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne geçer (Uslu, 2019: 2). Maddi anlamda yaşadığı sıkıntı ise aslında bir yanlış anlamadan ibarettir. Babası Tahsin Bey, Bayazıt'a vereceği aylık harçlığı, İstanbul'da ikamet eden dayısı aracılığıyla ulaştırmaktadır. Bayazıt, dayısını ziyaret etmeye gittikçe dayısı ona küçük miktarlarda harçlığını vermektedir. Bayazıt, dayısının verdiği harçlığı babasının göndermiş olduğunu bilmediği için bir süre sonra bu ziyaretleri sonlandırıp fakülteyi bırakmıştır (Doğan, 2009: 49). Ankara'da da eğitime bir süre ara verip Burdur Yeşilova'da vatani görevini yapmıştır. Askerliğini bitirdikten sonra Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'ne kaydını aldırması ve çalışma hayatına başlamıştır (Doğan, 2009: 17-18). Bayazıt'ın memurluk görevinde Pakdil ve o dönem Millî Eğitim Bakanlığı'nda Özel Kalem Müdürü olan Fethi Gemuhluoğlu vesile olmuşlardır. 1965 yılından 1972 yılına kadar üniversiteyi bitirip çeşitli memurluk görevlerinde hayatını sürdürmüştür. Bu dönemin hem kendi olgunluğu hem de edebiyat hayatındaki gelişimine önemli derecede katkı sağlayan yıllar olduğunu belirtmektedir (Turna, 2004: 64-65). Bu süreçte Bayazıt'ın kişiliğinin ve edebiyatının gelişmesinde önemli rol oynayan kişilerden biri Sezai Karakoç'tur. Onunla tanışmasını sağlayan kişi Necip Fazıl Kısakürek'le de tanıştıran Pakdil olmuştur. Karakoç'un "Diriliş" adında bir dergisi vardır ve sıklıkla maddi imkânlar yüzünden yayın hayatına son verip imkân buldukça tekrar devam etmektedir (Turna, 2004: 67). 1960 yılında yayın hayatına başlayıp ara verildikten sonra 1966 yılında "Diriliş" dergisi yeniden yayınlanmaya başlamıştır. Bayazıt, "Diriliş" dergisinin ikinci yayın döneminde yazılarıyla yer almıştır. Derginin tekrar aynı nedenlerden kapatılması söz konusu olduğunda Pakdil ve Bayazıt gibi isimler buna itirazlarını dile getirseler de dergi yayın hayatına son vermiştir. Edebi alanda kendilerini ifade etme ortamı bulamayan Nuri Pakdil, Erdem Bayazıt, Rasim Özdenören ve

Akif İnan yeni bir dergi çıkarma konusunda fikir birliğine varmışlardır. 1969 yılında “Edebiyat” adıyla çıkarılan derginin editörü Pakdil olmuştur (Fırat, 2016: 25).

Bayazıt 1972 yılında bir aile kurmak için Maraş’a döner. Bayazıt kendine bir aile kurduktan sonra okuduğu lisede öğretmenlik görevini üstlenmiştir. Bir yıl sonra İl Halk Kütüphanesinde Mdr olması istendiğinde bu görevi kabul etmiştir. İki yıl kütüphanede müdür olarak çalıştıktan sonra burada edebi doyum elde edemediği için memuriyetini İstanbul’a aldırmiştır. İstanbul’da ailesiyle birlikte yaşamak maddi açıdan onu zorladığı için dört ay sonra Ankara’ya taşınmiştir. Ankara’da arkadaşı Rasim Özdenören’in yanında bir süre kalarak ailesiyle yaşayacağı ortamı kurmaya çalışmış fakat dokuz ayın sonunda bunu başaramayacağını anlayarak 1976 yılında tekrar memleketine dönmüştür (Turna, 2004: 80).

1984 yılında “Mavera” dergisinin İstanbul’a taşınmasının ardından Bayazıt kendi görevinden ayrılıp tekrar memurluğa geçmiştir (Uslu, 2019: 3). Bayazıt 1987 yılından itibaren Abdurrahim Reyhan Efendi’ye olan manevi yakınlığını sürdürürken siyasetin içinde olmanın doğru bir karar olup olmadığından emin olamadığı için bu konuda değer verdiği hocasına danışır. Manevi büyüğünden aldığı olumlu cevap neticesinde bir diğer fikir adamı olarak kabul edip izinden yürüdüğü büyüğü olan Necip Fazıl Kısakürek’le de bunu değerlendirmek istemiştir. Kısakürek ile zal’ın taşışıklığını öğrendikten sonra Anavatan Partisinden aday olmayı tercih etmiştir. Bayazıt, zal ile stadın bir araya geldiklerinde zal’ın konuşmalarına şahit olmuş ve kendi düşüncelerine ışık tuttuğuna karar vermiştir. Aynı zamanda Bayazıt ve zal Devlet Planlama Teşkilatı’nda aynı dönem çalıştıkları için birbirlerinin fikirlerine vakıftırlar (Turna, 2004: 91-92). Bayazıt 1987’de Anavatan partisinden Maraş adayı olarak seçimlere katılıp milletvekili olmuştur. Milletvekilliği görevini tamamladıktan sonra tekrar seçimlere katılmamıştır. İstanbul’da yaşamını sürdürmeye başladığında TBMM tarafından “stn Onur dl” verilmiştir (Uslu, 2019: 3). Milletvekilliği süresince toplum için anlamlı bir girişimde bulunduğu fikriyle hareket etmesine karşın, düşünürler için

okuyup-yazma anlamında elverişli bir süreç olmadığına karar vererek bir daha aday olmamıştır (Doğan, 2009: 34).

4.2. Erdem Bayazıt'ın Fikri Alt Yapısını Oluşturan Unsurlar

Erdem Bayazıt'ın fikri oluşumunu tespit etmek için çocukluğunu geçirdiği çevreyi ele almak önemlidir. Bayazıt, dini hassasiyeti yüksek bir ailede yetişmiştir. Allah inancı çocuğun düşünce dünyasında çevresel etki olmadan filizlenmez ancak bazı psikolojik etmenler dini kabulleri kolaylaştırabilir. Bu psikolojik etmenlerden biri güven duygusudur. Çocuk sevgi, şefkat, merhamet gibi hususlarda ilgiye muhtaçtır. Çocuğun muhtaç olduğu durumlarda, güvenlik ihtiyacını karşılayacak kurum ailesidir (Hökelekli, 2021:252-255). Bayazıt'ın dini anlamda hassasiyetinin oluşmasında aile bireylerinin etkisiyle birlikte Şeyh Abid Efendi de zikredilebilir. Babaanesi tarafından dört yaşlarındaiken Şeyh Efendi'nin ziyaretine götürülmektedir. Bayazıt, kendisine incir ikramında bulunan Şeyh'in manevi ikliminden etkilenmiştir (Durgun Akar, 2019: 15). Bayazıt'ın çocukluğunda fikri oluşumunda etkili olan unsurlardan biri de tabiattır. Yetiştiği çevrede taşı, toprağı, ağacı hayranlıkla izlemektedir. Onun için doğa, geleneğin sürdürülmesini ifade ederken doğanın tahrip edilmesi ise gelenekten kopuşu yansıtmaktadır. Nitekim şiirlerinde tabiattan uzaklaşan insanın geleneklerine yabancılaştığını ifade etmektedir (Çiçekli, 2014: 12).

*Karaağaç gibi bağlıyım katı bir çağ bu
Her şey bir makine düzenine gidiyor
Düzen diyorlar beni çağırıyorlar
Irmak yatağına sınıyorum sınırlı bir çağ bu
Baktığımız her şeyde bir yalan kabuğu
Bir mercək düzenine bağlanıyor gözlerimiz (Bayazıt, 2021b:*

51).

Bayazıt, çocukluğunda edindiği Allah sevgisi ile tabiat sevgisini bağdaştırmaktadır. Tabiat ile Allah inancını bağdaştırdığını şu şekilde açıklamaktadır: “Peygamberlerin haber verdiği yaratıcıya, has ismiyle Allah'a inanıyorum.

Doğayı, insanları evreni O'nun sıfatları ile okumaya çalışıyorum” (Bayazıt, 2021a: 204)

Ortaokul ve lise yıllarında arkadaş çevresinin edebiyat sever bir gruptan oluşması Bayazıt'ı yazmaya teşvik etmiştir. Bu dönemde lise yıllarından önce tanıdığı yakın arkadaşı Zarifoğlu ile sık sık doğa yürüyüşlerine çıkarak tabiat sevgisini korumuştur (Durgun Akar, 2019: 20-22). Bayazıt'ın fikri açıdan olgunlaşmaya başladığı bir dönem olarak lise yılları önemlidir. Ergenliğe yaklaştıkça zihin bu döneme hazırlık olarak gelişmektedir. 12-13 yaşından itibaren kendini gösteren soyut düşünme özelliği okul ve sosyal çevre sayesinde kişiyi daha ileri bir algı seviyesine götürür (Hökelekli, 2021: 267). Buradan hareketle Bayazıt'ın düşünce dünyasını geliştiren edebiyata ilgisini artıran etmen olarak öğretmenleri de gösterilebilir. Bu öğretmenler; Yusuf Ziya Beyzadoğlu, Yusuf Çetin, Handan Hanım ve Mustafa Atatanır'dır. Edebi ve fikri anlamda Bayazıt'ı en çok besleyen isim ise daha önce Büyük Doğu dergisinde yer almış olan Mustafa Atatanır'dır (Çiçekli, 2014: 20). Bayazıt'ın fikir dünyasını lise yıllarında öğretmenlerinden sonra etkileyen kişi Nuri Pakdil'dir. Bayazıt'ın şiirlerinde ön plana çıkan ses özelliği, Nuri Pakdil'in devrimci yanından etkilenmesiyle ilişkilendirilebilir. Nuri Pakdil ve öğretmenlerinin kontrolünde çıkarılan Hamle dergisinde yazılar yazmak ona iyi bir okur olmayı öğretmiştir. Böylece ülkenin içinde bulunduğu durumu düşünüp sorgulamaya başlamıştır (Durgun Akar, 2019: 27-29). Ergenliğin son dönemleri olan 18-21 yaş aralığında gençler dini değerler dünyasını sorgulayıp yeniden şekillendirmektedir. Bazı gençler ailelerinden öğrendikleri dini inanç ve unsurları devam ettirirken, bazı gençler de çeşitli sorgulamalar sonucunda dine karşı ilgisiz olabilirler. Aile ile kurulan bağın gencin dini devam ettirmesinde önemi vardır (Hökelekli, 2021: 280-281). Bayazıt'ın ergenlikte dini anlamda bir değişiklik yaşadığı görülmez. Bu dönemde, onda gördüğümüz ülkenin içinde bulunduğu durumu sorgulayıp kendine bir ülkü oluşturmaya başlamasıdır. Lise yıllarında Hamle dergisiyle başlayan ülkü dönemi, üniversite yıllarında ve sonrasında Büyük Doğu ve Diriliş dergileriyle olgunlaşmıştır.

Bayazıt'ın lise ve üniversite yıllarında bulunduğu yaş dönemi, sosyal ilişkiler konusunda arkadaş ve akran çevresinin ön plana çıktığı bir süreçtir. Bu süreçte Bayazıt, arkadaş ortamı içinde kendini, duygularını, fikirlerini daha rahat ifade edebilmektedir. Arkadaşlarının ve sosyal çevresinde bulunan diğer insanların değer yargılarıyla kendi değer yargılarını karşılaştırarak fikirlerini şekillendirmektedir (Hökelekli, 2013: 46-47). Bu dönemde fikirlerini şekillendiren ve Yeni İslami Akım Şairlerinden biri olarak anılmasını sağlayan isimlerden biri Necip Fazıl Kısakürek diğeri ise Sezai Karakoç'tur (Bilgili, 2018: 116).

Bayazıt, Büyük Doğu'nun kapatılmasıyla İslamcılık fikirlerini Sezai Karakoç'un Diriliş dergisinde devam ettirmiştir. Diriliş dergisi Büyük Doğu ile aynı emeli paylaşmaktadır. Necip Fazıl'ın edebiyatında görülen dikbaşı tavrı Karakoç'a da sirayet etmiştir. Karakoç yüksek perdeden seslenişyle bu dergi sayesinde edebi ve fikri anlamda bir açılım yapmayı amaçlamıştır. Karakoç, bu açılımı İslami değerler üzerinden gerçekleştirmeyi planlamıştır. Toplumda modernizmin etkin olmaya başlamasıyla birlikte inşada yozlaşma görülmüştür. Karakoç, modernizmin modern şehirler inşa ederek insan yaşamında tahribe yol açtığını düşünmektedir. Değişen düzene İslam medeniyeti ekseninde ayak uydurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Karakoç'un mücadele ettiği modern şehirle Bayazıt da mücadele etmektedir. O, fikri açıdan Büyük Doğu ile gelişip Diriliş ile olgunlaşmıştır (Durgun Akar, 2019: 46). Bayazıt'ın şiirlerinde kullandığı üslup ve ana tema her iki fikir adamından da etkilenmesinin sonucunda gelişmiştir. O, fikirlerini kavgacı, destansı, tok sesli bir üslupla dile getirmiştir (Çiçekli, 2014: 3).

Öyleyse ey şair sen de davranmalısın

Şiiri bir mızrak gibi kullanmalısın

Mısralarını şarjör gibi sürmelisin damarlara

Kalbinin titreşimlerini ayarlamalısın (Bayazıt, 2021b: 132).

Bayazıt'ın destansı söylemlerine etkisi olan kişilerden biri de Nuri Pakdil'dir. Bayazıt, Edebiyat dergisinde yer aldığı süreçte, Nuri Pakdil'den üslup olarak kelimelerin bir asker gibi kullanılacağını öğrenmiştir. Bu yüzden şiirlerinde "Ey"

nidalarına yer vererek destansı söylemini güçlendirmektedir. Ondan fikri anlamda öğrendiğiyse edebiyatın mazlumların sesi olabileceğidir. Pakdil, Müslümanca bir duruş için Filistin, Eritre gibi yerlerde yapılan zalimliğe karşı sorumluluk alıp şiirin sesiyle zulmü dünyaya duyurmayı amaçlamıştır. Bayazıt da aynı Müslümanca duruşu sergileyen bir tavırla Pakdil'in bahsettiği coğrafyayı genişleterek Afganistan ve Bosna'nın da sesi olmuştur (Durgun Akar, 2019: 51-52). Bayazıt'ın şiirlerinde kullandığı üslup, bazı kişiler tarafından eleştirilmiştir. Mehmet Kaplan, Bayazıt'ı hamasi söylemleri nedeniyle Mevlâna ve Yunus'un yoluna ihanet etmekle itham eder. Mevlâna ve Yunus'ta politik bir söylemin olmadığını savunarak Bayazıt'ın, dönemin laiklik düzenine karşı çıkmasını eleştirmiştir. Bayazıt bu eleştiriye şu şekilde cevap vermiştir: "Onların politika ile hiçbir ilgileri yoktu demekle eğer o günkü rejime itirazları yoktu anlamı kastediliyorsa bu da doğrudur. Ama yüce şeriata yani Kur'an-ı Kerim'in mutlak buyruklarına, yani Cenabı Allah'ın emir ve yasaklarına en küçük noktada dahi aykırı düşen bir devlet düzenine karşı çıkmayacak bu yolda canını tereddütsüz kurban etmeyecek bir Mevlâna, bir Yunus düşünmek abestir" (Bayazıt, 2021a: 104-105). Kaplan'ın, Mevlâna ve Yunus geleneğine aykırı olarak gördüğü politik havaya Bayazıt, Müslüman tavrı olarak yaklaşmaktadır (Bilgili, 2018: 51).

Bayazıt, Müslüman tavrını kalemiyle sürdürürken siyasi koldan da yapacaklarının olduğunu düşünerek siyasete atılmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren modernleşmenin toplumda dini ve kültürel açıdan eksilttiklerini görmüş ve buna sessiz kalmamıştır. Turna, onun siyasete girme sebebinin "Türkiye'de herkesin inancını yaşayacak bir ortamı sağlamak" (Turna, 2004: 94) olduğunu aktarır. Ülkede inanç göstergelerine verilen olumsuz tepkilerden hareketle Bayazıt, bu engellenme karşısında yaşadığı öfke duygusunu şiirlerine yansıtarak gergin psikolojisini göstermektedir diyebiliriz. Engellenme sonucunda yeteneklerini en üst düzeyde kullanmayı başarmıştır (Hökelekli, 2013: 97-88). Maslow'a göre kendini gerçekleştiren kişilerin sahip olduğu özelliklerden biri olan "kendini bir işe adama ve sorumluluk" Bayazıt'ta

görülmektedir. Bu özelliğe sahip bireylerde, toplumun çözümler olarak adlandırılan çelişkilerini çözüme kabiliyeti mevcuttur. Aynı zamanda Allah'a inanan, daima güvenen bir insanın inanç olgusu, özgüvenini geliştirmeyi, zorluklara karşı tahammülü artırmayı sağlamaktadır. İnanç olgusu, diğer insanlara olan bağımlılığı azaltırken değiştirilmek istenen hayat şartlarına karşı kişiye cesaret vermektedir (Göçen, 2015: 571-577). Bayazıt, şiirleriyle toplum adına savaşmanın yanında milletvekilliği yaparak dönemin düzenine karşı söz sahibi olmayı amaçlamıştır.

Bayazıt'ın şiirleri fikri anlamda temelde aynı kalırken söyleyiş tarzı olarak 1978 yılında Abdurrahim Reyhan Hazretleri'ne intisap etmesiyle birlikte değişmiştir. Artık yüksek tonda haykıran destansı söyleyişin yerini yumuşak, durgun, deruni bir söyleyiş almıştır. Bu söylem farkı *Sebeb Ey* ile *Risaleler* arasında göze çarpmaktadır. *Sebeb Ey* şiirlerinde haykıran şair, *Risaleler*'de durgunlaşmıştır. Onun söyleminde tasavvufun etkisi olduğu gibi toplumun değişimindeki etkiler de söz konusudur. Toplumda artık savaş hali hâkim değildir (Durgun Akar, 2019: 65).

5. Araştırmanın Yöntemsel Süreci

Bu çalışmada, Erdem Bayazıt'ın *Sebeb Ey*, *Risaleler*, *Gelecek Zaman Risalesi* adlı şiir kitapları, *İpek Yolu'ndan Afganistan'a* adlı gezi yazısı ve vefatından sonra İz Yayıncılık tarafından, çeşitli yazılarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan *Vahyin Diriltici Soluğu*, *Kelimenin Dirilişi* adlı kitapları incelenmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan belgesel tarama, diğer adıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır" (Sak vd., 2021: 230).

Erdem Bayazıt'ın eserlerinde yer alan dini ve manevi değerlerin tespit edilip analiz edilmesi amaçlanmıştır. Eserlerde yer alan değerlerin analiz edilmesi için metin tahlili yapılmıştır.

Verilerin elde edilmesinin ardından, dini ve manevi unsurlar din psikolojisi perspektifinde analiz edilmiştir. Analiz esnasında Bayazıt'ın hayatı, geçim sıkıntıları, aile yaşamı,

doğduğu çevre, arkadaş çevresi, dini anlamda verdiği mücadeleler esas alınarak din psikolojisi perspektifinde değerlendirilmiştir. Bayazıt'ın eserlerinde yer alan değerlerin analizi yapılırken Doğan'ın *Erdem Bayazıt Kitabı (Doğan, 2009)* ve Turna'nın, *Erdem Bayazıt Hayatı-Sanatı-Eserleri (Turna, 2004)* adlı tezinden yararlanılmıştır. Turna'nın çalışmasında Bayazıt ile röportaj yapıldığı için bu çalışmada yapılan analizin güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Aynı zamanda Bayazıt'ın *İpek Yolu'ndan Afganistan'a* adlı kitabı bir gezi yazısı olduğu için bu eserde yazarın duyguları daha açık bir şekilde yansımaktadır. Bu bağlamda çalışmada yapılan analiz için yazarın duygu ve düşüncelerini aktardığı bir eserin olması kolaylık sağlamıştır.

6. Erdem Bayazıt'ın Eserlerinde Yer Alan Dini Unsurlar

6.1. İnanç Unsurları

6.1.1. İnanç ve İman Kavramlarının Tanımları

İnanç kavramı sözlükte: “Genel olarak bir şeyin veya bir kimsenin varlığına, bir iddianın doğruluğuna inanma, biri için güven besleme durumu.” olarak geçmektedir (Kirman, 2011: 159). İman ise sözlükte güven ve emniyette olma durumunu ifade etmektedir. İslam dinine göre Allah'ın Hz. Muhammed'e dinin çerçevesini belirlemek için gönderdiği inanç-ibadet konularındaki ilke ve kurallardır (Sinanoğlu, 2022). İman kavramını daha geniş bir şekilde ele almak için barındırdığı ögelere değinmek gerekir. Bu ögeler; inancın düşünce kısmını oluşturan zihinsel boyutu, özgür bir seçimle yönelimden ibaret imanı vurgulaması yönüyle iradi boyutu, içsel anlamda tatmini ifade eden yanıyla duygusal boyutudur. Buradan hareketle iman kavramı içinde inanç kavramına ulaşılabilmektedir. O zihinsel süreç boyutunda kanıtlanmış düşünceden daha zayıf bir yapıya sahipken, temeli çabucak sarsılabilen zan da değildir. İnanç imanın içinde zihinsel boyutu işaret ederken iman düşüncenin son bulup karar verilen yönünü ifade etmektedir (Kalfa, 2019: 9-10).

İman, şahısların davranışlarını şekillendirme gücüne sahiptir, elbette bu oluşumun bir anda değil belirli bir süreç içinde gerçekteşiği söylenebilir. İmandan önce bir ön bilginin

varlığından söz edilebilir. İmandan önce var olan bilgi inanca tekabül etmektedir. İncanın inananı harekete geçirdiği nokta ise iman ile mümkündür (Kartal, 2019: 97).

Tarhan incanın gönülden bağlanmak olarak açıklanmasını psikolojik anlamda eksik bulmaktadır. Bu yüzden akıl yürütme yoluyla ulaşılan düşünceyi inanç kelimesiyle ele almaktadır. Ona göre insanın gönülden bağlandığı şeyin varlığı ve ahlaki uygunluğu hakkında emin olmadan inanması, zayıf bir inanmayı göstermektedir. Düşünsel anlamda sağlam bir zemine oturmuş inanç ve fikirler daha kalıcı olmaktadır. İncanın kalıcı olup kişiyi ahlaki yönden ve davranışları açısından etkilemesi için özgür bir irade ile gerçekteşmesi gerekmektedir. Ona göre psikolojik anlamda incanın kişi üzerinde etkili olması için şüpheden arındırılması ve iç onaydan geçmesi gerekmektedir (Tarhan, 2009: 19).

Karacoşkun, incanın temelini oluşturanın insanın kendisi olduğunu, kendi istek ve ihtiyaçlarının sonucunda her insanın psikolojik olarak inanç unsuru edinmeye yatkın yaratıldığını ifade etmektedir. İmanın tasdik edilen unsurlarının delillendirilmesinin zor olduğunu açıklarken temelsiz bir inanç olduğunu iddia etmenin doğru olmadığını belirtmektedir (Karacoşkun, 2004: 27-29).

6.1.2. İnanç ve İman Unsurlarının İnsan Üzerinde Psikolojik Etkileri

İnsan yeme içme, uyuma gibi bedensel ihtiyaçları olan bir varlık olma özelliği taşıırken beraberinde inanmak, mutlu olmak, öğrenme isteği gibi ruhsal bir özelliğe de sahiptir. Ruhun birincil anlamda ön plana çıkan özelliği ise sığınacağı bir varlığa inanmaktır. Böylece ruhi bunalımdan kurtulmayı başarmaktadır. Aydın, günümüzde birçok insanın içinde bulunduğu depresyon hastalığında önemli eksikliğinin teslim olma duygusu olduğunu belirtmektedir. Çünkü inanan insan meşakkatli durumlar karşısında karamsarlığa düşmeyip incasına sığınarak her zaman bir çıkış yolu olduğuna inanıp ümit beslemektedir. İnsanın ruhunun derinliklerinde incanın etkisiyle ortaya çıkan huzurlu olma hali yalnızca ruh sağlığını değil beden sağlığını da etkilemektedir. İnanç insanlara güçlü

bir motivasyon sağlamaktadır böylece çaba gösterme, yaşama hevesi sunmaktadır (Aydın, 2009: 88-89).

Ayten, dini inancın yalnızca bireysel anlamda katkı sağlamadığını toplumsal anlamda da getirdiği değerler sistemiyle toplumu kucaklamayı öğrettiğini belirtmektedir. Samimiyetle dini inanca yönelen şahıs, dinin ona ilham ettiği kendini gerçekleştirme potansiyelini yakalayıp her zaman bir adım öteye gidebilecektir. Dinin sunduğu değerler samimiyetle içselleştirilirse karakteri etkileyeceğini ve kendini gerçekleştirme konusunda kişiye yardımcı olacağını ifade etmektedir (Ayten, 2005: 186). Ancak Özdoğan bu konuda bir ayrıntıya dikkat çekerek dinlerin sağladığı değer sisteminin insanın yapısıyla uyumlu olmadığı takdirde kendini gerçekleştirme konusunda katkı sağlamayacağını dile getirmektedir (Özdoğan, 1997: 360).

6.1.3. Erdem Bayazıt'ın Eserlerinde Yer Alan İman Kavramı

Kişilik ve karakterin şekillenmesinde, sosyal çevreyle etkileşim ve fitrattan getirilen özellikler gibi birçok etmeden söz edilebilir. Kişiliği etkileyen faktörler arasında dini imandan da bahsedilebilir. İmanın kişiliği kuşatıcı bir etkisi vardır. Kişide tutum olarak kendini gösteren iman, sosyal anlamda ilişkileri düzenleme, davranışlar üzerinde etkili olma gücüne sahiptir. Bu bakımdan iman, bireyi psikolojik anlamda etkisi altına alırken kişiliği de etkilemektedir. Kabul edilen inançlar, kişinin tutum ve davranışlarına bir istikamet kazandırarak kişilik yapısında bütünleşmeyi sağlar. Böylece iman, kişinin davranışlarına etki etme yönünden devamlı ve güçlü bir motivasyon kaynağı olmaktadır (Hökelekli, 2021: 187-188). Bayazıt'ın şiirlerinden yola çıkarak imanın onu her bakımdan kuşatıp davranışlarına, sözlerine, ilişkilerine yön verdiğini söyleyebiliriz. Dindarlığın inanç boyutunda görülen inanılan varlığa bağlanma durumu Bayazıt'ta gözlemlenmektedir. Araştırmacı yazar Nazif Öztürk Bayazıt'ın yazdığı şiirlerle İslam'ın doğuşunu, Peygamber sevgisini, İslam tarihini, siyer kitaplarında ifade bulamayan bir anlatım gücüyle ifade ettiğini belirtmektedir. İslam'ı şiirini sunduğu kişilere anlatacak kadar özümseğini de vurgulamaktadır.

Böylece Bayazıt'ın dindarlığın inanç boyutunu kavradığını aynı zamanda öğretebilecek seviyede olduğunu söyleyebiliriz (Doğan, 2009: 33). Bayazıt'ın *Kelimenin Dirilişi* adlı kitabında yirmi dokuz, *şiirler* kitabında kırk bir, *İpek Yolu'ndan Afganistan'a* kitabında on yedi, *Vahyin Diriltici Soluğu* kitabında yüz iki defa iman unsuruna rastlanmıştır. Bayazıt, *Kelimenin Dirilişi* adlı kitabında şiiri, Allah'ı bulmak olarak tanımlamaktadır. “O halde şiir de bu anlayışa paralel olarak; varlıktan yansıyan sırların ve güzelliklerin peşinden giderek Allah'ı bulmak, yani mutlak hakikate ermek işidir” (Bayazıt, 2021b: 29). Her şeye anlam veren bir yaratıcının olduğuna inanarak evrenin ahenk içinde var oluşunu ise şu şekilde dile getirmektedir: “Önceyi ve sonrayı kuşatanın farkındayım. Anlamsız hiçbir şey yok. Her şey anlamlı ve müthiş bir ahenk içinde!” (Bayazıt, 2021b: 210). Bu ifadelerden hareketle imanın Bayazıt'ın duygu, düşünce ve davranışlarını kuşatarak hayatı anlamlandırma ve yaşamasında motivasyon kaynağı olduğunu söyleyebiliriz. Bayazıt'ın ailesi ve kendinde derin izler bırakan iman kavramı, arkadaş çevresini de etkilemiştir. “*Kelimenin Dirilişi*” adlı kitabında, arkadaşlarını anlattığı çeşitli bölümlerde onların inançla yoğrulmuş hayatlarına dikkat çekmektedir. Karakoç için Zarifoğu için sıklıkla bu ifadelere yer vermektedir. Karakoç hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır: “Ölümden sonrası hayat bir fantezi değildir onda, kanlı canlı, zaman zaman bir idrak parlaması elle tutulur şekilde yaşanan, inançla sürdürölen bir hayattır” (Bayazıt, 2021b: 54-55). Zarifoğu için şu ifadelere yer vermektedir: “Dur durak tanımadı. Ama neticede hayatını Allah ve Resölü'ne kâmil bir bağlılıkla tamamladı” (Bayazıt, 2021b: 75).

Tasavvuf ehli ile yakınlığıyla bilinen Bayazıt, Maraş'ta memurluğu sırasında Bursa'dan Mehmed Zahid Efendi'nin geldiğini duyunca yaşadığı sevinci şu şekilde ifade etmektedir: “Tebessüm ederek ziyaretçileri selamlıyorlar; dua ediyorlardı. Dualarının bir bahar yağmuru gibi hemen varlığımızı yeşerttiğini hissetmemek mümkün değildi” (Bayazıt, 2021b: 122). Tasavvuf ehlinde olan Abdurrahim Reyhan Efendi hakkında yazdığı bir yazısında şunları aktarmaktadır: “Şefkati, merhameti; Cenabı Allah'ın bütün yaratıklarını tutacak boyuttaydı. Gayreti durmadan

akan nehirler gibiydi. Cömertliği gökyüzünde dolaşan bulutlar, yeryüzünde dalgalanan okyanuslar gibiydi” (Bayazıt, 2021b: 125). Bayazıt yazısının devamında Abdurrahim Reyhan Efendi’yle birlikte hak yolunda yürüyenlerin sayılarının bir bir arttığını ve Allah için bir araya gelip birbirlerini Allah için sevdiklerinden bahsetmektedir. Bayazıt, her iki tasavvuf ehlinde de etkilendiğini yansıtmaktadır. İnsanda iki temel Őuur biçimi söz konusudur. Sezgisel Őuur biçimi duyulara dayanırken, rasyonel Őuur biçimi akla dayanmaktadır. Bayazıt’ın tasavvuf ehliyle bir olurken yaşadığı, Allah’la bir olma düşüncesinden hareketle sezgisel Őuurdan gelen vasitasız idrak sayesinde gelişen dini tecrübe halidir. Tasavvufla ilgilenen kişilerin ortak özelliği olarak maddenin aldaticılığından sıyrılıp Allah’la bir olma düşüncesinden bahsedilebilir. Bayazıt’ın Şiirlerinde rastlanan eşyaya bağımlılığa karşı olma durumunun nedenlerinden biri olarak tasavvufa bağlılık gösterilebilir (Hökelekli, 2021: 316-317).

Makinalar bir elin beş parmağını çarmlıya geriyorlar

Akil bir akreptir intihara hazır (Bayazıt, 2021b: 19).

Bayazıt’ın modernizme ve maddeye bağımlılığa olan karşı duruşunun nedenlerinden biri olarak da daha önce fikri alt yapısından bahsederken Karakoç’tan etkilendiğine değinmiştik.

Afganistan’a yaptığı yolculuğu kaleme aldığı eserinde ise sık sık iman kavramına rastlanmaktadır.

Tevekkeltü teâlâllah deyip Dereismailhan’a ayrılan yola doğru arabaları gazladık. (Bayazıt, 2018: 53). Aslında hatıraları duvarları süsleyen yüzlerce, binlerce Őehit bu binada; gidip gelen, çalışan, didinen, koşuşturan, oturan, konuşan, dinleyen, mescidin bir köşesinde Kur’an okuyan insanlarla o derece iç içe, o kadar birlikte ki (Bayazıt, 2018: 66).

Bayazıt’ın bu ifadelerinden Őehitlerin ölmediği ve her an insanlarla bir arada olduğuna inandığı anlaşılmaktadır. Aynı zamanda Őehitlerle aynı atmosferi paylaşıyormuş gibi hissettiğini belirterek yaşadığı dini tecrübeyi anlatmaktadır. Bayazıt cephede bir babaya oğlunun Őehit olduğu haberini veren komutanın cümlelerini Şu Şekilde aktarmaktadır: “Amca,

biz onu çoktan nişanladık” (Bayazıt, 2018: 81). “Ve görüldü ki Müslümanların yabancıların istilsına, yabancı ideolojilerin sızmasına karşı tek dayanakları vardır: İslam! Tek silahları vardır: İman!” (Bayazıt, 2018: 105). Bayazıt, Afganistan ve Pakistan’da bulunduğu esnada insanlarla iletişim kurabilmenin kolaylığını iman birliğine dayandırmaktadır. Bunu şu şekilde aktarmaktadır: “Daha doğrusu aynı inancı paylaşıyor olmanın, birbirini gerçek kardeşler olarak görmenin, ayrı dilleri konuşuyor olsak da Pakistanlı olarak, Afganistanlı olarak, Türk olarak bir bütünün parçaları olduğumuz şuurunun somut tezahürünü yaşıyoruz” (Bayazıt, 2018: 107). Bayazıt Afganistan yolculuğuna başladığı andan itibaren sonucunun neler doğuracağını düşünmeden hareket etmiştir. Onun aklında yalnızca Müslüman kardeşlerinin yaşadığı zulmü dünyaya göstermek vardır. Bu konuda başına ne gelirse gelsin dayanak noktası hep iman olmuştur. Onun yaşadığı imanı, yolculuğun her anında satırlarda hissetmek mümkündür. Örneğin kitabın bir bölümünde düşmanın çeşitli saldırıları sonucunda yerle bir olmuş Tizin-i Has köyündeki ilkbaharı şu şekilde yorumlamaktadır: “Adetullahın toprak anaya kıyamete dek bahşettiği hayatı işleten eşsiz gücü ve Cenabı Allah’ın sonsuz rahmeti! İki ay önce tanrıtanımaz insan eliyle yanmış-yıkılmış tarla ve bahçelerden şimdi yeniden yeşil bereket fişkirmaya başlamıştı” (Bayazıt, 2018: 227-228). Bu ifadelerden hareketle Bayazıt’ın dini tecrübeyi yaşamak için kendini dışardan gelecek olumlu durumlara hazırladığı söylenebilir. O, kendini dış lemden gelecek en kk heyecana karşı içsel anlamda açık tutmaktadır. Bir dini tecrübenin yaşanması için kişinin onunla ilgilenmesi gerekir. Bayazıt’ın dünyaya iman penceresinden baktığı ve bu yüzden baharın gelişinde Allah’ın gücünü içsel anlamda tecrübe ettiğini söyleyebiliriz (Hökelekli, 2021: 147-149).

Bayazıt, Afganistan yolculuğunu şiirlerinde dile getirirken imandan aldığı gle yenilmez olduğunu vurgulamaktadır. şiirlerinde kullandığı meydan okuyan dil ile içinde yaşadığı gerginliği dışa vurmaktadır. O, Afganistan’da yaşayan Müslümanların özgürce vatanlarında dinlerini yaşamalarını arzu etmektedir. Bayazıt’ın isteğine devam eden

savaş engel olmaktadır bu yüzden psikolojik anlamda engellenmektedir. Engellenme durumu şairde strese ve gerginliğe neden olduğu için yaşadığı durumu şiirlerine yansıtarak rahatlamaktadır diyebiliriz. Bayazıt'ın strese karşı oldukça dayanıklı olduğunu da ifade edebiliriz. O, pes etmek yerine imandan aldığı güçle yapabileceklerine odaklanarak ilerlemektedir. Bayazıt zorlu bir yolculuğa çıkararak dini anlamda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmektedir. Buradan hareketle onun toplum için kendini adayan bir yönü olduğuna değinebiliriz. şair, bu yönüyle stresle başa çıkabilmektedir (Hökelekli, 2013: 215-217).

*Dünyanın diğer yarısı ile savaşıyoruz
Diğer yarısı ile de savaşmaya mecbur kalsak
Zulmün kızılı ile karası
Anlaşarak birleşerek, cilveleşerek
De gelse üstümüze
Sürecek savaşımız
Afgan dağlarında rüzgârlar
Ezanlarla beraber dolaştıkça
Kırları, bayırları (Bayazıt, 2021b: 136).*

Kitaplara verdiği önemi anlattığı bir yazısında, kitapların imanı vurgulayan özelliğine değinmektedir. Aynı zamanda yazma eylemini Allah'ın emirlerini duyurmak için bir araç olarak gördüğünü açıklamaktadır. Böylece Bayazıt'ın yazma eyleminin arkasında iman gücünün olduğunu söyleyebiliriz. “Öyle günlerimiz oldu ki el yazması gazeteler düşündük tebliğ için.”

*Saçlarınız ıstırap denizinde bir tutam başak
Elleriniz kök salmış ağacıdır zamana
O inanmışlar çağının
Zaman akar yer direnir gökyüzü kanat gerer
Siz ölümsüz çiçeği taşırsınız göğsünüzde (Bayazıt, 2021b: 12).*

şiirde bahsedilen Müslüman bir duruş sergileyen Nuri Pakdil'dir. Göğsünde dinmeyecek iman ateşine vurgu yapılmaktadır. Bayazıt, şiirin ilerleyen kıtalarında Allah inancını toprağın canlanışında göstermektedir.

*Daha der sığmaz kabına yönelir göğe teslim olur
Ve düşerken toprağa çağırır
Sebeb ey (Bayazıt, 2021b: 27).*

Fethi Gemuhluoğlu adına yazılan *Sebeb Ey* diye seslenen varlığı meydana getiren Allah'tır. Allah'a duyulan derin teslimiyetten ve doğan her bir bebeğin aklını kullanarak yaratıcıya ulaşması beklenmektedir. Kendisine *Sebeb Ey* ifadesi sorulduğunda şu açıklamayı yapmaktadır: “Bütün yaratıkların hareketlerini Allah sebepler halk ederek tayin ediyor. Biz insanlar çoğu zaman sebebi halk edeni unutup sebeplere takılıp kalıyoruz” (Bayazıt, 2021a: 220). Ardından “Bir göz bizi denetliyor - bu muhakkak” (Bayazıt, 2021b: 63). diyerek sebepleri var edenin her olaydan haberdar oluşuna vurgu yapmaktadır.

*Müslüman yürekler bilirim daha
Kızdı mı cehennem kesilir sevdi mi cennet” (Bayazıt, 2021b: 82).*

...

*Birden her yerde her şeyde içimizde kımıldayan
Yürek vuruşlarıyla beliren zikir
Yeri ve göğu ve damarlarımızı dolduran
Ondan başka her şey yok olan yalan olan
Rahman
Ve Rahim olan (Bayazıt, 2021b: 99).*

Yukarıda verilen örnek şiirlerde Müslüman bir duruş sergilenirken açıkça Allah'ın varlığının baki olduğu ifade edilmektedir. Bayazıt, Allah'ı andıkça yaşadığı dini tecrübeyi yansıtmaktadır.

Bayazıt, iman unsurlarından olan ahiret inancını da eserlerinde sık sık dile getirmektedir. “Kelimenin Dirilişi” adlı eserinde Necip Fazıl'ın vefatı üzerine kaleme aldığı yazısında onun artık ölümsüzlüğün kapısına uğurlandığını ifade ederek ahireti işaret etmektedir (Bayazıt, 2021a: 21). Yakın dostlarından biri olan Akif İnan'ın vefatı üzerine yazdığı bir yazısında ise son mısraları şu şekildedir:

*Toprak kuşatınca ten kafesini
Yeni bir günedir göçümüz bizim
Kalkarız rüyadan uyanır gibi (Bayazıt, 2021a: 91).*

Bayazıt bu ifadeleriyle ölümün nihai bir son olmadığını ancak varılması beklenen hatta özlenen yurt olduğunu ifade etmektedir. Yaşanılan âlemin ancak geçici aldatici bir rüya gibi olduğunu kalıcı olanın ise ahiret olacağını anlatmaktadır.

Ve yakıştırmasını bil üstüne ey Âdemoğlu

Usta bir makasla biçilen toprağı (Bayazıt, 2021b: 23).

Bayazıt, ahiret inancı sayesinde ölümü doğal bir olgu olarak karşılamaktadır. İnsanın var olması ne kadar doğal ise ölüm de ahirete geçiş için o kadar doğal karşılanmalıdır.

Başlar eşyada hareket kurtulmak için kendinden

Daha öteye geçmek için arınmak gibi elbiseden

Yakalar ölümsüzlüğün sonsuz ipini (Bayazıt, 2021b: 26).

Bu şiirde, önceki şiirin devamı niteliğinde ölümsüzlüğü isteyen birinin ölmeden önce maddeden arınması gerektiğini, bu şekilde asıl gidilecek yerde yani ahirette sonsuzluğun yakalanacağını ifade etmektedir.

Sevgililer ölür

Bir hicret olur ölüm

Bir sıla (Bayazıt, 2021b: 141).

“Kesitler” adlı şiirde kullanılan ifadelerde ahiretin özlenen bir yurt olduğu vurgusu görölmektedir. Aynı zamanda ahiret, kavuşmanın gerçekleşeceği yer ve ölüme anlam veren bir inançtır. Ahiret inancı sayesinde ölüm bir son olarak değil yeni bir yaşamın başlangıcı şeklinde algılanmaktadır.

6.2. İbadet kavramı

İbadet kavramına daha geniş bir açıdan bakıldığında iman ve ibadet kavramlarının iç içe geçtikleri ve birbirlerini adeta tamamladıkları görölmektedir (Kirman, 2011: 152). İbadet günlük kullanımda belirli şart ve şekillerce yapılan davranışlardan ibaretken daha geniş perspektiften bakıldığında İslam’a göre Allah’ın rızasını kazanma umuduyla gerçekleştirilen her davranış ibadet sayılmaktadır (Peker, 2014a: 117). Bu açıdan bakıldığında iman eden şahsın davranışları imanın yansımasıdır. İbadetlerin diğer belirgin özellikleri ise dinler tarafından ayrıntılı bir şekilde davranış kalıbının açıklanmış olması, aynı davranışın gün içinde veya yıl içinde tekrarlanması ve ölçülebilir olmasıdır (Paloutzian ve Park, 2013: 158).

6.2.1. İbadetlerin İnsan Üzerinde Psikolojik Etkileri

Kara, insanda ibadet etme duygusunun inanma duygusunda olduğu gibi fitri olduğunu ileri sürmektedir. Bazı kimselerin fitratlarında var olan ibadet etme duygusunu bastırıp uzaklaştıklarını ancak günün birinde zorluklarla karşılaştıklarında sığınacak yer olarak Allah'a kulluğu ve ibadeti bulacaklarını ifade etmektedir (Kara, 2011: 117). Koç, ibadetlerin şekil ve anlam olarak bir bütün olduklarını açıklamaktadır. Buna göre dua ibadetinde yapılan şekil namaza göre daha basittir. Namazda yapılan şekiller daha genel bir form taşırken dua öznel olarak kendini göstermektedir. İbadetlerin yapılmasında iradenin de üzerinde durarak şahısların istekleri doğrultusunda gerçeleştirilen ibadetlerin cemaatle yapıldığı zaman kolektif toplumsal bilinci canlandırmada etkili olabileceğini savunmaktadır. Tövbe etme ibadetiyle ise kişinin psikolojik olarak derin bir rahatlama hissini yaşadığını belirtmektedir. Ayrıca ergenlik döneminde yapılan ibadetlerin diğer dönemlere göre daha içten ve samimi olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun nedeni, ergenlik döneminde ihtiyaç duyulan bağlanma hissini Allah ile bağdaştıran ergenin ruhunda yaşadığı coşkunun ibadetle artmasıdır (Koç, 2005: 79-82).

6.2.1.1. Namaz İbadetinin Psikolojik Etkisi

Namaz ibadetinin bireye kazandırmak istediği öncelikle Allah ile güçlü ve sürekli olacak bir iletişimi gerçeleştirmektir. Allah ile kurulan bu iletişim sayesinde kişi teslimiyeti ve bağlılığı da hatırlayacaktır. Namaz ibadeti aynı zamanda bir zikri de içermektedir bu yüzden kişi Allah'ı andıkça emir ve yasaklarını daha kolay idrak edebilecektir. Zihni odaklayarak yerine getirilen ibadet, kişide var olan güzelliklerin devam etmesine ve istenmeyen davranışların ise ondan uzaklaştırılmasına vesile olacaktır. Allah'ın emrettiği şekilde yerine getirilen namaz ibadeti ancak bu şekilde kişiyi istenmeyen davranışlardan, kötü fiillerden uzaklaştırabilecektir (Certel, 1998: 50-53).

6.2.1.2. Oruç İbadetinin Psikolojik Etkisi

Oruç tutan kişi yeme-içme konularında dikkatli olması gerektiği kadar söz ve ifadelerinde, davranışlarında da dikkatli olarak orucunu sürdürmelidir. Kin, nefret, kıskançlık gibi kişiyi ve toplumu kötü anlamda etkileyen duygulara karşı oruç ibadeti insanı korumaktadır. Nefsin aşırı isteklerine karşı oruçlu olan birey sabrı öğrenmektedir. Aynı zamanda iradeyi kontrol altında tutmayı başaracaktır. Oruç ibadetiyle kendi iç dünyasına yönelen insan başkalarına karşı daha merhametli olacaktır (şeker ve Karakurt, 2018: 178-179).

Oruç ile öfke arasındaki ilişkiyi ölçmek için yapılan bir araştırmada yalnızca ramazan orucunu tutmanın öfkeyi kontrol altına alma konusunda yeterli olmadığı ancak nafile ibadetlerle alışkanlık haline getirilen oruç ibadeti sayesinde öfkenin kontrol altına alınabildiği saptanmıştır (Kimter, 2015: 31-32).

6.2.1.3. Hac İbadetinin Psikolojik Etkisi

Hac ibadetinde gerçekleştirilen her davranışın şahsı eğitecek önemli bir yönü vardır. Hac ibadeti için ihram kıyafetini giyme ile birlikte kişinin yaşamında olumlu değişikliklerin oluşması hedeflenmektedir. Bu kıyafetle ölümden sonra dirilmeyi hatırlayan insan çeşitli hırslarından uzaklaşmaktadır. Arafat'ta insanlarla birlikte hesap için toplandığını düşünen kişi, geçmişte yaptığı uygun olmayan davranışlarından dolayı tövbe ederek iç huzuru yaşamaktadır. Hac ibadeti tövbe ettikten sonra verilen sözlerin tutulması için kişiye etkili bir atmosfer sunmaktadır. şeytan taşlama ibadetiyle ise Arafat'ta edilen tövbenin pekiştirilmesi söz konusudur. Kişi, nefsin isteklerini değil artık aklı ön plana çıkarmayı öğrenmektedir. Say ibadetinde ise Hz. Hacer'in oğlu için tevekkül içinde su arayışını sembolize eden görevi yerine getirirken şahıs, her türlü zorlukta Allah'a karşı tevekkül içinde olacağını göstermektedir (Geçioğlu, 2016: 224-226).

Hac ibadetinin kişide oluşturduğu psikolojik etkiler henüz hacca gitmeden önce başlamaktadır. Bu duygular kişiyi çevresinde bulunan insanlardan helallik almaya iter. Hac ibadetini gerçekleştirdikten sonra kutsal mekanlarda bulunmanın etkisiyle kişide oluşan manevi hal sürdürülmek

istenmektedir böylece kişi daha önce dikkat etmediği kadar ibadetlerine riayet etmeye başlar. Ahlaki anlamda kaçınması gereken durumlardan kaçınarak davranışlarını gözetir. Hac ibadetiyle günahların affolunduğuna inanan kişi aynı zamanda bu durumu koruyamayacağını düşünerek stres yaşayabilir. Bu stresin belli bir düzeyde gerekleşiıyor olması kişide olumlu değişiklikler açısından işlevsel olarak görölmektedir (Geçioğlu, 2016: 228-230).

6.2.1.4. Zekât İbadetinin Psikolojik Etkisi

Sınırsız arzuları olan insanları zekât ibadeti tedavi edebilmektedir. Zekât ibadetinin yalnızca zengine has bir ibadet oluşundaki hikmet zengininin biriktirme hırsını askıya alabilmektir. Zekât ibadetinin kelime anlamlarından biri de arınmaktır. Burada arınmaktan kastedilen manalardan biri de nefsi biriktirme arzusundan temizlemektir. Bu işlem de kişide psikolojik bir rahatlama sağlamaktadır (şeker ve Karakurt, 2018: 180-181).

Zekât ibadeti insanlar arasında sosyal dayanışmayı sağladığı gibi bir ve beraber olma duygularını kuvvetlendirmektedir. Bu ibadetle kişiler arasında kıskanılığın yerini sevgi ve saygı alırken, kin ve nefret duygularından onları uzaklaştırmaktadır. Fakirlerin karamsar duygular içinde olmasından onları korumaktadır. Böylece toplumda her iki uçta da birbirine karşı sevgi, hoşgörü bağları geliştirilmektedir (Apaydın, 2003: 192).

6.2.1.5. Dua İbadetinin Psikolojik Etkisi

Dua insanın doğasında bulunan vazgeçilmez bir unsurdur. Dua ibadeti esnasında Allah ile güçlü bir iletişim kurma söz konusudur. İnsanın fitratında Allah ile bağ kurma özelliği vardır işte insan bu bağı dua sayesinde gerçekleştirmektedir (Türk, 2020: 76). Dua, Allah ile kurulan bağdan ötürü dindarlığın ifade edilme şekillerinden biri olmakla birlikte psikolojik anlamda ise bir terapi uygulaması niteliğini taşımaktadır. Duanın ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkisi olduğundan bahsedilebilir. Yalnızca manevi anlamda sağladığı yararlardan söz etmek doğru olmaz çünkü yapılan araştırmalarda hastaların tedavi süreçlerinde duanın güçlü bir etkisinden söz edilmektedir.

İnsan günlük yaşam olaylarında çeşitli sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bu tür durumlar insanın yaşam sevincini kaybetmesine, ümitsizliğe kapılmasına neden olabilmektedir; ancak dua ve ibadetle sonsuz bir gc sahibi olan Allah'a sığınarak onun varlığından ve gücünden yararlanarak sknete erer. Böylece dini yaşantının boyutlarından duygu ve düşünce boyutu yaşanarak iman kalpte yerleşmektedir (Certel, 1998: 151).

6.2.2. Erdem Bayazıt'ın Eserlerinde Yer Alan İbadet Unsurları

Bayazıt, eserlerinde Namaz, hac, zikir, dua gibi ibadetlere yer verirken ezan, cami, Kur'an, mescit gibi dini anlamda önemli kavramları da zikretmiştir. Bayazıt'ın *Vahyin Diriltici Soluğu* adlı kitabında bir defa namaz, bir defa oruç ibadeti zikredilmektedir. Bununla birlikte iki defa cennet kavramı yer alırken bir defa cehennem kavramına yer verilmiştir. *İpek Yolu'ndan Afganistan'a* adlı eserde on beş defa abdest, kırk bir defa namaz, on beş defa dua ve bir defa zekât ibadeti zikredilmektedir. *şirler* adlı kitabında iki defa namaz, iki defa oruç ve bir defa dua ibadetine yer verilmiştir. *Kelimenin Dirilişi* adlı kitabında üç defa namaz, üç defa dua ve iki defa hac ibadeti geçmektedir. Eserlerde yer alan ibadet unsurlarına örnekler aşağıda verilmiştir.

Yeryüzü bana mescit kılındı

Ant verdim toprak şahit tutuldu

Her sabah her öğle her akşam

İkindiyle yıkanarak yatsıyla donanarak (Bayazıt, 2021b: 33).

Bayazıt'ın yukarıda verilen şiirinde dindarlığın ibadet boyutu yer almaktadır. İbadetin doğasında görev bilinci yatmaktadır. İnanan, ibadetlerin yapılması gereken unsurlar olduğunu bilerek hareket etmektedir. Bayazıt, Allah'a verdiği szn bilincinde olduğunu ve görevini eksiksiz bir şekilde yerine getirdiğini ifade etmektedir (Peker, 2014a: 119). Namaz esnasında gerçekleştirilen bir takım şekil ve hareketler bilinçli bir şekilde yerine getirildiği takdirde duygu ve düşüncelere etki edebilmektedir. Bayazıt, ikindiyle arındığını ve yatsı ile kuşandığını ifade ederek namazı yalnızca şekilsel olarak yerine getirmediğini göstermektedir. Böylece onda, namaz ibadeti

sayesinde dindarlığın tecrübe boyutu da yaşanmaktadır (Hökelekli ,2013: 238-239). Namaz ibadeti, gün içinde yaşanan gerginlik ve sıkıntılara karşı ruhu dinlendirerek rahatlatmaktadır. Nitekim, Bayazıt bu ibadete devam ederek Afganistan yolculuğunda yaşadığı çeşitli sıkıntılara karşı dirençli olabildiğini göstermektedir. Namaz belli zaman aralıklarıyla yapılan bir ibadet olduğu için problemlere kısa molalar vererek Allah'a sığınıp stres atmayı sağlamaktadır (Peker, 2014a: 119). Bayazıt, Mehmet Zaim Efendi ile anılarından bahsederken birlikte kıldıkları namaz sayesinde yaşadığı dini tecrübeyi şu şekilde ifade etmektedir: "O gün sabah namazından sonra güneş bir mızrak boyu yükselinceye dek Maraş Kurtuluş Savaşının sembolü olan Ulu Cami'de duyduğum huzuru, tattığım lezzeti kelimelere dkebilmem ne mümkün (Bayazıt, 2021a: 123)." *Bayazıt İpekyolu'ndan Afganistan'a* adlı eserinde namaz ve abdest ibadetine sık sık değinerek zorluklara karşı g aldığı kaynağı göstermektedir.

Caminin önündeki arkta abdestlerimizi aldıktan sonra yatsı namazını eda ettik (Bayazıt, 2018: 259). Akşam namazlarını eda edinceye kadar Aşbanlılar bir sofraya donatmışlardı (Bayazıt, 2018: 271). Yatsı namazını cemaatle eda ederken bu kez Afgan papağını başıma geçirmeyi ihmal etmemiştim (Bayazıt, 2018: 272). ğle namazı için abdestlerimizi bu kaynak suyunda aldık (Bayazıt, 2018: 278). İkindi namazını film çektiğimiz yerde eda ederek yola koyulduk (Bayazıt, 2018: 279). Bir mücahit sabah namazı için omzumu tıptıladığında ben hl derin bir uykudaydım (Bayazıt, 2018: 295).

Duyulur duyulmaz bir top sesiyle

Büyük kalaylı bakır taslarla

O bakır taslarda berrak sulara

Erişince oruçlu dudaklarımız

Artık kana kana uzanmak gerek cennet tatlarına. (Bayazıt, 2021b: 98)

Bayazıt, bu şiirinde oruç ibadetini, uzak durulması gereken bütün haram fiillerden kaçınmayı kapsayacak şekilde ele almaktadır. Bunun mkfatının ise cennette büyük bir rahatlığa erişmek olduğunu anlatmaktadır. İbadetlerin farklı

açılardan davranışları kontrol altına alarak kişiliği ve psikolojiyi olgunlaştırma g¼c¼ vardır. Oruç ibadeti yeme içme davranışlarını kontrol altında tutarken kişide i disiplini geliştirmektedir. Aynı zamanda oruç ibadeti sayesinde, kendi hareketlerini kontrol edebilen bir bireyde dengeli bir benlik gelişiminin oluşması m¼mk¼nd¼r (H¼kelekli, 2021: 244).

İsmail’le kurbanım;

İbrahim’le Hacdayım,

S¼leyman’a terc¼man;

Yunus’la ummandayım (Bayazıt, 2021b: 173).

Bayazıt’ın, *Derviş Burcundan* adlı şiirinde geçen ifadelerine g¼re ibadetleri dikkat edilmesi gereken hususlara riayet ederek yerine getirdiği s¼ylenebilir. Her bir ibadet için geçerli şekil ve şartlar beden tarafından yerine getirilirken ruhu harekete geçirmektedir. Bayazıt’ın ifadelerinden hareketle ibadetlerin ruhuna temas ettiğini s¼yleyebiliriz. Yaşanan dini tecr¼benin tekrarlanması sayesinde Bayazıt’ta dini bir şuurun oluştuğu s¼ylenebilir. Dini şuur benlikte k¼k salarak kişiliğini etkilemektedir (H¼kelekli, 2021: 242).

Karım bomboş bulacak d¼nyayı

-Ne olurdu birlikte ¼lseydik, deyip duracak

Oysa insan yalnız ¼l¼r

Ama o olmayacak dualarla teselli arayacak (Bayazıt, 2021b: 151).

Bayazıt ¼l¼m¼nden sonra ailesi ve çevresinde yaşanacak durumlara dair kaleme aldığı şiirinde, eşinin dua sayesinde g¼l¼ kalacağını ifade ederek duanın psikolojik etkisine vurgu yapmaktadır. Dua sayesinde zorlukların ¼stesinden geldiğini kendisi de tecr¼be etmiştir. *İpekyolu’ndan Afganistan’a* adlı eserinde dua ile ilgili şu ifade yer vermiştir:

T¼rkiye’den ayrılmadan ¼nce ziyaret ettiğimiz bir Allah dostunun duasını b¼t¼n yolculuğumuz esnasında ¼deta somut bir biçimde ¼zerimize gerilmiş olarak hissetmiştim” (Bayazıt, 2018: 339). “Gayretlerinin, misafirperverliklerinin m¼k¼fatını hemen Cenabı Allah versin, onları zafere eriştirsin” (Bayazıt, 2018: 301). “Haydi, Cenabı Allah hemen nusrat ihsan etsin, diye arkalarından dua ettik” (Bayazıt, 2018: 250). “Sonra k¼firlerin kahrı, m¼minlerin zaferi için dua edildi, eller Allah’a açıldı” (Bayazıt, 2018: 158).

Dua ibadeti sayesinde insan varoluşsal psikodinamiklere karşı ruhunda oluşan çatışmaları aşabilir. Dua ibadeti bireysel ya da cemaatle birlikte yapılabilir. Dindarlığın ibadet boyutu olarak yerine getirilen dua ibadeti, Allah'la psikolojik bir iletişimi açığa çıkararak insanlara dindarlığın tecrube boyutunu da yaşatabilir. Bayazıt önem verdiği bir büyüğünün duasını tüm yolculuk boyunca hissederek dini tecrübeyi yaşamıştır. Cemaatle yapılan dualar ise coşkun bir ruh haline neden olarak topluluğu motive etmektedir. Yukarıda verilen cepheye giden askerlerin duasında bu durum grlmektedir (Hayta, 2015: 138-139).

Gneşağ ncleri yolları tuttu dua erleri tuttu

Yüzleri Mekke lkesi gözleri Medine eşmesi

Elleri alınağ mimarı (Bayazıt, 2021b: 31).

Bayazıt, kahraman kişiliklerin, zamanın kötülüklerinden arındıracak özelliklere sahip olduklarını anlattığı *Gneşağ Savaşlıarı* adlı şiirinde duanın sağladığı manevi desteğe yer vermiştir. Dua erleriyle aynı istikamette yürüyen bu kahramanların altın bir ağı inşa edeceğini ifade etmektedir. Dergilerde yazdığı yazılarda ise çeşitli zamanlarda vefat eden dost ve tanıdıkları için mutlaka dua ederek onları ebediyete uğurladığı grlmektedir. Mehmed Zahid Efendi hakkında yazdığı bir yazısında, “*Duaların bir bahar yağmuru gibi hemen varlığımızı yeşerttiğini hissetmemek mümkün değildi*” (Bayazıt, 2021a: 122). Diyerek dua ibadeti sayesinde yaşadığı dini tecrübeyi ifade etmiştir. Bayazıt, Mehmet Zaid Efendi için şu duayı etmektedir: “*Bütün Müslümanlara ve hususi ile Mehmed Zahid Efendi Hazretlerinin zel bağlılarına ve yakınlarına sabırlar niyaz ediyorum. Cenabı Allah himmetlerini ve şefaatlerini üzerimizden eksik etmesin*” (Bayazıt, 2021a: 124) Aynı şekilde vefatı zerine Tarık Buğra hakkında kaleme aldığı yazısında şu ifadelere yer vermektedir: “*Tarık Buğra'ya Cenabı Allah'tan sonsuz mağfired ve rahmet diliyor, onu cenneti ile ikramlasın diye niyaz ediyorum*” (Bayazıt, 2021a: 103). Dostu, Atasoy Müftüoğlu'nun Yeni Devir dergisinde yazmaya başlamasından dolayı duyduğu sevinci yine dualarla ifade etmektedir.

Rabbimize yarattıkları adedince hamt ve şükürler olsun ki bir aydınlık yolda bizleri birleştirdi, “tanış” kıldı. Niyazımız odur ki, son nefesimize kadar bizlere rızasına muvafık bir yolda yürümek nasip ve müyesser eylesin. Nefsimizin ve şeytanın şerrinden cümlemizi emin kılsın Âmin ya Muin (Bayazıt, 2021a: 94).

Bayazıt’ın eserlerinde değindiği unsurlar arasında zikir, ezan, tesbih yer almaktadır. “Bugün ‘hicret kuşu’ işçilerimizin Avrupa’nın binlerce semtinde Ezan-ı Muhammed’i okuttuklarını, iş kurduklarını, Batılı devletlerin ölkemize yaptığı yatırımlardan daha fazlasını kendi öz sermayeleri ile orada yaptıklarını...” (Bayazıt, 2021a: 134). Burada hicret kuşu olarak nitelendirilenler yurt dışına çalışmak için giden Türk vatandaşlarıdır. Bayazıt, onların kazandıkları her bir kuruşu vatan için harcadıklarını gördükçe manevi bir huzur duymaktadır. Ülkenin ne zorluklara göğüs gerdiğine değinip bugün için şükretmektedir.

Ötede kuşlar derlenir ana olurken bir gün doğumuna

Kent horozlarla uyanır sularla gerinir zamana

geçerken ezanla

Sayfalar sayfa olurken Kur’an’la (Bayazıt, 2021b: 25).

...

Sürecek savaşımız

Afđan dağlarında rüzgarlar

Ezanla beraber dolaştıkça

Kırları bayırları (Bayazıt, 2021b: 36).

...

Çam dalları arasından sızan rüzgârın soluğu

Sürekli zikir üzre pınarın sesi

Ve sonra ezana geçilmişti

O dağların üzerinde özgürlük meşalesi gibi

Seyrettiğimiz (Bayazıt, 2021b:100).

Yukarıda verilen şiirlerde ortak tema olarak ezan ve zikirden bahsedilmektedir. Bayazıt, bir çeşmenin akışında bile Allah’ı hatırlayabilmekte ve ezan sesine ayrı bir nitelik vererek özgürlüğün nişanesi olarak görmektedir. Ezanın sesinin işitilmesini özgürlük ateşinin yanması ile ifade etmektedir. Aynı zamanda zorlu süreçlerde yıldırmayan bir öge olarak

ezana sığınmaktadır. Afgan dağlarında ona ve Müslümanlara güç veren ezanın sesidir. Günlük hayatta kazanılan bilinç ile Allah'a yaklaşmak mümkün değilken, ibadetler sayesinde bilincini yükselten insan Allah'la yaklaşabilir. Bayazıt namaz, zikir gibi ibadetlerle dini şuurunu yükselterek çeşmeden akan suda dahi Allah'ı anabilmektedir (Hökelekli, 2021: 242). Bayazıt, eserlerinde yer verdiği ibadetlerle dindarlığın ibadet boyutunu yansıtmaktadır. İslam dininin emir ve yasaklarını her koşulda uygulayarak inanç boyutuna olan bağlılığını da göstermektedir. İbadetler sayesinde Allah ile irtibat halinde olduğu için olumlu ruh haline sahip olduğu söylenebilir (Apaydın, 2003: 193).

7. Sonuç

Bu çalışmada 1939 yılında doğan şair Erdem Bayazıt'ın eserlerinde yer alan dini ve manevi unsurlar tespit edilerek din psikolojisi açısından değerlendirilmiştir. Bayazıt Maraş'ta doğmuş ve anne babası tarafından dini ve manevi değerlere önem verilerek yetiştirilmiştir. Çocukluğundan itibaren babasının memurluk görevinden dolayı sık sık okul ve şehir değiştirmiştir. Bayazıt'ın okul ve arkadaş çevresi değişmesine rağmen, etrafında bulunan insanlar dini ve manevi değerlere önem veren şahsiyetlerden oluşmuştur. Dolayısıyla bu durumun şairin dini duyarlılığının devam etmesinde etkili olduğu söylenebilir. Lisede edindiği arkadaşlıkları üniversite yıllarında ve sonrasında da devam ettirmekle birlikte, Sezai Karakoç ve Necip Fazıl Kısakürek gibi dini ve manevi duyarlılıkları yüksek kimselerle tanışıp eserlerini bu anlamda geliştirmiştir. Bayazıt'ın fikri anlamda kendini geliştirip olgunlaştırdığı bu süreç ilk yetişkinlik dönemine denk gelir. Bu dönemde kendine biçtiği toplumsal rolü İslamcılık akımı ile yansıtmıştır. Modernizm akımının etkisiyle insanların yaşamında meydana gelen yozlaşmaya ve laiklik adı altında devletlerin insanları dini değerlerden uzaklaştırmalarına Karakoç'tan öğrendiği edebi üslupla karşılık vermiştir. Buna göre şiirlerinde bazen "Öyleyse ey şair sen de davranmalısın/ Şiiri bir mızrak gibi kullanmalısın" ifadeleriyle bazen de "İsyan şiirleri bilirim sonra /Kelimeler bir tank gibi geçer adamın yüreğinden" sözleriyle mücadelesini yansıtmaktadır. Bu

açıklamadan hareketle Bayazıt'ın şiirlerinde dindarlığın etki boyutuna ulaşıldığı belirtilebilir. O, hayatını İslamcılık ölküsü çerçevesinde şekillendirdiği için dindarlığın etki boyutundan söz edilebilir. Bayazıt, tasavvuf ile tanışmasıyla birlikte hem kendi hayatında hem de eserlerinde olgunluk dönemini yaşamıştır. Bu süreçten sonra eserlerinde daha geniş anlamda ahiret, sevgi, ölüm gibi temaları kullanmaya başlamıştır. Bayazıt'ın hayatına tasavvufun girmesiyle birlikte dindarlığın tecrübe boyutundan hareketle Allah ile daha yakın bir ilişki kurulduğu sonucuna varılabilir.

Kaynakça

- Altıntaş, Hayrani. *İslam Ahlakı*. Ankara: Akçağ, 2. Basım, 2018.
- Apaydın, Halil. *Din Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Samsun: Bilimkent Yayınları, 2016.
- Apaydın, Halil. "Erich Fromm'un 'Psikanaliz ve Din' Adlı Yapıtı Üzerine Bazı Düşünceler". *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18-19 (2005), 163-192.
- Apaydın, Halil. "İbadet Psikolojisi". *Tabula Rasa* 3/9 (2003), 180-198.
- Arslan, Hasan. "Dindarlık Boyutları, Algıları ve Uygulamaları". *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 4/7 (2011), 39-61.
- Aydın, Ali Rıza. "İnanma İhtiyacı ve Dini Ritüellerin Psikolojik Değeri". *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 9/3 (2009), 87-99.
- Ayten, Ali. "Kendini Gerçekleştirme ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29/2 (2005), 185-204.
- Bayazıt, Erdem. *İpekyolu'ndan Afganistan'a*. İstanbul: Ketebe Yayınları, 2018.
- Bayazıt, Erdem. *Kelimenin Dirilişi*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2021a.
- Bayazıt, Erdem. *Şiirler*. İstanbul: İz Yayıncılık, 20. Basım, 2021b.
- Bayazıt, Erdem. *Vahyin Diriltici Soluğu*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2021c.
- Bilgili, Abdüssamed. *Mavera Edebiyat Dergisi'nde Sosyal-Siyasi Düşünce ve Coğrafya*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf

- Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
- Certel, Hüseyin. “İslami İbadetlerin Psiko-Sosyal İşlevleri”. *Ekev Akademi Dergisi* 1/3 (1998), 149-156.
- Çekin, Abdulkadir. “Dindarlık Boyutları ve Din Öğretimi: İlk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programları (2010) Çerçevesinde Bir Analiz”. *The Journal of Academic Social Science Studies* 4/6 (2013), 245-261.
- Çiçekli, Hatice. *Erdem Bayazıt'ın Şiirlerinde Din ve Metafizik*. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014.
- Doğan, Mehmet. *Erdem Bayazıt Kitabı*. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği, 2009.
- Durgun Akar, Kevser. *Erdem Bayazıt Şiirlerinde Direniş ve Diriliş*. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Fırat, Engin. *Erdem Bayazıt'ın Şiirlerinde İman Epistemolojisi ve İslamcılık Mefkuresi*. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2016.
- Freud, Sigmund. *Uygarlık Toplum ve Din*. Çev. A. Özüpek. Ankara: Dorlion Yayınları, 2020.
- Geçioğlu, Ahmet Rifat. “Hac İbadetine Psikolojik Bir Yaklaşım”. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16/1 (2016), 219-243.
- Göçen, Gülüşan. “Dini İnanç ve İbadetin Kendini Gerçekleştirme ile İlişkisi”. *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. ed. Hayati Hökelekli. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2015.
- Günay, Ünver. *Din Sosyolojisi*. ed. Erhan Güngör. İstanbul: İnsan Yayınları, 13. Basım, 2014.
- Haliloğlu, Semanur. *Nuri Pakdil'in Şiirlerinde Dini Unsurlar ve Değerler*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020.
- Hayta, Akif. “İbadetler ve Ruh Sağlığı”. *Gençlik Din ve Değerler Psikolojisi*. ed. H. Hökelekli. 137-179. İstanbul: Dem Yayınları, 3. Basım, 2015.

- Hökelekli, Hayati. *Psikolojiye Giriş*. Bursa: Emin Yayınları, 4. Basım, 2013.
- Hökelekli, Hayati. *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı, 16. Basım, 2021.
- Jung, Carl Gustav. *Keşfedilmemiş Benlik*. çev. B. İlhan. İstanbul: İlhan Yayınevi, 1999.
- Kalfa. *Gençlik Dönemi İnanç Gelişimi ve Eğitiminde Etkili Olan Faktörler Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Kara, Mustafa. “Cami ve İbadet Psikolojisi”. *Bursa’da Dini Kültür*. 115-127. Bursa: Emin Yayınları, 2011.
- Karacoşkun, M. Doğan. “Dini İnanç-Dini Davranış İlişkisine Sosyo-Psikolojik Yaklaşımlar”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 4/2 (2004), 23-36.
- Kartal, Enes. “İmanın Psikolojik Unsurları”. *Journal of Analytic Divinity* 3/1 (2019), 94-102.
- Kayıklık, Hasan. “Bireysel Dindarlığın Boyutları ve İnanç-Davranış Etkileşimi”. *İslami Araştırmalar Dergisi* 19/3 (2006), 491-499.
- Kayıklık, Hasan. “Psikolojik Açıdan İnanç, İman ve şüphe”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 46/1 (2005), 133-155.
- Kımtır, Nurten. “Oruç ve Öfke Kontrolü Arasındaki İlişi Üzerine Bir Araştırma”. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-54.
- Kızılgeçit, Muhammet. *Yalnızlık Umutsuzluk ve Dindarlık*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2. Basım, 2021.
- Kirman, Mehmet Ali. *Din Sosyolojisi Terimleri sözlüğü*. İstanbul: Rağbet, 2. Basım, 2011.
- Koç, Mustafa. “Din Psikolojisi Açısından Ergenlik Döneminde Dua ve İbadet Psikolojisinin Gelişimi”. *Ekev Akademi Dergisi* 9/25 (2005), 75-88.
- Mehmedoğlu, Ali Ulvi. *Dindarlarda ve Dindar Olmayanlarda Kişilik Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (İstanbul Örneği)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 1999.

- Özdoğan, Öznur. "Kendini Gerçekleştirme Açısından İnsan-Din İlişkisi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 36 (1997), 359-364.
- Paloutzian, Raymond F - Park, Crystal L. *Din ve Maneviyat Psikolojisi*. çev. İ. Çapcıoğlu - A. Ayten. Ankara: Phoenix, 2013.
- Peker, Hüseyin. *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca, 10. Basım, 2014a.
- Peker, Hüseyin. *Namaz Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 4. Basım, 2014b.
- Peker, Hüseyin. "Kur'an'a Göre Dindarlığın Boyutları". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12/2 (2012), 42-48.
- Sak, Ramazan vd. "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 228-250.
- Sinanoğlu, Mustafa. "İman". Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. Erişim 26 Kasım 2022, <https://islamansiklopedisi.org.tr/iman>.
- Şeker, Necmettin - Karakurt, Büşra. "Dini İbadetlerle Psikoterapi". *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 5/8 (2018), 165-187.
- Tarhan, Nevzat. *İnanç Psikolojisi*. İstanbul: Timaş, 2. Basım, 2009.
- Turna, Murat. *Erdem Bayazıt'ın Hayatı-Eserleri ve Şiirleri*. İstanbul: Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2004.
- Türk, Nurdoğan. "İslam'da Duanın Ruh Sağlığına Katkısı". *Kilitbahir* 17 (2020), 74-109.
- Uslu, İlyas. *Erdem Bayazıt'ın Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2019.
- Ünlüsoy, Abdullah. "Çağdaş Zamanlarda Din ve Dindarlık". *İnönü Üniversitesi Yayınları* 3/93 (2020), 170-190.
- Wulff, David M. "Din Psikolojisine Genel Bir Bakış". çev. M. Koç. *İslami Araştırmalar Dergisi* 17/3 (2004), 252-263.
- Yazıcılar, Süleyman Rağıp. *Cahit Zarıfoğlu'nun Eserlerinde Dini ve Manevi Unsurlar*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2013.

