27-29 NİSAN 2017

ULEAD 2017 ANNUAL CONGRESS

INCLUISIVE EDUCATION: ENSURING QUALITY EDUCATION TO ALL LEARNERS

Kapsayıcı Eğitim: Tüm Öğrenciler İçin Kaliteli Eğitim

Editör

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK

Doç. Dr. Aysun YAVUZ

Doç. Dr. Gonca EKŞİ

Yrd. Doç. Dr. Fatih KANA

Ankara 2017

INCLUISIVE EDUCATION: ENSURING QUALITY EDUCATION TO ALL LEARNERS

Editör: Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 35376

ISBN : 978-605-82193-0-4

Kapak Tasarım : Yrd. Doç. Dr. Deniz Kürşat

Dizgi : Yrd. Doç. Dr. Fatih Kana

Baskı : Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin Kuruluşunun 25.Yılı Anısına

In the memory of the 25th year foundation of Çanakkale Onsekiz Mart University

Dear Educational Researchers,

We are proud of publishing this book which is the outcome of some of the papers presented at the ULEAD Annual Congress- 2017-7th International Conference on Research in Education - ICRE, which was organised in collaboration with Association for Curriculum Evaluation and Accreditation in Faculties of Education (EPDAD), and Çanakkale Onsekiz Mart University in the memory of the 25th year of fundation of Çanakkale Onsekiz Mart University, addressing the theme "Incluisive Education: Ensuring Quality Education to All Learners". The papers present research focusing on issues in areas of European Union Education Programs, Disaster Education, Environmental Education, Child Development and Education, Values Education, Democracy and Human Rights Education, Education Programs and Teaching, Educational Psychology, Educational Technology, Educational Administration, Measurement And Evaluation in Education, Psychological Counseling and Guidance in Education, Science Education, Fine Arts Education, Primary Education, Technical and Vocational Education, Pre-School Education, Teacher Training, Special Education, Social Studies Education, Turkish Language Education, Foreign Language Education, Lifelong Learning and Adult Education, Higher Education.

With a consideration of universal human rights and the protection of the rights of the children, in the 21st century, inclusive education has started to draw attention and become the main theme of our congress. In order for our country to develop, we have to raise successful and self-confident individuals who show a high sense of responsibility and openness to change, who are knowledgeable about and practice the 21st century skills and who are also aware of the universal values such as respect, love and tolerance. The goal of inclusive education is to ensure that each individual participates in educational activities with an awareness of their own characteristics, and also that discriminations against individuals are eliminated, and that each individual is valued together with their differences.

According to UNESCO, inclusive education is the process of meeting the different needs of all learners, cultures and communities through increasing participation in learning, and reducing discrimination within the educational system. The fourth item out of seventeen goals of sustainable development adopted by the United Nation, is to recommend that inclusive and equal quality education be provided and that lifelong learning opportunities be developed for all. This goal has taken an important place in UNESCO's universal development agenda after 2015. UNESCO's main objective is to ensure equal, inclusive, quality education and lifelong learning for all by the year of 2030. By December 2016, the Ministry of National Education (MNE), along with the United Nations Children's Fund (UNICEF), acted for supporting teachers for 'inclusive and differentiated' education. Inclusive education will be discussed within this framework in our congress, and on this occasion, we wish that the 7th International Congress of Research in Education - ICRE 2017- with the theme of "Inclusive Education: Ensuring Quality Education to All Students" will contribute positively to the discussion of the problems in this area, as well as to the productions of new policies in our educational system.

As a result of the evaluations of the science committee, 675 papers were accepted to the Congress, and 982 participants from different cities of Turkey and the world made applications. We wish the participants success, and we will be highly honored to host you, our esteemed guests, in the International Congress of Research in Education, the seventh of which will be held this year in Çanakkale, the spiritual capital of Turkey, where history meets nature and where the Republic's preface was written.

We present our gratitude to Prof. Dr. Douglas Franklin from the University of Ohio, who contributed to the congress as an invited speaker, Professor Emerita Olga Seastrom Jarrett from Georgia State University, Isabel Catarina Martins, a faculty member from Coimbra University, Metin Boşnak, the Dean of the Faculty of Education of International University of Sarajevo, Prof. Dr. Mustafa Safran, a member of the Supervisory Board of the Higher Education Council, Turkish Language Association President Prof. Dr. Mustafa S. Kacalin, EPDAD President Prof. Dr. Cemil Öztürk, the Dean of the Faculty of Education of Sakarya University Prof. Dr. Firdevs Karahan, the Dean of the Faculty of Education of Rize Recep Tayyip Erdoğan University, Prof. Dr. Mehmet Küçük and Sosyal Security Agency 1. Legal Consultant Av. Ibrahim Gül for their support to the congress.

We are grateful to all researchers, scholars and educators who have contributed to the congress with their participation from Turkey and abroad, to all the organization committee members as well as members of the science and advisory committee, and the administration of our university.

We offer our endless gratitude to GESTAŞ, İÇDAŞ, DOĞTAŞ, AVEK, YDS Academy, PEGEM Academy, American Life, Pamukkale Tourism, Truva Tourism and other sponsors for their financial support to the congress.

With these feelings we believe that the scientific studies in this volume will shed light on the priority problems of the education and will contribute to the future studies in the field of educational research.

Prof. Dinçay KÖKSAL
President of ULEAD

Değerli Eğitim Araştırmacıları,

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin kuruluşunun 25. yılı anısına, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği ve Eğitim Fakülteleri Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) işbirliğinde düzenlenen ULEAD 2017- 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bazı makalelerin bir sonucu olan bu kitabı yayınlamaktan gurur duyuyoruz. Bu kitapta, Avrupa Birliği Eğitim Programları, Afet Eğitimi, Çevre Eğitimi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Değerler ve Sevgi Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Teknolojisi, Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilimleri Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Temel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Özel Eğitim, Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Yabancı Diller Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Yükseköğretim bölümleri bulunmaktadır.

Evrensel İnsan Hakları ve Çocuk Haklarının korunması dikkate alınarak 21. yüzyılda kapsayıcı eğitim dikkate alınmaya başlamış ve kongremizin ana temasını oluşturmuştur. Ülkemizin gelişebilmesi için yeniliğe açık, saygı, sevgi, hoşgörü gibi evrensel değerlerini bilen, başarılı, özgüveni yüksek, 21. yüzyıl becerilerini bilen ve uygulayan, sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek zorundayız. Kapsayıcı eğitimin hedefi, her bireyin kendi özelliklerini bilerek eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımını sağlamak, bireylerdeki ayrımcılıkların yok edilmesi ve farklılıklarıyla beraber her bireyin kendini değerli olarak görmektir. UNESCO'ya göre kapsayıcı eğitim; tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir. Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen 17 sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden dördüncü madde olan kapsayıcı, eşit, kaliteli eğitim sağlamak ve herkes için hayat boyu öğrenme imkanları geliştirmeyi önermektedir. Bu hedef, 2015 yılından sonra UNESCO'nun evrensel kalkınma gündeminde önemli bir yer tutmuştur. UNESCO'nun temel hedefi 2030 yılına kadar herkes için eşit, kapsayıcı, kaliteli eğitimi ve hayat boyu öğrenmeyi sağlamaktır. 2016 Aralık ayı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) ile birlikte, öğretmenlere 'kapsayıcı ve farklılaştırılmış' eğitim desteği için harekete geçmiştir. Kongremizde kapsayıcı eğitim konusu bu çerçevede tartışılacak olup bu vesileyle "Kapsayıcı Eğitim: Tüm Öğrenciler için kaliteli Eğitim" temalı VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinin, bu alandaki sorunların tartışılmasını ve eğitim sistemimizde yeni politikaların üretilmesine vesile olmasını temenni etmekteyiz.

Kongrede bilim ve hakem kurulunun değerlendirmeleri sonucunda 675 bildiri sunuma kabul edilmiş, Türkiye'nin ve dünyanın farklı şehirlerinden toplamda 982 katılımcı başvuruda bulunmuştur. Bu yıl yedincisi yapılacak olan Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde, siz değerli misafirlerimizi doğa ile tarihin buluştuğu, Cumhuriyetin önsözünün yazıldığı Türkiye'nin manevi başkenti Çanakkale'de misafir etmekten büyük onur duyacağız ve katılımcılara başarılar dileriz.

Kongreye davetli konuşmacı olarak katkı sunan Ohaio Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Douglas Franklin'e, Georgia State Üniversitesi'nden Professor Emerita Olga Seastrom Jarrett'e, Coimbra Üniversitesi öğretim elemanı Isabel Catarina Martins'e, Uluslararası Saraybosna Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanı Metin Boşnak'a, Türk Dil Kurumu Başkanı Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalin'a, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr.

Firdevs Karahan'a, Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mehmet Küçük'e, Sosyak Güvenlik Kurumu 1. Hukuk Müşaviri Av. İbrahim Gül'e, kongreye desteklerinden dolayı şükranlarımızı sunarız.

Kongrenin gerçekleşmesine katkı veren bütün düzenleme kurulu üyelerine, bilim ve danışma kurulu üyelerine, üniversitemiz yönetimine, yurt içinde ve dışından katılımları ile kongreye destek veren bütün araştırmacı, bilim insanları ve eğitimcilere şükranlarımı sunmayı bir borç biliriz.

Kongreye maddi destek sağlayan GESTAŞ, İÇDAŞ, DOĞTAŞ, AVEK, YDS Akademi, PEGEM Akademi, American Life, Pamukkale Turizm, Truva Turizm ve diğer sponsorlarımıza sonsuz teşekkürlerimizi sunarız.

Bu duygularla üç gün sürecek kongrede sunulacak bilimsel çalışmaların eğitimin öncelikli sorunlarına ışık tutarak, varılan sonuçların eğitim sistemimizin gelişmesine katkı vereceği inancıyla, bütün katılımcılara başarılar dileriz.

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Uluslararası Eğitim Araştırmacıları
Derneği Başkanı

Prof. Dr. Yücel Acer's Welcome Speech

Valued Head of the Turkish Language Institution, Provincial Director of National Education, Deans, lecturers and dear students;

First of all, I would like to express my honour for hosting the Seventh Congress of Research in Education within the premises of Çanakkale Onsekiz Mart University. About 30 years ago, we used to discuss how we could increase the ratio of literacy in our country. Then, for a certain period of time, we discussed how we could increase the number of university students in Turkey. Today, with great happiness, we have come to a stage where we can put these figures aside and discuss how we can improve the quality of education in Turkey, which will truly be a matter of honour and pride both on behalf of my country and on behalf of the institutions that provide education in Turkey, as well as the authorities that direct these institutions towards the goals of national education.

This year, we need to further emphasize the content of this congress. Inclusive education is providing education for all; It means education, and more specifically high quality education for everyone. In this respect, I would particularly like to emphasize that this quality education should be made accessible to all. So, why do we aim to increase the quality of education? Is it because there are some components in our educational system that we are not satisfied with; and is this why we are trying to increase our educational qualifications? This question is undoubtedly the first question that comes to mind. Although education is a continuous area to be developed, it is a fact that we are still not yet at the point we need to be. We, as a country, as Turkey, as a society, want this: our young people will be working at different positions, in different institutions in the very near future; and they will have a say in these institutions too. We know that our youth should be more different, and more innovative than the present generation. I would especially like to emphasize that the main element that will glorify our country will be these innovative generations of the near future. I'm not talking about a generation that has only the skills expressed in numbers, or only knowledge. Turkey must turn into a country that leaves other countries behind in every field possible, in science, medicine, art, and innovation etc.

The importance of research in the field of education shows itself directly. In this respect, I would like to express my gratitude, on behalf of my person and on behalf of my university, to all the academicians who research and support research in education, and more specifically innovation in education. Last year, Recep Tayyip Erdogan University hosted this congress. I am sure, many valuable topics were discussed there as well. During these two-three days, valuable topics will be discussed here too. I would especially like to ask our students to attend the sessions. The importance of such congresses is huge for a country. You may not understand this yet at your age and position. While we were your age, we could not truly understand the value of such events either. These organizations offer the key knowledge that you need to have. No other events will provide you with the opportunity of finding and listening to specialists who have developed themselves in their own fields this much. Therefore, if you are wondering how you can benefit well these two days, I would suggest to you, especially to those studying at the Faculty of Education and the Faculty Social Sciences that you try to attend all sessions, and participate as much as possible. I think you should put all your other possible plans aside and instead focus on these valuable speeches and presentations to be given during the congress.

I would like to thank all the institutions that contributed to the organization of this congress. I would like to emphasize especially in front of our students how difficult and expensive the organization of such events can be; and how much effort and dedication it requires.

I would like to thank Prof. Dinçay Köksal as the president of the International Association of Educational Researchers and Dean of Faculty of Education. I would also like to express my deepest gratitude to the students and staff who worked with him to organize the congress. I would also like to thank the academicians and other contributing institutions, especially the Turkish Language Institution, its distinguished President, all researchers who came from different universities of Turkey and other countries, for they did not leave us alone. Finally, I would like to salute all of you with respect, and once more emphasize that we, as the university and rectorate are ready to do whatever is needed for such organizations in the future too.

Prof. Dr. Yücel ACER
Rector of Canakkale Onsekiz Mart University

Prof. Dr. Yücel ACER'in Açılış Konuşmaları

Türk Dil Kurumunun çok değerli başkanı, Milli Eğitim İl Müdürümüz, Dekanlarımız, hocalarımız ve sevgili öğrencilerimiz;

Yedincisi düzenlenen Eğitimde Araştırmalar Kongresine, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi olarak ev sahipliği yapmaktan büyük bir onur duyduğumuzu öncelikle ifade etmek isterim. Bundan yaklaşık 30 yıl öncesine kadar ülkemizde okuryazarlığı nasıl arttırabiliriz diye tartışıyorduk. Belirli bir süre sonrasına kadar da Türkiye'de üniversite okuyan öğrenci sayımızı nasıl arttırabiliriz diye tartıştık. Bugün geldiğimiz noktada çok büyük bir mutlulukla görüyorum ki artık rakamları bir kenara koyabilecek bir aşamaya gelip; Türkiye'de eğitimin kalitesini nasıl arttırabiliriz diye tartışıyor hale geldik. Bu gerçekten hem ülkemiz hem de ülkemizde eğitim öğretim veren kurumlar adına veya bu kurumları yönlendiren makamlar adına büyük bir onur ve gurur vesilesidir.

Bu yıl üniversitemiz ev sahipliğinde yapılan bu kongrede içeriğin vurgulanmaya ihtiyacı var. Kapsayıcı eğitim, ilk bakışta herkese eğitimi akla getiriyor. Herkese eğitim ama herkese kaliteli eğitim ve bu kaliteli eğitimin herkes için ulaşılabilir hale getirilmesinin kasdedilmesi gerektiğini özellikle vurgulamak istiyorum. Peki, Niçin eğitimde kaliteyi arttırmayı hedefliyoruz. Bugün eğitim sistemimizde ve içeriğinde, memnun olmadığımız unsurlar mı var da eğitim kalitemizi artırmaya çalışıyoruz ve hatta dünyada eğitimin kalitesi arttırılmaya çalışılıyor sorusu şüphesiz ki akla ilk gelen soru. Her ne kadar eğitim sürekli geliştirilmesi, gelişmesi gereken bir alan olmakla beraber, bugün olmamız gereken noktaya henüz varmadığımızı da gösteren bir yaklaşım.

Biz ülke olarak, Türkiye olarak, toplum olarak şunu arzu ediyoruz. Bizim gençlerimiz, çok yakın gelecekte ülkemizin değişik noktalarında, değişik kurumlarında çalışıyor ve söz sahibi oluyor olacaklar; gençlerimizin şimdikinden biraz daha farklı, daha yenilikçi olması gerektiğini biliyoruz. Ülkemizi öne çıkaracak unsurun yenilikçi nesiller olacağını özellikle vurgulamak isterim. Sadece rakamlarla ifade edilen becerileri olan, sadece bilgisi olan nesilden bahsetmiyoruz. Her alanda fende, tıpta, sanatta yenilikçiliği ile başkalarını geride bırakan bir ülke olmamız gerektiğini vurgulamak istiyoruz.

Eğitim alanında yapılan araştırmaların önemi, kendisini doğrudan gösteriyor. Hatta bundan sonra yapılması gereken araştırmaların ne kadar önemli olduğunu gösteriyor. Bu bağlamda eğitimde araştırmayı, yani eğitimde yenilikçiliği araştıran, destekleyen bütün akademisyenlerimize hem şahsım adına hem de üniversitemiz adına teşekkürlerimi arz ediyorum. Geçen yıl Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi bu kongreye ev sahipliği yaptı. Eminim orda da çok değerli konular konuşuldu. Bu iki, üç gün boyunca çok değerli konular konuşulacak. Ben öğrencilerimize özellikle şunu tavsiye etmek isterim. Bu tür kongrelerin önemi ülkemiz için çok büyük. Gerçi sizin sıralarınızda oturuldu zaman henüz bu anlaşılamıyor olabilir. Sizler gibi o sıralarda otururken bizlerde bunun değerini çok iyi kavrayamıyor olabilirdik. Ama bu kongrelerin bilmeniz gereken bir yönü var. Burada kendi alanında kendisini epeyce geliştirmiş, uzmanlaşmış hocaları bir arada bulup dinleyebileceğimiz başka bir fırsat daha yok. Dolayısıyla bu iki günü nasıl değerlendiririm diye sorarsanız özellikle Eğitim Fakültesinde veya sosyal bilimler okuyan veya eğitime ilgi gösterip başka alanlar okuyan öğrencilerimizin iki gün boyunca kaçırmaması gereken bir fırsattır diye düşünüyorum. Bence geriye kalan bütün planları bir kenara koyup bu iki günde bu değerli konuşmacıları nasıl dinleyebiliriz diye planlamalar yapmanız gerekir.

Bu kongreyi organize eden emek harcayan başta hocalarımız ve öğrencilerimiz olmak üzere bazı kurumlara teşekkürle sonlandırmak istiyorum. Bir kongrenin organizasyonunun ne kadar zor olduğunu ne kadar emek gerektirdiğini bu işleri özellikle bu işlerin ne kadar pahalıya yapıldığını ama bizim hocalarımızın ne kadar büyük bir özveriyle yapıp aynı organizasyonu gerçekleştirebildiğini özellikle öğrencilerimizin önünde vurgulamak isterim.

Eğitimde Araştırmalar Derneği başkanımız aynı zamanda Eğitim Fakültesi Dekanımız Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL'a ve onla beraber çalışan ve ismini sayamayacağım hocalarımız ve öğrenci arkadaşlarımıza çok teşekkür ediyorum. Tabi ki katılımları ile bizi yalnız bırakmayan hem Türkiye'den hem de diğer ülkelerin değişik üniversitelerinden gelen bu alanda çalışan akademisyenlerimize ve buna katkı veren diğer kuruluşlara ve Türk Dil Kurumu'na, değerli Başkanına çok teşekkür ediyorum. Şunu vurgulamak isterim, Rektörlük olarak, Üniversitemiz olarak elimizden ne gelirse bize ne düşerse yapmaya hazır olduğumuzu belirtip hepinizi saygıyla sevgiyle selamlarım.

Prof. Dr. Yücel ACER
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

DAVETLİ KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS

Prof. Dr. Douglas Franklin

Ohiao University

Dr. Douglas Franklin has over 40 years of experience in higher education, managing business operations at the University of Texas-Houston and Ohio University, Athens, OH. After serving 16 years as the Assistant Dean for the College of Health and Human Services at Ohio University, Dr. Franklin moved to the university's Division of Student Affairs where he served as the Assistant Dean of Students for Planning, Assessment and Research until his retirement in June 2013. Following his retirement, Dr. Franklin served as a Visiting Professor at Sakarya University, Sakarya, Turkey, and as an adjunct Professor at both Ohio University, Athens OH, and Governors State University in Chicago, Illinois. He now serves as an academic consultant and partner for Academic Excellence International, LLC, and as a project consultant with the OHIO Group, a consultant services unit with Ohio University's office of Global Affairs. Dr. Franklin remains active in professional associations and serves on the Board of Directors for the Council for the Advancement to Standards in Higher Education (CAS). A graduate of the University of Arkansas in 1975 and 1977, Dr. Franklin received his Ph.D. in higher education in 2007 from Ohio University. His professional practice and research focuses on strategic planning, curriculum development and program evaluation at domestic and international educational institutions and he has worked extensively in Jordan, Saudi Arabia and Turkey. His research interests focus on higher education organization and quality assurance, teacher preparation, and out-of-class and co-curricular learning, He has spoken nationally and internationally on quality assurance, accreditation, strategic planning, standards and assessment, developing student-learning outcomes for student employees, and entrepreneurialism.

Professor Emerita Olga Seastrom Jarrett

Georgia State University

Olga Jarrett, PhD, is Professor Emerita at Georgia State University in Atlanta, GA, USA. She retired from the faculty of Education and Human Development at Georgia State in the summer of 2015. However, she keeps busy with advocacy, writing, conference presentations, and evaluation of a National Science Foundation Research Experiences for Undergraduate project in Belize (as well as babysitting for her 22 month old grandson). Dr. Jarrett has taught courses at the undergraduate, masters, and PhD level on child development, science and social studies teaching methods, play, and research methods and has been evaluator of four National Science Foundation grants. She has received three awards for play research and advocacy, including the Brian Sutton-Smith Lifetime Achievement Award for play scholarship and leadership (2010), and three awards for mentorship, advocacy, or service, including the Martin Luther King Faculty Torch of Peace Award (2014). She has lived and worked in Barbados, Belize, and Germany and has presented her research abroad in Portugal, Brazil, Germany, China, Wales, Canada, and Turkey. Her published research on play, science education, bullying, and service learning includes 50 journal articles, seven conference abstracts or proceedings, a “White paper” on school recess, and three books. She is currently working on a book proposal on Play and Social Justice.

Isabel Catarina Martins

Portuguese Association of Cerebral Palsy

Catarina Martins is graduated in Psychology, specialist in educational and clinical/Health psychology and in special needs education. She has a Master and PhD in Psychology. She is a certified trainer in Special Education, by Scientific-Pedagogical Councils and a Consultant - Specialist in educational evaluation of training courses for teachers. Since 1997 she has been Psychologist in Portuguese Association of Cerebral Palsy. She is part of a multidisciplinary team who supports children with special needs and their families. They provide cognitive and emotional support to children and families, and cooperate to mainstream schools, supervising teachers' work with students and helping the development of intervention and education plans. She has supervised master thesis on special Education and internships of Psychology and has created programs of social competencies and cognitive promotion. She delivers lectures and workshops at universities, on special needs and educative processes, to professionals of education and rehabilitation and has presented results of investigations in seminars and meetings. She defends Inclusion as the only way of building a fair society and she hopes, one day, it will not be a topic anymore as the full participation of all, and each one, will be a reality.

Assoc. Prof. Dr. Metin Boşnak

Acting Dean of Faculty of Education
International University Sarajevo

Metin Boşnak is the founding dean of Faculty of Education in International University of Sarajevo, former dean of Faculty of Arts and Sciences, the founder of the Departments of English and American Culture and Literature at Fatih University. As a Fulbright scholar, Dr. Boşnak studied in the United States, where he received an M.A. in Comparative Literature from Indiana University; he then received his Ph.D. from Hacettepe University in Ankara. His academic studies are as wide-ranging as Comparative Literature, English Language Teaching, Philology, Literature, Cinema Studies, Cultural Studies, and the Social Sciences. The author of over thirty internationally published articles, Dr. Boşnak has also published poetry and translated a novel, John Fuller's Flying to Nowhere. He has authored several books, including Call Me Eve, Poetics of Politics, and McStates and McCoups pending publication. He teaches at International University of Sarajevo, Sarajevo, BiH.

Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalin

President of Turkish Language Society

At first he became a research assistant and than an instructor in Marmara University, Atatürk Education Faculty between 1983 and 1990. Between 1987 and 1989 he was assigned by ministry of national education as a Turkish language lecturer in Lóránd Eötvös University, Hungary. In the same period, he worked in Altaic Studies and maintained his lessons in Szeged József Attila University. In 1989, he returned to his job in Marmara University and between 1994 ad 1999, he worked as an assistant professor. In 1998, he became associate professor and a lecturer of Marmara University, Turkish Language Education Department. Between 2000 and 2002, he worked as a visiting lecturer in Kyrgyzstan-Turkey Manas University, Faculty of science and Literature, Department of Turcology. In the same time, he maintained his presidency of Social Sciences Department. When he turned back to Turkey, he was appointed as the president of his own department. Moreover, as the representative, he participated in the faculty board. Between 2003 and 2012, he maintained his position as the president of Marmara University, Turkish Language Education Department. Between February 25 and July 11, 2010, he gave master's degree and Ph.D lessons in Pekin Minzu University, Uighar Language and Literature Faculty. With the order in 6th March, 2012, he was assigned as the president of Turkish Language Society.

Prof. Dr. Mehmet Küçük

Rize Recep Tayyip Erdoğan University
Dean of Education Faculty

Mehmet Küçük was born in Trabzon in 1978. He completed his primary and secondary education in Trabzon and Artvin. He graduated from the Faculty of Education of Karadeniz Technical University in 1999. He completed his MA entitled “Implementation of an in-service action research course program for science teachers: A case study” in 2002 and PhD dissertation entitled “A study toward teaching the nature of science for seventh grade primary students” in 2006 at the same university. He had started to work as a research assistant in the field of science education at the Karadeniz Technical University in 2000, appointed as an associate professor of science education in 2008 and professor in 2014 at the Recep Tayyip Erdogan University. He had worked as the head of science education department and he currently holds the dean deputy position of the same faculty. He is also working as a member of inspection and advisory board of Turkish Scientific and Technological Research Institution. He is the chief editor of the Turkish Journal of Teacher Education. His main research interests include action research, teaching the nature of science and science teacher education.

Prof. Dr. Firdevs Karahan

Sakarya University
Dean of Education Faculty

Prof. Dr. Firdevs KARAHAN who was born in 1969, graduated from Hacettepe University, Literature Faculty, Englisgh Linguistics department in 1992. In 1995, she finished master's degree and in 2000 she finished Ph.D in English Linguistics. She started to the academic life as a research assistant in Hacettepe University Literature Faculty, English Linguistics Department, 1994. She became assistant professor in 2003; associate professor in 2006 and professor in 2013. She was assigned as the dean of education faculty and faculty of dentistry in Sakarya University.

Av. İbrahim Gül

SGK 1. Law Counseilor

İbrahim Gül was born in 1968. He is an attornay at law. He is the former head of legal department of SECI and also the head of SPOC. Moreover, he is the vice president of HUDER (Association of Legal Studies) and head of Legal Department of Social Security Institution.

Prof. Dr. Ahmet Alpay Dikmen

Ankara University

Dr. Ahmet Alpay Dikmen was born in 1967, Ankara. He did his undergraduate studies at Management Administration department in Ankara University, Faculty of Political Sciences and his MA degree, at the Public Administration programme in the same Faculty. For his Ph.D. studies, he started at the Sociogoy Department in Middle East Technical University and went to the U.S.A., Duke Univerisity to wrote his disertation, studied on "İdeologies of Work and Global Commodity Producty" with Prof. Dr. Hasan Ünal Nalbantoğlu at METU and Prof. Dr. Gary Gereffi at Duke University. He worked as a visiting professor at Lyon III University, France in 2004, and Duke University, the U.S.A. in 2007-2008. He also worked in the METU Northern Cyprus Campus as the first academic stuff of the University for three years. Dr. Dikmen has been working as the head of Administrative Science (Public Administration) and full time professor at Ankara University, Faculty of Political Sciences.

ONUR KURULU	HONOR BOARD
Bülent TURAN AK Parti Grup Başkanvekili – Çanakkale Milletvekili	Bülent TURAN AK Party Canakkale Deputy
Ayhan GİDER Çanakkale Milletvekili	Ayhan GİDER AK Party Canakkale Deputy
Prof. Dr. Yücel ACER Çanakkale Onsekiz Mart University - Rector	Prof. Dr. Yücel ACER Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN President of Turkish Language Society	Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALİN Türk Dil Kurumu Başkanı
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Higher Education Council, Ankara	Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Yüksek Öğretim Kurulu
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN Higher Education Council, Ankara	Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN Yüksek Öğretim Kurulu
Prof. Dr. Mirza TOKPUNAR Çanakkale Onsekiz Mart University – Vice Rector	Prof. Dr. Mirza TOKPUNAR Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektör Yardımcısı
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK President of EPDAD	Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK EPDAD Başkanı

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Alaattin Canbay	Canakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Alejandro José Gallard Martínez	Georgia Southern University, USA
Prof.Dr. Ali İhsan Öbek	Trakya University
Prof. Dr. Ali Paşa Ayas	Bilkent University
Prof. Dr. Ali Şimşek	Anadolu University
Prof. Dr. Ali Yıldırım	Atatürk University
Prof. Dr. Arif Altun	Hacettepe University
Prof. Dr. Arif Sarıçoban	Selçuk University
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Aysu Erden	Haliç University
Prof. Dr. Ayşe Akyel	Yeditepe University
Prof. Dr. Ayşe Kıran	Hacettepe University
Prof. Dr. Aytekin İşman	Sakarya University
Prof. Dr. Ayten Genç	Hacetepe University
Prof. Dr. Battal Arvasi	Ankara University
Prof. Dr. Birsen Tütüniş	İstanbul Aydın University
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	İnönü University
Prof. Dr. Cahit Kavcar	Ankara University
Prof. Dr. Cemal Yıldız	Marmara University
Prof. Dr. Cemil Öztürk	Marmara University
Prof. Dr. Çavuş Şahin	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Dursun Zengin	Ankara University
Prof. Dr. Emrullah İşler	Gazi University
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu	Gazi University
Prof. Dr. Fatma Ali Sinanoğlu	Gazi Universityi
Prof. Dr. Fatma Bıkmaz	Ankara University
Prof. Dr. Feryal Çubukçu	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Filomena Capucho	Catholic University of Portugal
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu	Gazi University
Prof. Dr. Gazanfer Doğu	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu	Anadolu University
Prof. Dr. Hafize Keser	Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın	Doğu Akdeniz University
Prof.Dr. Hatice Sofu	Çukurova University
Prof. Dr. Hayati Akyol	Gazi University
Prof. Dr. Hikmet Asutay	Trakya University
Prof. Dr. Ibrahim Bajunid	Former President of APERA
Prof. Dr. İbrahim Hatipoğlu	Yalova University
Prof. Dr. İsmail Hakkı Erten	Hacettepe University
Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici	Hacettepe University
Prof. Dr. Leyla Harputlu	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Liesel Ebersohn	Güney Afrika Pretoria University
Prof. Dr. Madeleine Atkins	Coventry University
Prof. Dr. Mehmet Demirezen	Hacettepe University
Prof.Dr. Mehmet Ali Salahlı	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karslı	Doğu Akdeniz University
Prof. Dr. Mehmet Gürol	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet Küçük	Recep Tayyip Erdoğan University
Prof. Dr. Mehmet Takkaç	Atatürk University

Prof. Dr. Mehmet Taşdemir	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik	Trakya University
Prof. Dr. Murat Altun	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa Çakır	Anadolu University
Prof. Dr. Mustafa Safran	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa Zülküf Altan	Erciyes University
Prof. Dr. Nevide Akpınar Dellal	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nizamettin Koç	Ankara University
Prof. Dr. Nurettin Öztürk	Pamukkale University
Prof. Dr. Okan Yaşar	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Petek Aşkar	TED University
Prof. Dr. Rauf Yıldız	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Başkent University
Prof. Dr. Sait Yücel	Dicle University
Prof. Dr. Salih Uşun	Muğla University
Prof. Dr. Salih Zeki Genç	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Sedat Sever	Ankara University
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün	İstanbul University
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe University
Prof. Dr. Selahhaddin Öğülmüş	Ankara University
Prof. Dr. Semra Mirici	Gazi University
Prof. Dr. Servet Bayram	Marmara University
Prof. Dr. Sevinç S. Maden	Trakya University
Prof. Dr. Soner Yıldırım	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere	Gazi University
Prof. Dr. Süleyman Doğan	Ege University
Prof. Dr. Tahir Balcı	Çukurova University
Prof. Dr. Tahsin Aktaş	Nevşehir University
Prof. Dr. Todor Shopov	Sofya University
Prof. Dr. Yasemin Bayyurt	Boğaziçi University
Prof. Dr. Arslan Kalkavan	Recep Tayyip Erdoğan University
Prof. Dr. Yavuz Akpınar	Boğaziçi University
Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu	Trakya University
Doç. Dr. Ali Meydan	Nevşehir University
Assoc. Prof. Dr. Aysel Çoban	Başkent University
Assoc. Prof. Dr. Aysun Yavuz	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Betül Timur	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Bülent Güven	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Cem Çuhadır	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Cumali Öksüz	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Ece Zehir Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Eda Üstünel	Muğla University
Assoc. Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Eylem Bayır	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Gülcan Erçetin	Boğaziçi University
Assoc. Prof. Dr. Handan Köksal	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Hatice Akkoç	Marmara University
Assoc. Prof. Dr. Havise Güleç	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Çoşkun	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. İlhan Adiloğulları	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. İlke Evin Gencel	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Kezban Tekşan	Ordu University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Hakkı Sucin	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Melek Demirel	Hacettepe University

Assoc. Prof. Dr. Mukadder Seyhan Yücel	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Nihat Çalışkan	Ahi Evran University
Assoc. Prof. Dr. Nilgün Yenice	Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Rüştü Ilgar	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Serkan Timur	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Şevki Kömürcü	Muğla Sıtkı Koçman University
Assoc. Prof. Dr. Tuncer Bülbül	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Türkan Argun	Abant İzzet Baysal University
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Avcı	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz Çakıcı	Trakya University
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Cerit	Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr. Ahmet Esenkaya	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Ahmet Yıkmış	Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr. Burcu Özdemir Beceren	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Ceren Saygı	Adnan Menderes University
Assist. Prof. Dr. Deniz Mertkan Gezgin	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Elçin Ünal Oney	Adnan Menderes University
Assist. Prof. Dr. Elmaziye Temiz	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Emre Güvendir	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Ersin Uzman	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Fatih Kana	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Fatma Yılmaz	Çanakkale Onekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Gökhan Ilgaz	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Haydar Durukan	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Hayrettin Parlakyıldız	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Hulusi Geçgel	Çanakakale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Kadriye Dilek Akpınar	Gazi University
Assist. Prof. Dr. Kadir Vefa Tezel	Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr. Kaya Yıldız	Abant İzzet Baysal University
Assist. Prof. Dr. M. Sercan Uztosun	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Mehtap Özden	Canakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Murat Bektaş	Dokuz Eylül University
Assist. Prof. Dr. Murat Çeltek	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Musa Uludağ	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Mustafa Tekin	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Nesrin Günay	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Nurettin Konar	İstanbul University
Assist. Prof. Dr. Onur Köksal	Ömer Halisdemir University
Assist. Prof. Dr. Ömer Kutlu	Ankara University
Assist. Prof. Dr. Salim Razı	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Selmin Çuhadar	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Sevil Yalçın	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Sibel Güven	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Sibel Telli	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Şahin Dündar	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Tuncay Öztürk	Trakya University
Assist. Prof. Dr. Yıldırım Tuğlu	Trakya University
Dr. Heini Paavola	Helsinki University /Finland
Dr. Mirja Talib	Helsinki University/Finland

KONGRE BAŞKANI / PRESIDENT OF CONGRESS

Prof. Dr. Dinçay Köksal	Çanakkale Onsekiz Mart University

KONGRE DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE

Prof. Dr. Filomena Capucho	Catholic University of Portugal
Prof. Dr. Ibrahim Bajunid	Former President of APERA
Prof. Dr. Liesel Ebersohn	South Afrika Pretoria University
Prof. Dr. Madeleine Atkins	Coventry University
Prof. Dr. Çavuş Şahin	Canakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik	Trakya University
Prof. Dr. Rauf Yıldız	Canakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Tahsin Aktaş	Başkent University
Prof. Dr. Todor Shopov	Sofya University
Assoc. Prof. Dr. Aysun Yavuz	Canakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Bahar İşigüzel	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assoc. Prof. Dr. Bülent Güven	Canakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. İlke Evin Gencel	Canakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Ece Zehir Topkaya	Canakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Gonca Ekşi Yangın	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe	Gazi University
Assist Prof. Dr. Fatih Kana	Canakkale Onsekiz Mart University
Assist Prof. Dr. Mehtap Özden	Canakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Kadir Vefa Tezel	Abant İzzet Baysal University
Assist Prof. Dr. Kadim Öztürk	Dokuz Eylül University
Assist Prof. Dr. Salim Razı	Canakkale Onsekiz Mart University
Assist Prof. Dr. Yusuf Kasimi	Düzce University
Lecturer Arzu Bayındır	Canakkale Onsekiz Mart University
Lecturer Havva Sümeyra Pektaş	Bursa Teknik University
Res. Assist.Rümeysa Pektaş	Süleyman Demirel University

İÇİNDEKİLER

DAVETLİ KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS ..... **ix**

ONUR KURULU ..... **xix**

HONOR BOARD ..... **xix**

BİLİM VE DANIŞMA KURULU / SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD ..... **xx**

HUKUK BİLİMİ VE EĞİTİM 1

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI **4**

AVRUPA BİRLİĞİ İLERLEME RAPORLARINDA 5

EĞİTİM HAKKI 5

ÇEVRE EĞİTİMİ **9**

ÜNİVERSİTE SOSYAL VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN, OZON TABAKASI VE KÜRESEL ISINMAYA YÖNELİK KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA 10

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ **18**

GÖÇ VE ÇOCUK 19

ÇOCUKLARA ÖĞRENMEYİ KOLAYLAŞTIRACAK EĞİTSEL MATERYALLER TASARLAMA 26

DEĞERLER VE SEVGİ EĞİTİMİ **32**

OKULLARDA UYGULANMAKTA OLAN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 33

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ **42**

İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ 43

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ **50**

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI 51

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENMEDE GÜDÜSEL STRATEJİ KULLANIM DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 60

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI 67

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ **82**

SOSYAL ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ ÜZERİNDE ETKİSİ: (ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ) 83

TAHAKKÜMSÜZLÜK OLARAK ÖZGÜRLÜK ETİĞİ AÇISINDAN PİERRE BOURDİEU'NUN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM SOSYOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDEN OLASI AÇILIMLARI 94

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ **102**

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI VE SANAL ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 103

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU İLE İLGİLİ TUTUM VE İNANÇLARI 109

ÖĞRETİM ELEMANLARININ TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ MÜHENDİSLİK VE DOĞA BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ 116

SCRATCH PROGRAMLAMA DİLİ EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MOBİL UYGULAMANIN GELİŞTİRİLMESİ 126

TAŞINABİLİR CİHAZLAR İÇİN OTOMATİK ANKET OLUŞTURUCU UYGULAMASI 133

STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE USE OF GEOGEBRA DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE: MATH LESSON SAMPLE 139

MOBİL UYGULAMALARIN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA, TEKNOLOJİYE VE ÇEVREYE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ: ÇEVRE EĞİTİMİ 146

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ AÇISINDAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ 155

AÇIK DERS MALZEMELERİ SİSTEMLERİ İLE SANAL SINIF UYGULAMALARI ENTEGRASYONU (ÇOMU ADM ÖRNEĞİ) 161

EĞİTİM YÖNETİMİ 169

EĞİTİMDE ÖRGÜT SAĞLIĞININ İNSAN KAYNAĞININ ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMASINA ETKİSİ 170

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BÖLÜMÜ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ GETİRİLERİ 181

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİ İLE ÖĞRENEN OKUL ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 190

MERKEZİ SINAVLARIN OKUL KÜLTÜRÜNE YANSIMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 204

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 208

MESLEK YÜKSEKOKULLARI TURİZM PROGRAMLARINDA EĞİTİM KALİTESİ: MEVCUT DURUM, SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ 209

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK 214

ADAY FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK DERSİNİN ÖĞRETMENLERE KATKISI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 215

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 219

LİSANS SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ, DENETİM ODAKLARI İLE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI ÜZERİNE 227

İDEAL ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 236

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞ, CİNSİYET VE PSİKOLOJİ DERSİ ALIP ALMAMA DURUMLARINA GÖRE EMPATİ VE ÖZGECİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİ 243

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ 249

YEREL BAZLI STEM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ 250

FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (ÇANAKKALE ÖRNEĞİ) 254

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KÜTLE VE AĞIRLIK İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARINA ETKİSİ 263

GEMS PROGRAMININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAVRAMSAL DEĞİŞİMLERİNE ETKİSİ 270

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 280

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM MESLEKLERİNE BAKIŞ AÇILARININ VE MESLEK FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ 287

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN STEM EĞİTİMİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE ENTEGRASYONU HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 296

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİ 301

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ 308

PİYANO EĞİTİMİNDE ETÜT ÇALMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞ ANKETİNİN GELİŞTİRİLMESİ 309

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE PİYANO DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 314

TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: KAYPENTAX®: DİSFONİK KONUŞMA VE SES ANALİZİ/ADSV MODEL 5109 321

TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: KAYPENTAX®: ANALİZ-SENTEZ LABORATUARI/ASL MODEL 5104 333

TEMEL EĞİTİM 344

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDAKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİK ALGILARI VE REHBERLİK UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 345

İLKOKUL I. AŞAMA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA GÖZLEMLEDİKLERİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR 361

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİMİ KONUSUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZ VE YAYINLARININ İNCELENMESİ 367

EĞİTSEL OYUNLARLA DESTEKLENMİŞ FEN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN "DÜNYAMIZIN HAREKETLERİ" ÜNİTESİNDEKİ TUTUMLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ 378

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜZE GEZİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN TUTTUĞU MÜZE GÜNLÜKLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 384

2013 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN BİLGİ ÖĞRENME ALANININ BECERİ ÖĞRENME ALANI İLE DESTEKLENİP DESTEKLENMEDİĞİNİN BELİRLENMESİ 391

ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARININ TEMEL EĞİTİM VE ORTAOKUL FEN KİTAPLARINDA KULLANILMA SIKLIKLARININ BELİRLENMESİ 403

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM 427

MESLEKİ EĞİTİM VE KARİYER 428

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN STAJLARDA EDİNDİKLERİ TECRÜBELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ 432

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK ROBOTİK TEKNOLOJİ KULLANIMI İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ 437

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ 443

OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMLI VE STROGAMİ DESTEKLİ MATEMATİK PROGRAMININ MATEMATİKSEL KAVRAM BECERİLERİNE ETKİSİ 444

BRONFENBRENNER'IN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMINA DAYANAN ÇEVRE YAPISININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 451

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MARUZ KALDIKLARI YILDIRMA DAVRANIŞLARI 460

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DRAMA VE DEĞERLER EĞİTİMİ 468

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 472

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF YÖNETİM YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 473

"MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİ VEREN ÖĞRETMENLERİN MEDYA ÜRETME BECERİLERİ" ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 494

ÖZEL EĞİTİM 514

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) TANILI BİREYLERLE ÇALIŞAN EĞİTİMCİLERİN ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM (EYDE) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 515

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) TANILI BİREYLERLE ÇALIŞAN EĞİTİMCİLERE YÖNELİK UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ (UDA) HİZMET-İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ VE SONUÇLARININ İNCELENMESİ 518

ÖZELYETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MESLEK TERCİHLERİ İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ 520

INVESTIGATION OF THE ASSOCIATION BETWEEN CHOICE OF PROFESSION OF THE SPECIAL TALENTED STUDENTS AND SEVERAL VARIABLES 520

OTİZM ÜZERİNDEN FIRSAT EŞİTLİĞİNDEN YOKSUN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRENCİLERİNİN VE YAKINLARININ OKUL PROBLEMLERİ 527

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ 534

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN MİLLİ BİLİNCE İLİŞKİN 535

FARKINDALIK DÜZEYLERİ 535

İKİ MİLLET BİR KIBRIS: ALEV ALATLI'NIN YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ? ROMANINDA DEĞERLER 544

TWO NATION ONE CYPRUS: NATIONAL VALUES IN THE NOVEL 544

"YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ?" BY ALEV ALATLI 544

BİRHAN KESKİN VE ŞİİRİ 551

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA COĞRAFYA EĞİTİMİ 556

DİN EĞİTİMİNDE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ 562

TÜRKÇE EĞİTİMİ 574

BEŞ DİLLİ GRAMER KİTABI: VOCABULAIRE ORIENTAL, FRANÇAIS-ITALIEN, ARABE, TURC ET GREC. 575

"ILIMLILIK" KAVRAMI ÖRNEĞİNDE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL-KÜLTÜR İLİŞKİSİNİN ROLÜ 582

PEPEE VE CAILLOU ÇİZGİ FİLMLERİNDE ÖĞRETİLEN GÜNLÜK İLETİŞİM KALIPLARI 593

ÇOCUK EDEBİYATI VE MİZAH 602

YENİ HİTİT 1 YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI'NDA BEŞİNCİ ÜNİTENİN KÜLTÜR AKTARIMI VE TEMEL DİL ÖĞRETİM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 607

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ ESERLERİN ÖNEMİ 614

OSMAN ÇEVİKSOY'UN ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ YERİ 617

CUMHURİYET DÖNEMİ BAŞLANGICINDA TÜRKÇE İLE İLGİLİ ARAYIŞLAR ATATÜRK DÖNEMİ 1923-1938 620

ORTAÖĞRETİM SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ALGISINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN İNCELENMESİ 633

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ 642

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZEL İLETİŞİM: 643
TÜRKİYE VE AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ GÖRÜNÜM 643
THE RELATION BETWEEN RIGHT AND LEFT HAND USAGE AND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES 649
ACQUISITION OF THE NON-GENERIC DEFINITE ARTICLE BY TURKISH EFL LEARNERS ACROSS DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS AND CONTEXTS 657
ATTITUDES AND TEACHER SELF-EFFICACY BELIEFS OF 4TH GRADE ELT DEPARTMENT STUDENTS 669
VOCABULARY LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USED BY ELT DEPARTMENT STUDENTS 683
THE ROLE OF THE SIMULATION GAMES ON LANGUAGE LEARNERS' SELF-PERCEIVED LANGUAGE COMPETENCE 694
YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ 700
YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ARAŞTIRMASI: ATÇA MYO ÖRNEĞİ 701
YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA YETİŞKİNLERE YÖNELİK OSMANLI TÜRKÇESİ KURSLARININ YERİ VE İŞLEVİ 711
YÜKSEKÖĞRETİM 717
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN ALGILARININ ÖLÇÜLMESİ: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ 718
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL MEDYA BAĞIMLILIKLARININ ÖLÇÜLMESİ: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ 726
IMPROVING THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN RURAL REGIONS: BULGARIAN EXPERIENCE AND GOOD PRACTICES 736
THE ROLE OF UNIVERSITY CAREER CENTER IN THE ACQUISITION OF CAREER MANAGEMENT SKILLS 742
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNE BAKIŞI 746
AFET EĞİTİMİ **762**
AFETLERDE ETİK 763

HUKUK BİLİMİ VE EĞİTİM

Av. Dr. İbrahim GÜL

Hukuk adalet kavramının gerçekleştirme görevlisidir. Her iki kavram birbirinden ayrılmaz bir bütünü oluşturmaktadırlar. Dolayısı ile hukuk eğitimimi dediğimizde adalet eğitiminden bahsetmiş oluyoruz. Adalet ise normatif düzenin somut ürünüdür. Bakış açısına göre türlü tanımları olabilir ancak genel geçer tabiriyle "herkese ait olanı vermektir" şeklinde izah ve ifade edilebilir. Hukukçu bu altın kaide üzerine fikir sistematiğini inşaa etmelidir.

İyi bir adalet sistemi şüphe yok ki ancak iyi hukukçuların varlığı ile mümkündür. Bir ülkenin hukuk sistemi ne kadar mükemmel olursa olsun, onu uygulayacak hukukçuların bilgi ve yeteneği olmazsa o ülkede adaletin gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır. [*] Yargı hizmetinin belli bir niteliğe sahip olabilmesi bu alanda çalışacak kişilerinden kalitesine bağlıdır ve bu da ancak iyi bir eğitim ile söz konusu olabilecektir. Kaliteli bir eğitimden geçmemiş kişilerin bulunduğu bir sistemde yargı bağımsızlığından, doğru ve güvenli yargılanmadan söz edilemez. [†]

Hukuk eğitimi derken neyi anlıyoruz? Hukuk teknisyenleri veya teknokratlarının eğitimimi yoksa adaleti başlıca amaç edinmiş, demokrasi ve hukuk devleti kültürünü özümsemiş insanların eğitimini mi? Ülkemizde ne eğitim hukuku ne de hukukçu eğitimi istenilen seviyeye gelmiş değildir. Türkçe bilgisinden yoksun, hukuk felesefesi ve sosyolojisini bilmeyen, yeterli pratiği olmayan çok iyi seçilmemiş adayları kısa sürede hukuk tekniksenleri olarak yetiştiriyoruz.

İkincisi doğru ise monolog, test üzerinden yetiştirilen hukuk teknisyenlerinin eğitim almadıklarını ileri sürebiliriz. Hayatın gerçekliğinde kopuk yabancı hukukların taklid ile oluşturulmuş pozitif normların uygulama görevlilerinin hukukçu olamayacakları herhalde izahtan varestedir. Hukuk toplumun kültürel sermayesinin yansımasından oluşmalı. Türk İslam medeniyetinin yoğurduğu sosyal yapıya uygun olmayan yabancı hukukların iç hukuk düzenlerine aktarımları kendi değerler sistemine yabancı bir hukuk ve bunları uygulayan hukukçular oluşmasına neden olmaktadır.

Meri yasalarla ve normlarla kendileri bağlı hisseden hukukçunun de lege lata deliller ile de lege ferenda delilleri arasında ayrım yapabilmeleri yorumsama yeteneklerine ve hukukun üstünlüğü bilincine erişmeleri ile mümkün olacaktır. Bu zor bir şeydir, ve ancak eğitimle bu ruh kendilerine kazandırılabilir. Hukuk dogmatiği uzmanlarından hukukun üstünlüğü ve insan hakları ilkeleri temelinde eleştirel bakış açısı geliştiren kimselere hukukçu deniyor. Lon Fuller' insan davranışının kurallarının yönetişime tabi kılınma girişimi" hukuktur. Hukukun iç ahlakiliği bu sistemin icrası ile mümkün kılınabiliyor. Hukuk ve ussallık hukukçunun eğitimi ile şekillenmektedir. Ussallık derken rasyonel hukuk normlarının aklîleştirilmesi kast edilmektedir Demokrasiyi ve hukuku öğretmek kolay bir iş değildir. Hukuk bilgilerini somut olaylara uygulayabilme kapasitesi, pratiği evrensel pöstülalara göre işletmesi de gene verilecek eğitim ile mümkün olabilecektir. Hukukçu veya hakim, Mecellenin, "hâkim, fehim, emin, ve mekîn olacak şekilde yetiştirilmeli. Ancak bu pozitif bir yaklaşımdır. Hukukçu eğitimi postmodern ve post yapısalcı bir anlayışla şekillenmedikçe "hukukçu" yetiştirebilmemiz mümkün olamayacaktır. Hukuk düzenin düzelticisidir. Hukukçu ise bunun araçsalı. Hukuk eğitimi evrensel hukukun vecibelerine uygun davranan zihin kodlamalarına sahip bireylerden oluşan bir kadroyu hedeflemelidir.

Hukuk bir sosyal bilim dalı olduğundan hukuk eğitiminin amacı da; öğrencileri, özgür düşünceli, sorumluluklarını bilen, olaylara çok yönlü bakabilen, farklı düşünceler anlayışla bakabilen, kendine güvenen, düşüncesini tam olarak dile getirebilen, iletişim gücü güçlü insanlar olarak yetiştirmektir.[‡] Bunun için öğrencilerin hukuk bilimiyle ilgili diğer bilimlere ilişkin bilgilere de (siyasi tarih, siyaset bilimi, siyasal düşünceler tarihi, iktisat, sosyoloji, felsefe gibi) sahip olmaları gerekir.[§]

Ülkemizdeki hukuk eğitiminde tartışma yöntemi değil, anlatım yöntemi hakim olup, öğretim üyesi dersi yetiştirebilmek için tartışma açmamakta, öğrenci de derse hazırlanmadan geldiği için eleştirel sorular soramamakta ve dolayısıyla eleştiri kültüründen yoksun hukukçular yetiştirildiğinden kendisini ifade edemeyen, medenî cesareti olmayan bu hukukçular yetişmektedir.[**] Yurtdışı örneklerinde bu şekilde problemlerle

[*] AKINCI, Şahin, Hukuk Eğitimi Üzerine Düşünceler, Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Cilt 9 Sayı 1-2, Yıl 2001, S.9

[†] ÖZTÜRK, Hakan, Hukukçuların Eğitimi, http://www.taa.gov.tr/indir/hukukcularin-egitimi-bWFrYWxlfGVhYzRjLTMzNDAxLTMxYzJkLWRiNTNhLnBkZnwxMQ/ Erişim Tarihi: 31/07/2017, s.168

[‡] AKINCI, s.21.

[§] ATAY, Cevdet, Hukuk Öğretimi ve Hukukçu Eğitimine Bakış Sorunlar ve Çözüm Önerileri, http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/cevdetatay.doc, Erişim Tarihi: 31/07/2017

[**] ÖZTÜRK, s.173

karşılaşılmaması amacıyla bazı özel eğitim programları uygulanmaktadır. Amerika'da uygulanan benzer bir program Prof. Dr. Hiram CHODOSH tarafından aşağıdaki şekilde anlatılmıştır;

"Geleneksel olarak sınıf içi eğitimde kullanılan metot, seçilen örnek davalar (örnek olay yöntemi) üzerinde doğrudan soru sormaya (Sokratik Metot) dayanır. Örnek olay yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan çatışmalardan alınan ve insan ilişkilerinin çeşitli yönlerini ve bunlardan kaynaklanan hukuksal sorunların farklı yönlerden incelenmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yol, öğrencilere sadece mahkemelerdeki karar verme sürecini öğretmekle kalmaz, bunun ötesinde gerek mahkemedeki taraflar gerekse benzer konumdaki diğer toplumsal aktörlere yönelik sonuçlarını da anlamalarını sağlar. Sokratik sorgulama yoluyla dersi veren öğretim üyesi öğrencilere değişik ve zor sorular sorarak sürekli onları sınar, olayların farklı yorumlarını öğretir ve zor konularda daha derin düşünerek gerekçeli kararlar oluşturmalarına yardım eder. Bu yaklaşımda hukuksal akıl yürütme süreci en azından eldeki somut davanın içeriğini tartışmak kadar önemli görülür."[††]

Diğer taraftan iyi bir hukukçu, hukuk bilgisinin yanında iyi bir genel kültüre de sahip olmalıdır. Çünkü hukukçular hâkimlik ve avukatlık mesleği dışında birçok alanda yer alabilmektedirler. Bu sebeple de hukukçuların, bilgili ve kültürlü olması gerekmektedir. Fakat mevcut eğitim sistemimizin buna imkân sağladığını söylemek bir hayli güçtür. [‡‡]

Bu bağlamda eğitim sürecinin mümkün olduğu kadar uzun tutulmasında fayda vardır. Bazı yabancı ülke örneklerinde hukuk eğitimi oldukça uzun sürebilmektedir. Örneğin Almanya'da 13 yıllık ortaöğretimin ardından 3,5 yıllık bir hukuk eğitimi verilmekte fakat bu eğitim fakülte sonrası stajı ile birlikte 5,5-6 yıla kadar uzamakta bu uzun eğitim süreci sebebiyle mesleğine başlayacak bir hukuk fakültesi öğrencisi 28 yaşına ulaşmaktadır. Benzer şekilde Amerika birleşik devletlerinde orta eğitimin ardından ancak 4 yıllık yüksekokulu bitirmiş kişiler hukuk fakültelerine girebilmektedir. [§§]

İdeal olan bu olmakla birlikte, ülkemizde hukuk öğretimi öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle âdeta kitle eğitimi olarak yapılmakta, öğrenciler pasif bir konumda yer almakta, sistem ezbere dayanmakta, verilen eğitim öğrencinin hukuk mantığının gelişimine katkıda bulunamamakta ve öğrenim süresi yetersiz olmaktadır.[***] Hukuk fakültelerine alınan öğrencilerin sayıları karşısında fiziki imkânsızlıkların yetersizliği ise eğitimde karşılaşılan sorunların temelinde yatan başka bir nedendir. Alınan öğrenci sayılarına nazaran yeteri kadar amfisi, kütüphanesi, okuma salonu, bilgisayar laboratuvarı, konferans salonu bulunmayan bir hukuk fakültesinde eğitimin kalitesini yükseltmek için alınması gereken tedbirlerin hayata geçirilmesini imkânsızlaşmaktadır.[†††] Bununla birlikte Türkiye'de hukuk fakültelerinin belki de en büyük sorunu yeterli sayıda öğretim üyesine sahip olmamalarıdır.[‡‡‡] Buna rağmen her geçen gün yeni bir hukuk fakültesinin açılması bu sorunu iyice içinden çıkılmaz hale getirmiştir.

Ve son olarak hukuk eğitimine ilişkin başka bir problem de, her alanda olduğu gibi artık hukuk alanında da yabancı dil çok fazla önem taşımaktadır. İyi bir hukukçu olunmak isteniyorsa, sadece kendi hukuk sistemine değil, dünyadaki belli başlı sistemlere de vakıf olunmalıdır. Bu da ancak yabancı dil bilgisiyle mümkün olabilir. [§§§]

Bunların ötesinde aslında bir hukuk fakültesinin tek amacı öğrenci yetiştirmek olmamalı, öğrencilerini yetiştirirken aynı zamanda bilimsel faaliyetlerde bulunmak olmalıdır. Bu bağlamda yukarıda bahsedilen sorunlar, üniversitelerin durumu, öğretim üyelerinin sayısı, niteliği, fizikî imkânları gibi pek çok kıstas gözetilerek fakülteler bir değerlendirmeye ve sıralamaya tâbi tutulabilir, bu sayede kaliteleri bakımından belli standartları sağlamaları sağlanabilir. Nitekim başta Amerika Bileşik devletleri olmak üzere gelişmiş ülkelerde bu tür kalite sıralamaları yapılmaktadır.[****]

[††] CHODOSH, Hiram, Case Western Reserve Üniversitesi Hukuk Fakültesi Ögretim Üyesi, Frederick K. Cox Uluslararası Hukuk Merkezi Direktörü ve Müfredatı Geliştirme Komitesi Başkanı - Hukuk Eğitimi: Trendler, Sorunlar ve Stratejiler 2000 s.4

[‡‡] AYDIN, Oğuz Gökhan, "Gelenekten Geleceğe" Türkiye'de Hukuk Eğitimi, TAAD, sayı 21, 2015, s.643

[§§] AKINCI, S.16

[***] ÖZTÜRK, s.172

[†††] AKINCI, S.34

[‡‡‡] *AKINCI, s. 14;, MUTLU, Latif, " Hukuk Eğitimi Nasıl Olmalı", Güncel Hukuk Dergisi, Ekim 2011, s. 13.*

[§§§] *AYDIN, , s. 644 s. 645*

[****] AKINCI, S.42

KAYNAKÇA

AKINCI Şahin, Hukuk Eğitimi Üzerine Düşünceler, S.9 Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Cilt 9 Sayı 1-2, Yıl 2001

ATAY Cevdet, Hukuk Öğretimi ve Hukukçu Eğitimine Bakış Sorunlar ve Çözüm Önerileri, http://www.barobirlik.org.tr/yayinlar/makaleler/cevdetatay.doc, Erişim Tarihi: 31/07/2017

AYDIN Oğuz Gökhan, "Gelenekten Geleceğe" Türkiye'de Hukuk Eğitimi, TAAD, sayı 21, 2015, s.643

CHODOSH Hiram, Case Western Reserve Üniversitesi Hukuk Fakültesi Ögretim Üyesi, Frederick K. Cox Uluslararası Hukuk Merkezi Direktörü ve Müfredatı Geliştirme Komitesi Başkanı - Hukuk Eğitimi: Trendler, Sorunlar ve Stratejiler, s.4 – 2000

ÖZTÜRK Hakan, Hukukçuların Eğitimi, , http://www.taa.gov.tr/indir/hukukcularin-egitimi-bWFrYWxlfGVhYzRjLTMzNDAxLTMxYzJkLWRiNTNhLnBkZnwxMQ/, Erişim Tarihi: 31/07/2017

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI

AVRUPA BİRLİĞİ İLERLEME RAPORLARINDA EĞİTİM HAKKI

Filiz Nazlım
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD yüksek lisans öğrencisi filiz-gorkem@hotmail.com

Murat Gürkan Gülcan
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi.

Özet

Avrupa Birliği İlerleme Raporlarının eğitim hukuku ve eğitim hakkı bakımından incelenmesi. Türk Eğitim Sistemi'nin Avrupa Birliği sürecinden nasıl etkileneceği sorusuna cevap bulabilmek için, Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu'nun eğitim politikaları ve eğitim politikalarının dayandığı temel ilkeler doğrultusunda Türkiye'nin 1998 ve 1999 düzenli raporları ile 2000 yılından 2016 yılına kadar yayınlanan Avrupa Birliği İlerleme Raporları üzerinde literatür taraması yapılarak eğitim hakkı açısından analiz edilmiştir ve raporlar arasında Avrupa Birliği eğitim politikalarının temel ilkelerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım yönünde ilerlemesine ilişkin ilk rapor 1998 yılında, ikincisi ise 1999 yılında düzenli rapor olarak yayınlanmıştır. 2000 yılından itibaren 2016 yılına kadar yayınlanan raporlar ise Avrupa Birliği İlerleme raporları olarak adlandırılmıştır. Avrupa Birliği İlerleme raporlarında Türk Eğitim Sisteminin yapısal sorunları özellikle Avrupa Birliği Eğitim Programlarına katılım, göçmen işçi çocuklarının eğitimi, mesleki eğitim ve öğretimin yaygınlaştırılması, zorunlu eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitime erişim ve okul öncesi zorunlu eğitim gibi konularda dikkat çekmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım yönünde 1998 yılından itibaren 2016 yılına kadar geçen 18 yıllık süreçte eğitim konusunda tamamlanması, yerine getirilmesi, iyileştirilmesi bakımından atılması gereken pek çok adım vardır. Türkiye'nin bu süreçte Avrupa Birliği'ne paralel bir eğitim yapısı oluşturabilmesi için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: AB ve eğitim, ilerleme raporları, Türk Eğitim Sistemi, eğitim hakkı.

GİRİŞ

Bu çalışma ile AB ile eğitim alanında ortak hedeflere ulaşılabilmesi için ilgili eylem planları ve programlar incelenmiştir ve her seviyede yüksek kaliteli eğitim ve öğretim sağlanması için yapılması gerekenlere yer verilmiştir.

Avrupa Birliği organlarınca eğitimde işbirliğini geliştirmek; zaman içinde eğitimde ortak politika ve anlayış birliği oluşturmak için yapılan öneriler ve kararların yer verildiği ilerleme raporları incelenmiş ve eğitim hakkı açısından analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

AB'de eğitim ve öğretim politikaları temel olarak ulusal düzeyde belirlenmektedir.Bu çerçevede AB, ortak hedeflere ulaşılabilmesi için üye ülkeler arasındaki işbirliğini güçlendirmek ve teşvik etmek için destekleyici bir rol üstlenmektedir.Söz konusu politika, ilgili eylem planları ve programlarla güçlendirilmektedir.

Avrupa Birliğinin Eğitim Politikası, Tek bir Avrupa için eğitim, öğrenen toplum, yüksek kalitede eğitim, sürekli eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde ve mesleki yöneltmede işbirliği, karşılıklı deneyim paylaşımı, örgün eğitimde açıklık ve işbirlikçi yöntemlerinin desteklenmesi gibi ilkelere dayandırmaktadır.

AB Eğitim Komisyonu ise, eğitim politikalarını göçmen işçiler ve bunların aile bireylerinin eğitim ve öğretimi, eğitim sistemleri arasında yakınlaşma sağlanması, birlik düzeyinde belge ve istatistiklerin yayınlanması, yabancı dil öğretiminde niteliğin artırılması, öğretmen, öğrenci ve araştırmacılara daha özgür bir çalışma ortamı sağlanması, üye ülkelerdeki eğitim kurumlarına girişlerde fırsat eşitliğinin sağlanması gençlerin mesleki eğitimlerinin desteklenmesi gibi başlıklar altında toplamıştır.

Avrupa Birliği tarafından aday ülkelerin adaylık sürecinde kaydettikleri gelişmelerin tespit edilmesi amacıyla yıllık ilerleme raporları hazırlanmaktadır.Cardiff AB Konseyi yeni aday ülkelerin katılım sürecinde kaydettiği ilerlemeleri 1998 yılından itibaren sunmasını benimsemiştir. Türkiye'nin topluluğa katılım yönünde ilerlemesine ilişkin ilk düzenli rapor 1998 yılında sunulmuştur; 2000 yılından itibaren sunulan raporlar ise ilerleme raporları olarak adlandırılmıştır. 3 Ekim 2005'te Lüksemburg'da Türkiye'nin AB üyelik müzakereleri çerçeve belgesi imzalanmış ve 20 Ekim 2005 tarihinden itibaren tarama süreci başlatılmıştır. 35 başlıktan oluşan tarama sürecinde 26. başlık olarak belirlenmiş bulunan 'Eğitim ve Kültür' konusundaki tarama sürecine Brüksel'de yapılan bir tanıtıcı toplantı ile başlanmıştır.

1998 düzenli raporunda 2000-2004 yıllarında Sokrates, Leonardo ve Gençlik programlarına katılma imkanı öngörülmektedir. 1999 düzenli raporunda hazırlıkların devam ettiği belirtilmektedir. 2000 yılı ilerleme raporunda, Avrupa Birliği'nin eğitim programlarına 175milyon Euro yardımda bulunduğu belirtilmiştir.2001 yılı ilerleme raporunda sınırlı bir gelişme sağlanmıştır.2002 yılında Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde programlardan sorumlu birim kurulmuştur. 2003 yılında Topluluk Programlarına katılım hususunda gelişmeler olmuştur.2004 yılında Topluluk programlarına katılım sürecinde büyük ilerleme sağlanmıştır.2007 yılına kadar katılımın artırılması için programların ülke genelinde tanıtılmasına yönelik önlemler alınmıştır.2007 yılında takip eden programlardan Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programlarına sorunsuz bir geçiş yapılmış, Hayat Boyu Öğrenim Programı açısından ise önemli bir gelişme sayılabilecek ulusal yeterlilikler sisteminin oluşturulmasını başlatmıştır.2008 yılında Türkiye'nin finansman eksikliği nedeniyle programların uygulanması sekteye uğramıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Eylül 2011'de yeniden yapılandırılmıştır; diğer değişikliklerin yanı sıra, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur. Gençlik Programlarına katılım artmaya devam etmiştir. Türkiye, Mayıs 2014'te "Erasmus+" programına tam katılım için anlaşma imzalamıştır.Yetişkinlerin yüzde beşi hayat boyu öğrenmeye katılım sağlamıştır.Türkiye, yeni "AB Gençlik Raporu"na katkıda bulunmuştur. Erasmus+ Gençlik Bileşenine oldukça aktif şekilde katılım sağlamaktadır.

2001 yılı ilerleme raporunda göçmen işçilerin çocuklarının eğitimine ilişkin direktifin hala uyarlanmadığı belirtilmektedir.Göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin direktifin iç hukuka aktarılması amacıyla Kasım 2002'de bir kanun kabul edilmiştir.2004 yılında göçmen işçi çocuklarının eğitimine ilişkin kanun yürürlüğe konmuştur.2015 yılı ilerleme raporunda AB, Türkiye'nin göçmen işçilerinin çocuklarının eğitimi konusunda kısmen hazırlıklı olduğunu belirtmiştir. 2016 yılı ilerleme raporunda, üye devletlerin AB' de bulunan göçmen işçi çocuklarının ayrımcılığa maruz kalmasını önlemek ve eğitimlerini kolaylaştırmak zorunda olduklarından bahsedilmiştir.

2000 yılı ilerleme raporunda, Mesleki eğitim alanında, eğitim sisteminin etkinliğini arttırmak için yeni reform düzenlemelerinin gerekliliği belirtilirken, çıraklık sisteminin uygulanması ve okullardaki Döner Sermaye Uygulamasının, çocuk emeğinin azaltılmasına katkıda bulunacağı vurgulanmıştır. 2001 yılı ilerleme raporunda, Eğitim ve mesleki eğitim sisteminin reformuna ilişkin olarak kabul edilen 4702 sayılı kanun olumlu bir adım olarak görülmektedir. 2002 yılı ilerleme raporunda; Mesleki okul mezunlarının sahip olduğu vasıflar arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 2003 yılı ilerleme raporunda; orta öğretimde iki temel sorundan bahsedilmektedir. Orta öğretime olan talep öngörülenden çok daha yüksektir. İkinci olarak, mesleki ve

teknik okullara yönlendirilen öğrenci sayısı planlanandan daha azdır. 2005 yılı ilerleme raporunda; Mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesine ilişkin, Eğitim Kurulu hem genel hem meslek liselerinin üç yıldan dörde çıkarılması uygulamasına başlamıştır. 2008 yılında görevi lisans verme, akreditasyon, değerlendirme ve sertifikasyon işlemlerini içeren Mesleki Yeterlilikler Makamı kurulmuştur. 2009 ilerleme raporu döneminde; eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında iyi düzeyde ilerleme kaydedilmiştir 2011 ilerleme raporunda; Türkiye'nin, eğitim, mesleki eğitim ve gençlik konularında AB müktesebatı ve standartları ile uyum sağlamaya devam ettiği belirtilmiştir.

1998 düzenli raporunda; Ağustos 1997'de çıkarılan yasa ile zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılmasının ilköğrenimdeki öğrenci sayısını arttırdığı belirtilmektedir.2012 yılı ilerleme raporunda; zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkaran ve okullar için yeni bir yaklaşım getiren (8+4 yerine 4+4+4) değişikliğin, Nisan 2012'de yürürlüğe girdiği belirtilmektedir.2015 yılı ilerleme raporuna göre, 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş, okullaşma oranlarında daha fazla ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır.

2000 yılı ilerleme raporunda, Türkiye'de eğitim sisteminin dayandığı ilkelerin çoğunun, üye devletlerle uyumlu ve tutarlı olduğu belirtilmiştir.Ancak 2001 yılı ilerleme raporunda, özellikle kırsal alanlarda, eğitimin kalitesinin eşit olmadığı vurgulanmıştır.2002 ilerleme raporunda, eğitim imkanları ve eğitime erişim açısından bölgesel farklılıklar dikkat çekicidir şeklinde belirtilmiştir.Türkiye'de, engelli çocukların okul öncesi zorunlu eğitimini geliştirme yönünde ilerleme sağlanmamıştır.2003-2004 eğitim öğretim yılında ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması olumlu bir adımdır.

Özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhis edilmesine yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır. 2004 yılı ilerleme raporuna göre, Eğitim ve öğretim sisteminin reformu konusunda, kız çocuklarının okula kaydolmalarında, özellikle Güney Doğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde, UNICEF ve AB destekli eğitim programlarının da katkısıyla, önemli bir artış yaşanmaktadır. 2009 ilerleme raporuna göre, hükümetin, kızların eğitimi konusunda ülke genelinde yürüttüğü kampanyaların, kız öğrenci aleyhine olan farkın kayda değer biçimde azalmasına katkı sağladığı yönündedir. 2011 yılı ilerleme raporunda, İlkokullardaki cinsiyet eşitsizliğinin, bir önceki yıla kıyasla azalmaya devam ettiği belirtilmiştir.2015 ve 2016 yılı ilerleme raporlarında da, Türkiye'nin özellikle; kız öğrenciler başta olmak üzere, eğitime katılımı tüm düzeylerde artırması ve okul terklerini azaltmaya yönelik etkili stratejiler oluşturması istenmiştir.Ayrıca, son raporda eğitimin Roman çocuklar ve engelli çocuklar için daha kapsayıcı hale gelmesi yönündeki beklentiye de yer verilmiştir.

2002 ilerleme raporunda, eğitime erişimde bölgesel farklılıkların olduğu belirtilmiştir.2005 yılı ilerleme raporuna göre, eğitime erişimde gelişme olmuştur. 2003 yılında başlatılan ve kız çocuklarının okula gönderilmelerini teşvik eden kampanya, 2005 yılında 20 şehirde daha uygulamaya sokulmuştur ve bu alandaki çabalar sürdürülmelidir.2007 ilerleme raporuna göre, Çocuk işçiliği, ilköğretime erişim ve ilköğretimde cinsiyetler arasındaki farkın kapatılması ve çocukların nüfus kütüklerine kayıt edilmesi alanlarında ilerleme kaydedilmiştir. 2009 yılı ilerleme raporuna göre, eğitime erişim açısından hem erkekler hem de daha ağırlıklı olarak kızlar açısından büyük bölgesel farklılıklar devam etmektedir.2014 ilerleme raporuna göre, İlkokul çağı çocuklarının okullulaşma oranı %98,9'dan %99,6'ya yükselmiş; ilköğretim için bu oran %93'den %94,5'e çıkmış; orta öğretim içinse yüzde altı puandan daha fazla artarak %76,7'ye ulaşmıştır.2015 ilerleme raporuna göre, 2014-15 döneminde, çocukların %96'sı ilköğretime kayıt yaptırmış iken, %94'ü ortaokula kayıt yaptırmıştır. Okul öncesi okul kayıt oranı %54'e yükselmiştir. Ortaöğretime kayıt oranı %79, yükseköğretime kayıt oranı %40 olarak gerçekleşmiştir.

2003 yılı ilerleme raporunda, Türkiye'de, engelli çocukların okul öncesi zorunlu eğitimini geliştirme yönünde ilerleme sağlanmadığı belirtilmiştir.1997'de çıkartılan bir kanun, engelli çocuklar için okul öncesi zorunlu eğitimi öngörmekle birlikte, Türkiye'nin bu yöndeki kapasitesi yetersizdir. 2002-2003 öğretim yılında okul öncesi eğitime sadece 61 engelli çocuk devam etmiştir. 2009 yılı ilerleme raporunda, Erken çocukluk eğitimine katılımın artmaya devam ettiği belirtilmiştir. 2011 yılı ilerleme raporunda, Zorunlu okul öncesi eğitimin 2010-2011 öğretim yılında 57 ile genişletilmesinin ardından, okul öncesi eğitime kayıt oranının % 39'dan % 43'e çıktığı ve okul öncesi eğitim, 2012-2013 öğretim yılında tüm illerde zorunlu hale geleceği belirtilmiştir.2012 yılı ilerleme raporunda, Yeni Eğitim Kanunu ile birlikte, tüm illerde zorunlu okul öncesi eğitim verilmesi hedefinin terk edildiği üzerinde durulmuştur. Türkiye Uzun Vadede zorunlu eğitimin okul öncesinden başlatılması hedefinde % 16 düzeyinde kalmıştır.

Üniversiteleri, arz yönlü yapıdan istihdam piyasasından kaynaklanan talep üzerine kurulu bir yapıya kavuşturmak amacıyla eğitim sisteminde reform yapılması düşünülebilir. Göçmen işçi çocuklarının eğitimine yönelik olarak vilayetlerce alınan tedbirler izlenmelidir.Türkiye, özel eğitime muhtaç çocukların erken teşhis edilmesine yönelik gerekli tedbirleri almalı ve söz konusu çocuklar için okul öncesi eğitim imkanlarının sağlanmasına özen göstermelidir. Türkiye'de eğitime aktarılan kaynak, AB ortalaması seviyesine yaklaştırılabilir. Özürlü çocukların da okula gidebilmeleri için çabalar artırılmalıdır.Okula gitme oranı açısından bölgesel farklılıkların azaltılması için daha fazla çaba gösterilmelidir.Beş yaşın altındaki çocuklarda nüfus kütüğüne kayıt olmamış çocukların kayıtlarının yapılması konusunda devamlı çaba sarf edilmelidir.Zorunlu

eğitim dönemi boyunca özellikle kız çocuklarının okula kayıt oranlarının daha fazla iyileştirilmesi ve devamsızlık ile okulu bırakma konusunun ele alınması için daha fazla sürdürülebilir çaba sarf edilmelidir. Türkiye eğitim ve kültür alanlarında Birlik politikalarının hedef ve önceliklerini paylaşmaktadır.Türkiye, eğitim alanında gerek alt yapı gerekse kapasite geliştirme ve nitelik artırmaya yönelik önemli adımlar atmaya devam etmektedir. Türkiye bu başlığa ilişkin AB 2020 Stratejisi ve Eğitim ve Öğretim 2020 çalışma programı kapsamında AB tarafından ortaya konulan hedeflere yönelik önemli adımlar atmakta ve AB düzeyinde yürütülen çalışma platformlarına aktif katılmaktadır. Türkiye Bologna süreci, hayatboyu öğrenme stratejisi ve Birlik Programlarına katılım konularında ileri bir seviyeye ulaşmıştır.

KAYNAKÇA

GÜLCAN, Murat Gürkan : Avrupa Birliği ve Eğitim

GÜLCAN, Murat Gürkan : Ulusal Programda ve İlerleme Raporlarında Eğitim (Avrupa Araştırmaları Dergisi)

Avrupa Birliği Bakanlığı Web Sayfası: Avrupa Birliği İlerleme Raporları

ÇEVRE EĞİTİMİ

ÜNİVERSİTE SOSYAL VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRENCİLERİNİN, OZON TABAKASI VE KÜRESEL ISINMAYA YÖNELİK KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Rüştü Ilgar
Geography Education Department, Campus of Anafartalar, 17100, Çanakkale, Turkey, e- mail: ilgar@mail.com

Özet

Bu çalışma; öğrencilerin, küresel ısınma ve ozon tabakası ile ilgili kavram yanılgılarını ve bu yanılgıları zihinlerinde ne şekilde oluşturduklarını tespit etmek amacı belirlemek adına farklı bilim disiplinlerinde eğitim gören üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Bu çalışmayla küresel ısınma ve ozon tabakasına dair bakış açılarını ve bilinç düzeylerini ortaya koyarak bilinç düzeylerini belirlemiştir. Çalışmada Sosyal Bilimler ve Fen Bilimlerinde eğitim alan farklı sınıf düzeylerindeki 260 üniversite öğrencisi arasında yapılmıştır. Çalışma ölçeğinde toplam 25 soru uygulanmıştır. Ankette yer alan sorulardan 2, 7, 11, 12, 19, 20, 21 ve 25. sorular yanlış olarak verilmiş ve bilinç düzeyleri ölçülmeye ve kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme aşamasında SPSS 10,0 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan anket taraması sonucu ortaya çıkan veriler bu kavramların karıştırıldığı ve bilinç düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Alınan toplam puanlara ve bölümler bazında yapılan analizlere, ayrıca öğrenim gördükleri bilim dalları analizlerine bakıldığında daha çok bölümleri ve bilim dalları bazında derslerde edindikleri bilgilerle bilgi düzeyleri ile sınırlı olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, eğitim, ozon tabakası, küresel ısınma, bilinç düzeyi

A RESEARCH ON DETERMINING THE MISCONCEPTIONS OF THE OZONE LAYER AND GLOBAL WARMING ON UNIVERSITY SOCIAL AND SCIENCE STUDENTS

Abstract

This study is conducted due to analyze the misperceptions about concepts related to the issues of Global Warming and Ozone Layer and how these misperceptions are constructed in the minds of participants, who have been selected from the university students studying on different branches of scientific disciplines. The study shows the participant's general perceptions and awareness levels about the concepts of global warming and ozone layer. 260 university students from the different educational levels on social sciences and natural sciences departments are assigned as the participants of study. The participants are assigned to fill up a 25-questions survey. 2., 7., 11., 12., 19., 20., 21 and 25. questions are deliberately designed with errors, and the misperceptions about the concepts and awareness levels are tested via the analysis of the survey's results. Statistic program of SPSS 10,0 is used for the evaluation stage. The data gained from the survey results reveals that there are confusions about the concepts related to global warming and ozone layer and the awareness level about these issues is low. The scores gathered from survey results, result analysis based on the participants of epartments, and the analysis reflecting the their educational conditions on scientific disciplines that participants are studying demonstrates that the scientific disciplines and the departments they have been studying limits and shapes their knowledge levels about the issues.

Keywords: Environment, education, ozone layer, global warming, consciousness level

GİRİŞ

Son yıllarda yaşanan küresel ısınma ve iklim değişimi, çok eski dönemlerde meydana gelen jeolojik devirlerdeki iklim değişimlerinden çok farklıdır. O nedenle günümüzdeki iklim ve sıcaklık değişimi şu şekilde tanımlanmaktadır. "Küresel ısınma, insanların çeşitli aktiviteleri sonucunda meydana gelen ve sera gazları olarak nitelenen bazı gazların atmosferde yoğun bir şekilde artması sonucunda, yeryüzüne yakın atmosfer tabakaları ile yeryüzü sıcaklığının yapay olarak artması sürecidir." Küresel İklim değişimi ise, küresel ısınmaya bağlı olarak, diğer iklim öğelerinin de (yağış, nem, hava hareketleri, kuraklık, vb.) değişmesi olayıdır. Küresel ısınma, insanların çeşitli aktiviteleri sonucunda meydana gelen ve sera gazları olarak nitelenen bazı gazların atmosferde yoğun bir şekilde artması sonucunda, yeryüzüne yakın atmosfer tabakaları ile yeryüzü sıcaklığının yapay olarak artması sürecidir (Öztürk, 2006). Küresel iklim değişikliği; küresel ısınmaya bağlı olarak, diğer iklim öğelerinin de (yağış, nem, hava hareketleri, kuraklık, vb.) değişmesi olayıdır. Sera etkisi; bulutsuz ve açık bir havada, kısa dalgalı güneş ışınımının önemli bir bölümü atmosferi geçerek yeryüzüne ulaşır ve orada emilir. Ancak, yerkürenin sıcak yüzeyinden salınan uzun dalgalı yer ışınımının bir bölümü, uzaya kaçmadan önce atmosferin yukarı seviyelerinde bulunan çok sayıdaki ışınımsal olarak etkin eser gazlar (sera gazları) tarafından emilir ve sonra tekrar salınır. Doğal sera gazlarının en önemlileri, başta en büyük katkıyı sağlayan su buharı (H_2O) olmak üzere, karbondioksit (CO_2), metan (CH_4), diazotmonoksit (N_2O) ve troposfer ile stratosferde (troposferin üzerindeki atmosfer bölümü) bulunan ozon (O_3) gazlarıdır. Ozon gazı; 3 oksijen atomundan oluşan molekülleriyle zehirli, renksiz bir gazdır ve atmosferin üst katmanlarında yer alır. Sıvı halde lacivert renge dönüşen ozon gazı, dünyayı güneşten gelen morötesi radyasyona karşı korumaktadır (Yılmaz, 2008).

Troposferik ozon; atmosferdeki ozonun % 10'u Troposfer tabakasında bulunur ve "kötü huylu ozon" olarak adlandırılır. Yer yüzeyinden itibaren yaklaşık 10-15 km'ye kadar uzanan troposfer tabakasının yere yakın alt kısımlarında bulunan ozon troposferik ozon olarak adlandırılır. Genel olarak motorlu araçların, endüstriyel aktivitelerin ve güç santrallerinin salınımlarından; kısaca insan kaynaklı aktivitelerden ortaya çıkan bu ozon kötü huylu ozon olarak bilinir. Stratosferik ozon; atmosferdeki ozonun % 90'ı stratosfer tabakasında (32.000–164.000 feet) bulunur. "İyi huylu ozon" olarak adlandırılır. Ultraviyole radyasyonun zararlı etkilerinden tüm canlıları korur (Oğuz, 1999). Küresel ölçekte iklim özellikleri zaman zaman belirli dönemlerde değişikliğe uğramıştır. İnsanlık tarihinin başladığı dönemden günümüze kadar olan süreçte yeryüzünün buzullarla kaplandığı buzul ve buzullar arası dönemlerde yaşanmış doğal ve beşeri süreçler doğal olarak yaşanmış, doğala ve beşeri çevre büyük ölçüde değişmiştir. Bu süreçler doğal olarak yaşanmış ve binlerce hatta milyonlarca yılda bu değişim yaşandığı için küresel ölçekte yaşanan sorunlar bu boyuta ulaşmamıştır (Öztürk, 2002).

Ozon tabakasının tahribatı ile insanlar üzerinde Ultraviyole radyasyonun etkisiyle cilt kanserine, melanoma (ben kanseri) neden olmaktadır. Açık tenli, açık renk saçlı kişiler cilt kanserine yakalanmakta en yüksek riske sahip olmalarına rağmen; tüm cilt tipleri içinde risk, daha çok UV-B radyasyona maruz kalmakla artmaktadır. Güneşin yakıcı ışınları gözlere de zarar verebilir. Uzun süreli gün ışınlarına maruz kalmanın görmeyi azaltan ve sürekli körlüğün başlıca nedeni olan gözbebeklerini örten kataraktı başlattığı bilinmektedir. Bitkiler üzerindeki etkisi ise büyüme süreçlerini geciktirerek hissedilir. Küresel ozon kayıplarının bitki türlerindeki zayiatları başlatabileceği endişesi vardır ve bunun sonucu küresel yiyecek stoklarının azalması olacaktır. Birçok temel gıda sağlayan tarım ürünü güneşin yakıcı ışınlarına karşı duyarlıdırlar. Nitrojen kullanan bitkilerin gelişimleri, artan UV-B radyasyon tarafından bozulur. Çok pahalı aşılama yöntemleri bazı kayıpları telafi etmeye yardım ederken toprağın verimliliğini ciddi olarak azaltır. Ormancılık alanında da artan UV-B radyasyonun özellikle fidelerin yeşermesini zayıflatır. Akvatik ortam ekosistemindeki popülasyonlarına ve küçük balıklar için temel yiyecek maddesi olan planktonların büyüme oranlarına mani olduğu ve fotosentezi zayıflattığı bazı türlerinde DNA'da öldürücü etkiler yapmaktadır.

Dünyadaki tüm ülkeler ozon tabakasına zarar veren kimyasal maddelerin üretimini ve kullanımını yakın bir gelecekte durdururlarsa ozon tabakasının yavaş yavaş kendisini yenileyeceğini belirtilmektedirler (Ilgar, 2006). Sonuç olarak:

-Kloroflorokarbonlar(CFSs)

-Hidrokloroflorokarbonlar(HCFSs)

-Halonlar

-Karbontetraklorid

-Metilkloroform

-Metil bromür asidi tuzu gibi maddeler yerine Troposferde reaksiyona girmeyerek kalma sürelerini artıran OTİM'lerin (Ozon Tabakasını İncelten Maddelere) yerine daha reaktif alternatif kimyasallar geliştirilmiştir. Bu kapsamda önce hidrokloroflorokarbonlar (HCFC), daha sonra ise HCFC'lerin ozon tabakasını

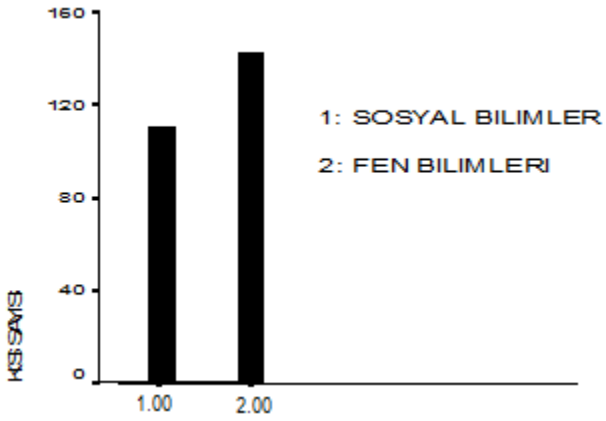
inceltme potansiyellerinin (OTİP) halen yüksek olması ve küresel ısınmaya olumsuz etkilerinden dolayı hidroflorokarbonlar (HFC) alternatif olarak geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ilgar, 2006).

MATERYAL METOD

Üniversite öğrencilerinin Küresel ısınma ve iklim değişikliğine karşı bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmamızda 25 soruluk anket tarama modeli kullanılmıştır.

Amaç: Çalışmamızın amacı farklı bilim disiplinlerinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği, ozon tabakası ve sera etkisi üzerine bilgi düzeylerinin tespit edilmesidir. Var olan bilgi düzeylerinin; cinsiyet değişkenliği açısından bireyler arası bilgi düzeylerinde farklılaşma var mıdır? Öğrenim görülen alanlar bakımından farklılaşma var mıdır? Bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından farklılaşma var mıdır? Sorularının cevapları aranmaya çalışılmıştır.

Kapsam/sınırlılıklar: Bu araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Coğrafya Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği Almanca Öğretmenliği ve Fen Edebiyat Fakültesi'nin Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerinde eğitim gören 260 öğrencidir.



Şekil 1: Ankete katılın öğrenci dağılımı

Belirtilen öğrencilere anket yöntemi ile kapalı uçlu ve kısa cevaplı çoktan seçmeli sorulardan oluşan tarama tekniği ile uygulanmıştır.

Araştırma modeli: Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine karşı bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmamızda 25 soruluk anket tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve örneklem: Üniversite öğrencilerinin Küresel ısınma ve iklim değişikliğine karşı bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmamızda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği Almanca Öğretmenliği bölümleri ve Fen Edebiyat Fakültesinin; Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerinde eğitim gören öğrenciler evrenimizi oluşturmaktadır. Bu bölümlerde eğitim gören 260 öğrenci ise örneklemimizi oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı: Literatür taraması sonrasında anket soruları hazırlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesinde eğitim gören farklı sınıf düzeylerindeki 260 öğrenciye anket (tarama) yöntemi ile uygulanmıştır. Çalışmamızın ölçeğinde toplam 25 soru bulunmaktadır. Ankette yer alan sorulardan 2.7.11.12.19.20.21 ve 25. Sorular yanlış olarak verilmiş ve bilinç düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmamız da; cinsiyet değişkenliği açısından bireyler arası bilgi düzeylerinde farklılaşma var mıdır? Öğrenim görülen alanlar bakımından farklılaşma var mıdır? Bilgi edinme kaynağı değişkeni açısından bir farklılaşma var mıdır? Problemlerine tarama modeli kullanılarak yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesi: Literatür taraması sonrasında anket soruları hazırlanmıştır. Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve eğitim alan farklı sınıf düzeylerinde eğitim gören 260 öğrenciye anket yöntemi ile uygulanmıştır. Çalışmamızın ölçeğinde toplam 25 soru bulunmaktadır. Ankette yer alan sorulardan 2.7.11.12.19.20.21 ve 25. Sorular yanlış olarak verilmiş ve bilinç düzeyleri ölçülmeye ve kavram yanılgıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra dağıtılan materyaller toplanarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme aşamasında SPSS 10,0 istatistik programı kullanılmıştır. Doğru her evet cevabı için 1, yanlış her hayır cevabı karşılığı olarak ta 2 puan ayrıca bilmiyorum şıkkı işaretlendiğinde ise 3 puanı sembolik olarak verilmiştir.

Çalışmamızda ilk olarak konumuz belirlendikten sonra literatür taramasına girişilmiştir. Literatür taraması sonrasında 25 soruluk anket oluşturulmaya başlanmıştır. Farklı sorular hazırlanmış, kullanacağımız sorulara karar verilmiştir. Ankette yer alan sorulardan 2.7.11.12.19.20.21 ve 25. Sorular yanlış olarak verilmiş ve bilinç düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencileri bu sorular yanlış olarak verilmiş ve ne kadar doğru bilgiye sahip oldukları ölçülmeye çalışılmıştır. Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliğine karşı bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmamızda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği bölümleri ve Fen Edebiyat Fakültesinin; Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji bölümlerinde eğitim gören öğrenciler evrenimizi oluşturmaktadır. Bu bölümlerde eğitim gören 260 öğrenci ise örneklemimizi oluşturmaktadır.

Anketler bölümlerden teslim alındığı gün içinde SPSS 10,0 programına veriler girilmeye başlanmıştır. Veriler girilirken her bir anket için anket numarası verilmiş olup her öğrenci için anketten alınan her bir doğru soru için 1 puanı verilmiş ve her bir anket için toplan olarak kişinin aldığı puan hesaplanmıştır. Veriler SPSS 10,0 programına girilirken ilk olarak bilim dallarına göre kişiler ayrılmış devamında bölüm, sınıf düzeyinde ve ayrıca bilgiyi elde etme yoluna göre veriler girilmiştir. Her soru için verilen "evet" cevabı için SPSS programında sembolik olarak 1, "hayır" cevabı için 2 ve "bilmiyorum" şıkları için ise 3 puanı sembolik olarak verilmiştir.

İlgili Literatür: "Üniversite öğrencilerinin Küresel Isınma ve İklim değişikliği üzerine bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi " isimli bu çalışmada konu belirlendikten sonra detaylı literatür taraması yapılmaya başlanmıştır. Küresel ısınma nedir? (Küresel iklim değişikliği nedir? Sera etkisi nedir? (Demirsoy, 2007). Ozon tabakası nedir ve işlevleri nelerdir? (Erlat, 2007). Konuları detaylı olarak hem kütüphane kaynaklarından ve makalelerden, hem de internet kaynaklarından, ayrıca YÖK'te tez içerikli çalışmalar araştırılmış ve analiz edilmiştir. Literatür taranırken konu ile ilgili birçok farklı bilim disiplinlerine ait bilgilere ulaşılmıştır.

BULGULAR

I-Bilim Dallarına Göre Analiz Sonuçları

Anketimizi uyguladığımız toplam kişi sayısı 260'tır. Bilim dallarına göre dağılımlarına baktığımız da 111 kişi Sosyal Bilimler de 149 kişi ise Fen Bilimlerinde eğitim gören kişilerdir. Yüzdelik dağılımlarına baktığımızda ise % 42,7'si Sosyal Bilimlerde, % 57,3'ü ise Fen Bilimlerinde eğitim gören kişilerdir.

Tablo 1: Bilim dallarına göre analiz unsurları

Bilim Dalı	Frekans	%
1,00	111	42,7
2,00	149	57,3
Toplam	260	100,0

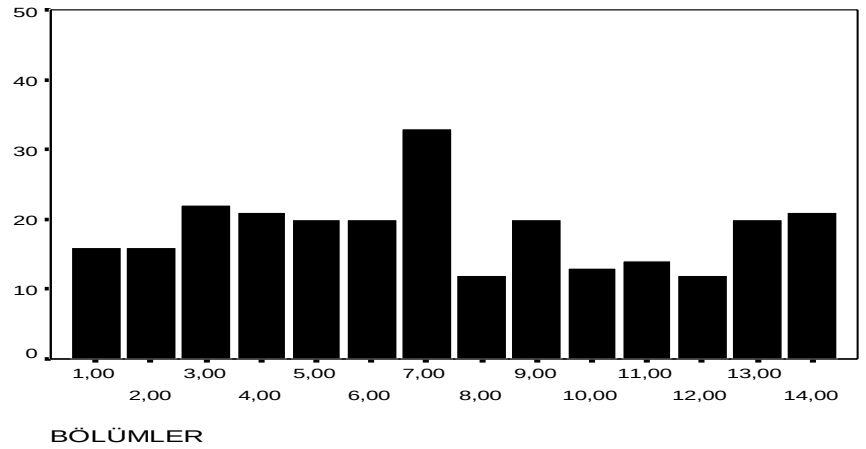
II-Bölümlere Göre Kişi Sayısı Dağılım Analizi

Tablo 2: Bölümlere göre analiz unsurları

BÖLÜMLER	BÖLÜMLER	FREKANS	%
Sınıf öğrt.	1,00	16	6,2
Matematik Ö.	2,00	16	6,2
Almanca Ö.2	3,00	22	8,5
Fen bil. Ö. 4.	4,00	21	8,1
Almanca Ö.1	5,00	20	7,7
Coğ.4+1	6,00	20	7,7
Coğ Ö 2	7,00	33	12,7
Fizik 3	8,00	12	4,6
Fizik 4	9,00	20	7,7
Kimya 3	10,00	13	5,0
Kimya 4	11,00	14	5,4
Fen bil Ö. 3	12,00	12	4,6
Biyoloji 3	13,00	20	7,7
Biyoloji 4	14,00	21	8,1
TOPLAM		260	100,0

Bölümlere göre kişi sayısı dağılımlarına baktığımız da ise; Sınıf öğretmenliği bölümünde ankete cevap verenler 1 ile sembolik olarak kodlanmıştır ve 16 kişidir. Matematik öğretmenliğine baktığımızda ise 16 kişi ve 2 ile ifade edilmiştir. Almanca öğretmenliğinde 2 sınıfta eğitim görenlerin sayısı 20 dir ve sembolik olarak 3 değeri verilmiştir. Fen Bilgisi öğretmenliğine baktığımızda ise sayı 21 ve sembolik ifadesi 4'tür. Almanca öğretmenliği 1 sınıfta eğitim görenlerin sayısı ise 20'dir ve sembolik değeri 5'tir. Coğrafya öğretmenliği 4+1 de eğitim görenlerin sayısı ise 20 ve 6 sembolik değerine sahiptir. Coğrafya bölümü 2. Sınıfta eğitim görenlerin sayısı 33 ve sembolik değeri 7'dir. Fizik bölümlerine baktığımızda Fizik 3. sınıf, 12 kişi ve sembolik değeri 8 Fizik 4.sınıf 20 kişi ve sembolik değeri 9'dur. Kimya 3. Sınıf 13 kişi ve 10 ile sembolleştirilmiştir. Kimya 4. Sınıf 14 kişidir ve 11 ile sembolleştirilmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıfta eğitim gören kişilerin sayısı 12 ve sembolik değeri de 12'dir. Biyoloji bölümü 3. Sınıfında eğitim görenlerin sayısı 20 ve sembolik değeri 13'tür. Biyoloji Bölümü 4. Sınıfında eğitim görenlerin sayısı 21 ve sembolik değeri ise 14 olarak verilmiştir.



Şekil 2: Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı

III- Cinsiyete Göre Dağılım Analizi

Tablo 4: Cinsiyet faktörüne göre analiz unsurları

CİNSİYET	FREKANS	YÜZDE
1,00	127	48,8
2,00	133	51,2
TOPLAM	260	100,0

Anketimizi uyguladığımız kişilerin cinsiyet dağılımlarına baktığımız da ise; 127 kadın ve 133 erkeğe anketimiz uygulanmıştır. Yüzdeliklerine baktığımızda ise; % 48,8 kadın , % 51,2 si ise erkektir.

IV- Bilgiyi Elde Etme Yolları Analizi

Tablo 5: Bilgiyi elde etmeye göre analiz unsurları

BİLGİYİ ELDE ETME YOLU	FREKANS	YÜZDE
1,00	37	14,2
2,00	72	27,7
3,00	8	3,1
4,00	56	21,5
5,00	65	25,0
6,00	22	8,5
TOPLAM	260	100,0

TV şıkkını işaretleyenlerin sayısı 37; yüzdesi % 14,2

İnternet şıkkını işaretleyenlerin sayısı; 72 ; % 27,7

Radyo diyenlerin sayısı; 8 ve yüzdesi % 3,1

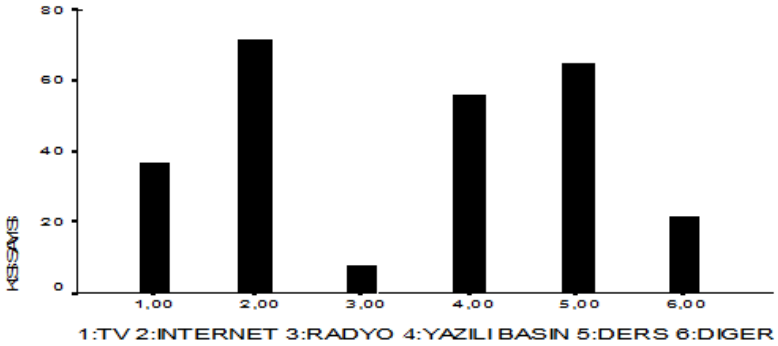
Yazılı basın diyenlerin sayısı; 56 ve yüzdesi % 21,5

Derslerde diyenlerin sayısı; 65 ve yüzdesi % 25,0

Diğer diyenlerin sayısı ise 22 ve yüzdesi % 8,5'tir.

Bu sayılar bizi şu sonuca götürmektedir. Bilgi edinme yollarından en çok kullanılanlar sırasıyla 72 kişi ile İnternetten bilgi edinme, hemen arkasından ise 65 kişi ile de derslerde edinme ayrıca 56 kişi ile yazılı basın üst sıralarda yer alır.

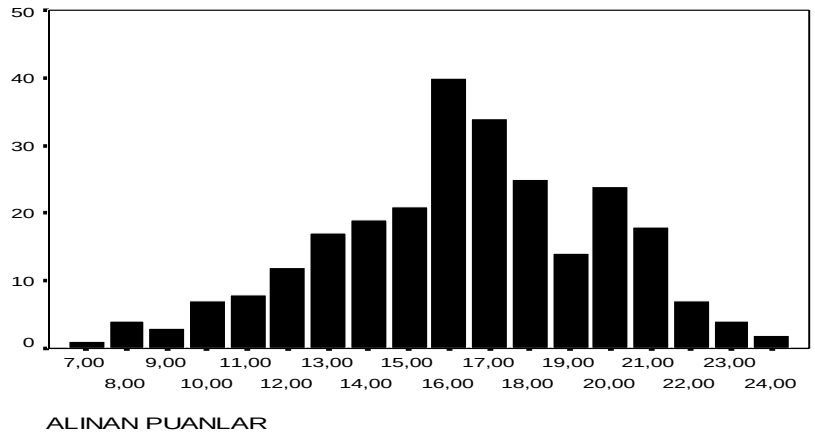
Çağımızın en çok kullanılan bilgi yayma ve edinme yolu olan internetin kullanımı bizi çokta şaşırtmasa gerek. Bilgiyi edinen 65 kişinin dağılımına baktığımızda ise bu kişilerin çoğunun üniversitedeki öğrenim hayatları süresince Küresel Isınma, İklim Değişimi, Sera Etkisi, Ozon Tabakasına dair konuları içeren Çevre Bilimi, Klimatoloji ve Günümüz Dünya Sorunları gibi dersleri alan öğrencilerdir.



Şekil 3: Öğrencilerin bilgi edinimlerine göre dağılımı

V-Alınan Toplam Puanların Kişi Bazında Analizi:

Toplam alınan puanların dağılımına baktığımızda; 1 kişi 7, 4 kişi 8, 3 kişi 9, 7 kişi 10, 8 kişi 11, 12 kişi 12, 17 kişi 13, 19 kişi 14, 21 kişi 15, 40 kişi 16, 34 kişi 17, 25 kişi 20, 14 kişi 19, 24 kişi 20, 18 kişi 21, 7 kişi 22, 4 kişi 23, 2 kişi ise 24 puan almıştır. Dağılıma baktığımızda sonuç bizi anket uygulanmış öğrencilerin Küresel Isınma, İklim Değişikliği, Sera Etkisi, Ozon Tabakasına dair sahip oldukları bilinç düzeyleri orta düzeydedir. En çok yığılmanın da 16, 17 ve 18 puanlarında oluşu da yorumumuzu doğrulamaktadır.



Şekil 4: Alınan puanların dağılımı

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz insanının küresel ısınmaya hangi bakış açısı ile baktığı çok yönlü bir tartışma konusudur. Özellikle çok uluslu şirketler yani günümüz tabiri ile küresel sermayeyi elinde tutan küresel şirketlerin hangi bakış açısı ile baktıkları ve alınması gereken her önleme kendi çıkarları doğrultusunda baktıkları gün gibi ortadadır.

Bizim çalışmamızda ortaya koymayı amaçladığımız olgu ise benimde içinde yer aldığım Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin öğrencilerince küresel ısınma sera etkisi ozon tabakasına dair bakış açılarını ve bilinç

düzeylerini ortaya koyarak bilinç düzeylerini belirlemektir. Ancak yapılan anket taraması sonucu ortaya çıkan veriler üniversite gençliği açısından çok da umut verici değildir. Alınan toplam puanlara ve bölümler bazında yapılan analizlere, ayrıca öğrenim gördükleri bilim dalları analizlerine bakıldığında daha çok bölümleri ve bilim dalları bazında derslerde edindikleri bilgilerle bilgi düzeyleri sınırlıdır. Soruların içinde yer alan güncel bilgilere dair sorulan 21. Soruya 180 kişi evet, 29 kişi hayır ve 51 kişi ise bilmiyorum cevaplarını vermiştir. Olması gereken yani doğru şık hayır şıkkıdır.

3.soruya baktığımızda ise; 188 kişi evet 22 kişi hayır ayrıca 50 kişi ise bilmiyorum cevabını vermiştir. Sorunun doğru olması gereken şıkkı ise hayırdır. Bu rakamlara baktığımızda şu sonucu çıkarmamız çok da yanlış olmaz anket yapılan öğrencilerin güncel bilgilere sahip olmadıklarıdır.

Alınan toplam puanlara baktığımızda ise yoğunluk 17, 18 ve 20 puan dağılımlarında yoğunluk göstermektedir. Bu alınan puanlarda bize şunu göstermektedir Küresel ısınma, sera etkisi ve ozon tabakasına dair sahip olunan bilinç düzeyi orta derecede kalmaktadır. Dağılımlara yine baktığımızda yüksek puan alanlara baktığımız da genellikle ders içeriklerinde küresel ısınma, sera etkisi ve ozon tabakası konuları yer alan Coğrafya, Biyoloji gibi bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerdir.

Bilgi sorularından olan Küresel Isınmanın Türkiye iklimi üzerine olan etkisine dair düzenlenmiş olan 25. Soruya bakarsak; olması gereken doğru şık hayır iken; kişi evet 73 kişi evet 86 kişi hayır ve 101 kişi ise bilmiyorum demiştir. Buda anket uygulanmış birçok öğrencinin Küresel Isınmanın Türkiye iklimini daha soğuk ve yağışlı mı yoksa daha kurak ve sıcak mı olacağına dair doğru bilgisi bulunmamaktadır.

Tüm çalışmayı değerlendirdiğimizde ise şu sonuca ulaşmaktayız; eğitim hayatı boyunca araştırma konusuna dair eğitim görmeyen öğrenciler Küresel Isınma, İklim Değişimi, Sera Etkisi, Ozon Tabakasına dair ortalama düzeyde bir bilinç düzeyine sahiptirler.

Yapılması gerekenlerin ilk başında geleceğin yetişkinleri, öğretmenleri, yöneticileri olacak olan geleceğin mimarları ve aynı zamanda bugünün ve geleceğin tüketicileri olan gençleri Küresel Isınma, İklim Değişimi, Sera Etkisi, Ozon Tabakası konularında daha bilinçli bireyler haline getirmek için eğitmeliyiz. Bu eğitimler okullarda seçmeli ders veya zorunlu ders kapsamlarında verilebilir. Ayrıca sempozyumlar, konferanslar yolu ile öğrencilerin katılımı sağlanıp, bilinçlendirilmesine çalışılmalıdır.

Toplumuzun yakın gelecekteki yetişkin bireyleri olacak üniversite öğrencilerimizde çevresel konularla ilgili kavram yanılgılarının bulunması çeşitli endişeleri de beraberinde getirmektedir. Çünkü bu genç insanlar çok kısa bir süre sonra toplumumuzda doktor, öğretmen, avukat, milletvekili, işadamı olacaklar ve bu konularla ilgili tercihte bulunmaları gerekecektir. Bu konuları yeterince kavrayamayan ya da yanlış kavrayan öğrencilerimizin yetişkin hayatlarında da bu konularla ilgili sağlıklı kararlar vermeleri mümkün olmayacaktır. Asıl problem, yarının yetişkin bireyleri olacak olan öğrencilerimizin özet kavramlar olan bu çevresel sorunları sınıf ortamında tartışmaya tamamen hazır olup olmadıklarıdır. Bu çevresel konular birbiri ile çok sıkı ilişkili oldukları için öğrencilerin bu konularla ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları ve yanlış bilgileri onların bu konuları tamamen anlamada yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu noktada bugünkü durumu gözden geçirerek çözüm yolları üretmelerine ihtiyaç bulunmaktadır. Kavram yanılgılarından kaçınmak için eğitimcilerin değişik çevresel konuları ve problemleri değişik sınıflarda tartışmaları tavsiye edilmektedir. Gelecek nesiller arasında istenilen seviyedeki çevresel okur-yazarlık amacına erişmek istiyorsak kavram yanılgılarının varlığının tespiti açısından hem öğrencilerimizin hem de öğretmenlerimizin sahip olduğu güncel çevresel konulara ait bilgi düzeyleri belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, S.(2000), **"Küresel Isınmanın Böcek Popülâsyonları Üzerine Etkileri"**, Çev- Kor Dergisi BOLU Cilt: 9 sayı: 36 s. 25-27

Altın, V. (2007), **"İklim Dinamikleri",** Bilim ve Teknik Dergisi 2007 Şubat ücretsiz eki

Ataş, E ve Çiftci M. (2007), "**Ormanlar -Küresel Isınma ve Su Kaynakları",** Küresel Isınmanın Etkileri ve Su Kaynaklarının Sürdürülebilir Yönetimi Konusunda Kurulan Meclis Araştırma Komisyonuna Takdim Edilen Sunum, Ankara

Bahar, M. ve Aydın, F. (2004), **"Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sera gazları ve global ısınma ile ilgili anlama düzeyleri ve hatalı kavramlar" ,** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bolu

Berhorst, R.(2007), **"Buzulları çözen adam"** , Geo Dergisi Eylül 2007 sayı 23 S.50-52

Bozkurt, O.ve Aydoğdu, M. (2004), **"G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ankara. İlköğretim 6,7. ve 8 sınıf öğrencilerinin ozon tabakası ve görevleri hakkındaki kavram yanılgıları ve oluşturma şekilleri"**, Cilt:12 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi S.369-376

Çepel,N.ve Ergün,C.(2003)" **Temel Çevre Sorunları",**TEMA (http://www.tema.org.tr/Sayfalar/CevreKutuphanesi/Pdf/KureselIsinma/EM_Konu12.pdf)

Çevre ve Orman Bakanlığı (2001) İklim Değişikliği Birinci Ulusal Bildirimi

Çevre ve Orman bakanlığı 9. Ozon paneli 29 Ocak 2009 İstanbul
Demirsoy, A. (2007) **,"Küresel Isınmaya Jeo-Biyolojik Bakış"** , Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Bölümü, Beytepe/ANKARA
DMİ (2001) Genel Müdürlüğü 2000 Yılı Seminerleri Teknik Sunumlar, DMİ, Ankara
DMİ (1998), **"İklim Değişikliği ve El Nino"** , Ankara
DPT (2000),"**İklim Değişikliği Özel İhtisas Komisyonu Raporu"**, Ankara
Durmuşkahya, C. (2009), **"Küresel iklim değişikliğinin bitki örtüsüne etkileri"** , Bilim Teknik Dergisi Mart 2009 yıl 42 sayı 496 S.42-43
Engeln, H. (2007),**"Kızgın Gezegen"** , Geo Dergisi Eylül 2007 sayı 23 S.30-39
Erden, B. (1990), "**Çağımız ve Çevre Kirliliği"**, Ankara
Erlat, E. (2007),**"IPCC Raporları Kapsamında İklim Değişikliği"**,Ege Üniversitesi Coğrafya Bölümü, Ankara
Erol, O. (1999),"**Genel Klimatoloji"**,Genişletilmiş 5. Baskı. Çantay Kitabevi, İstanbul
Gözcelioğlu, B. (2009),**"Türkiye için iklim değişikliği senaryoları",** Bilim Teknik Dergisi Mart 2009 yıl 42 sayı 496 S.32-36
Gözcelioğlu, B. (2009),**"Küresel iklim değişikliğinin Türkiye'deki izleri"**, Bilim Teknik Dergisi Mart 2009 yıl 42 sayı 496 S. 38-42
Ilgar, R. (2006), **"Kararlılığın Bir Göstergesi Ozon Tabakası Tahribatının Önlenmesi"**, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 6, Sayı 3
Kolbert, E. Nisan (2009) , **"Değişen Yağmurlar"**,National Geographic Dergisi
New Scientist (2007) ,**"2100 Dünyasında İklim"**, Bilim Teknik Dergisi s. 9-10 Şubat 2007
Öztürk, K. (2002), **"Küresel İklim Değişikliği ve Türkiye'ye Olası Etkileri"** , G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1, S.47-65 Ankara
Pekel, F.O. , Kaya, E. ve Demir, Y. (2007) , **"Farklı lise öğrencilerinin ozon tabakasına ilişkin düşüncelerinin karşılaştırılması"**, Atatürk Üniversitesi, K. K. Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Erzurum ve Atatürk Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bayburt. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:15 No:1 S.169-174
Yılmaz, E. (2008) ,**"Küresel Isınmayı Önleyebilir miyiz?"** cilt 41 sayı 482 s 20-21
Wilson, F. Watt, F. (2004), Çeviri Bağcı, G. B. , **"Hava ve İklim"**, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları 17. Baskı, Ankara

İNTERNET KAYNAKLARI

http://www.tema.org.tr/CevreKutuphanesi/KureselIsinma/KureselIsinma.html 22.02.2009
http://www.cevreorman.gov.tr/ 23.02.2009
http://www.tema.org.tr/Sayfalar/CevreKutuphanesi/Pdf/KureselIsinma/DD_2002-2.pdf 05.03.2009
http://www.egitimkilavuzu.com/io/index.php?option=com_content&view=article&id=1180:oeeretmenlerin-kueresel-isynma-duyarsyzlyey&catid=20&Itemid=100020 09.03.2009
http://www.yelkenoglu.k12.tr/Zumreler/cografya/ozon%20tabakas%C4%B1.htm 09.03.2009
http://www.tema.org.tr/Sayfalar/CevreKutuphanesi/Pdf/KureselIsinma/EM_Konu12.pdf 20.03.2009
http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=278 02.04.2009
http://www.cevreorman.gov.tr/hava_02.htm 02.04.2009
http://www.selcuklum.com/t16.htm 02.04.2009
http://www.ockkb.gov.tr/TR/Icerik.ASP?ID=118 08.04.2009
http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/417036.asp 20.04.2009
http://www.tema.org.tr/Sayfalar/CevreKutuphanesi/Pdf/KureselIsinma/KureselIsinma.pdf 23.04.2009
http://www.ekolojimagazin.com/?s=magazin&id=231 29.04.2009
http://www.sosbil.aku.edu.tr/makale/c9s1m6.pdf 01.05.2009
http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt12-No2-2004Ekim/ayetim.pdf 03.05.2009
http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/say%C4%B125/25.sayi_web.pdf 07.05.2009
http://ects.comu.edu.tr/katalog/index.php 07.05.2009
http://www.ilgar.bz.tc/ozon.htm 30.05.2009
http://www.sahakk.sakarya.edu.tr/documents/hava_kirliligi_ve_kirleticiler_rapor1.pdf 30.05.2009

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

GÖÇ VE ÇOCUK

Raziye Pekşen Akça
Erciyes Üniversitesi, Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişim Programı,Türkiye, Kayseri, rpeksenakca@gmail.com

Gülen Baran
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, Ankara
,barangln@gmail.com

Özet

Günümüz dünyasında çok sayıda çocuk, göç ve göçün yol açtığı sorunlarla tek başına ya da ailesiyle birlikte mücadele etmektedir (Küçükkaraca, 2001). Göçün etkileyen ve etkilenen bir süreç olduğu düşünüldüğünde, soruna müdahalede geç kalınması veya içinde bulunulan toplumun göçmen çocukların gerçekliğiyle bağdaşmayan proje girişimleri, çocukların sayısının artmasına ve sorunların niteliğinin değişmesine yol açmaktadır (Erkan ve Erdoğdu, 2006). Dahası bu süreçten olumsuz şekilde etkilenen çocuğun gelişimi risk altına girmekte, yetişkinliğe nitelikli bir şekilde hazırlanabilmelerine engel oluşturmaktadır. Çocuğun göç olgusundan etkilenme durumu çocuğun yaşıyla paralellik gösterdiği gibi, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu çevrenin nitelikleri de belirleyici bir rol üstlenir (Şahin, 2001; Baran ve Pekşen Akça, 2016). Göç eğer savaş, terör ve şiddete bağlı olarak gerçekleşmekte ise, bu durum çocuk için daha da büyük bir tehdit içermektedir. Bu süreçte yaşanılan problemler, göç öncesinde ve yolculuk sırasında karşılaşılan riskler, geçiş bölgelerinde, varış noktalarında yaşanılanlar çocukların yaşamını tehdit etmektedir (Topcuoğlu, 2012). Çocuğun yaşamında eğitim sorunları, sağlık sorunları, sosyal-kültürel sorunlar, dil, çocuk işçiliği ve istismar gibi pek çok problemin oluşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca göç durumunda bir evde gereğinden fazla kişi yaşaması, ekonomik zorluklar, işsizlik gibi pek çok sorunlar da yaşanmaktadır. Bu durum yeterli beslenememe, ısınamama, sağlıkla ilgili sorunlar, kent yaşamına uyum güçlüğü, yaşanan olağanüstü durum ve şiddete bağlı gelişen ruhsal bozukluklar, aynı zamanda depresyon ve diğer anksiyete bozukluklarını da ortaya çıkarabilmektedir (Gün ve Bayraktar, 2007; Ponizovky, 2009; Aslantaş ve Adana, 2010). Bu çalışmada çeşitli nedenlerde göç etmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları sorunlara kavramsal olarak değinilmiş, göçleri ve bu süreçte çocuk ve ailesinin yaşadığı sorunları en aza indirebilmeye yönelik farklı önerilere yer verilmiştir.

MIGRATION AND CHILD

Abstract

In today's world, a great number of children struggle with migration and problems caused by migration either alone or with their families (Küçükkaraca, 2001). Considering the fact that migration is an affecting and affected process, being late for intervening in the problem or attempts of projects that are incompatible with the reality of migrant children by society cause the increase of the number of children and change of the quality of problems (Erkan and Erdoğdu, 2006). Moreover, development of children who are negatively affected by this process is under risk, which prevents their readiness to adulthood in a qualified way. The effect of the phenomenon of migration on children is in parallel with their age, and also the qualities of their environment play a determinant role on this effect (Şahin, 2001; Baran and Pekşen Akça, 2016). If migration occurs depending on war, terror, and violence; it poses even a greater threat for children. Problems experienced in this process, risks encountered before and during migration, and experiences at passage areas and points of arrival threaten children's lives (Topcuoğlu, 2012). They may cause many problems for children, such as educational problems, health problems, social-cultural problems, language, child labor and abuse. Furthermore, migration brings along a number of problems like living in a crowded house, experiencing economic difficulties and unemployment, which may result in undernourishment, heating problems, health problems, difficulty in adapting to urban life, mental disorders caused by the extraordinary condition and violence, depression and other anxiety disorders (Gün and Bayraktar, 2007; Ponizovky, 2009; Aslantaş and Adana, 2010). This study conceptually mentioned the problems experienced by children who had to migrate due to various reasons and involved different recommendations for minimizing migrations and the problems experienced by children and their families in this process.

GİRİŞ

Toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusu (Fawcett, 1985; Sakız, 2016), tüm dünyada farklı alanlardan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Göç aynı şehir içinde, farklı şehirler arasında ve farklı ülkeler arasında, gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşebilmektedir. Özellikle son otuz yılda artmış olan insan hareketleri bireyleri ve toplumları etkileyerek, bireye ya da topluma olumlu ve olumsuz yönde etki etmektedir. Göç, bir sosyal çevreden diğerine geçişi ifade eden, yer değiştirmenin ötesinde bir olaydır. Göçün sahip olduğu bu yön bireylerin çoğunlukla yeni yerleşilen toplumda bazı güçlükler yaşamalarına, geçici ya da kalıcı yönde bireyi etkileyebilecek pek çok soruna da zemin hazırlamaktadır (Polat, 2007).

Ani ve hızlı çevre değişikliğinin yaşandığı bir süreç olan göç, (Rousseau ve Nadeau, 2003) kritik gelişimsel bir dönemden geçen çocukların hayatlarındaki istikrarlı ortamın bozulmasına neden olan bir faktör olarak düşünülmektedir (Gün, 2002). Göç kararında etkin bir rol üstlenmeyen çocukların istemsiz göç ettiği varsayılarak bu açıdan riskli konumda oldukları düşünülmekte (Polat, 2007), özellikle bu süreçten çocukların ve gençlerin daha kuvvetli etkilendiği bilinmektedir (Seydi, 2014). Yerleşilen bölgelerde dil ve kültürel farklılıkların olması, çocukların yalnızlık duygusu yaşamalarına neden olabilmekte, bu durum akranlarıyla iletişim kuramayan çocuğun yalnızlık ve dışlanma duygularını yaşamasına zemin hazırlamaktadır (Kirova, 2001).

İnsan gelişiminde fiziksel, sosyal ve kültürel çevre önemli bir yer tutar. Gelişim sürecinde fiziksel, sosyal ve kültürel çevredeki değişmeler insan gelişiminin yönünü etkiler. Özellikle riskli bir gelişme döneminden geçen çocuklar için çevre ve çevredeki faktörlerin tutarlı bir seyir izlemesi önemlidir (Kalkım, 2009). Göç sonrasında göç edilen yer ile göç edenlerin kültürleri arasındaki farklılıklar, yeni yaşam biçimine uyum süreci, ekonomik sorunlar, güvenlik eksiklikleri, yalnızlık, eğitim, sağlık sorunlarının görülmesi; bireyde yalnızlık, sosyal izolasyon, yabancılık, pişmanlık ve kendini değersiz görme gibi duyguların daha yoğun yaşanmasına neden olmaktadır. Göç sürecinin, ağır ekonomik koşullar ve yoksunluklar içinde yaşandığı, kimi zaman göç nedeninin travmatik bir olay olduğu düşünülürse, göçün çocuğun gelişimini her boyutta (duygusal, ruhsal, fiziksel, sosyal ve bilişsel) (Derezotes, 2000; Topluoğlu, 2012) etkilediği fark edilebilir. Normal koşullarda yaşanan göç olgusunun bile travmaya neden olduğu düşünüldüğünde, yerleşim yerinin zorunlu olarak boşaltılması, çatışmalar, insan ölümleri, kaçırılmalar, faili meçhul cinayetler ve insan hakları ihlallerinin çocukların dünyasında ağır travmalar oluşturduğu gerçekçi bir tahmin olacaktır (Bilgin, 2014). Göç kendi başına bırakıldığında her şeyi etkiler. Ama göçe bir şekil verildiğinde, olumsuz olarak etkileyeceği işsizlik, yoksulluk, çocuğun eğitim sisteminden kopması gibi pek çok duruma müdahale edilebilecek (Erkan ve Erdoğdu, 2006), böylece çocuğun yaşantısında olumsuz izler bırakma özelliğinin önüne geçilebilecektir.

Göçe Neden Olan Etmenler

İnsanların doğdukları toprakları bırakıp yeni yerlere göç etmesinin temelinde yatan çok sayıda neden vardır (Kaştan, 2015). Göç hareketinin başlıca nedenleri; hızlı nüfus artışı ve bu artışa bağlı olarak ortaya çıkan yoksulluk ve işsizlik, tarımın büyük ölçüde makineleşmesi, kırsal alandaki arazi yetersizlikleri, sağlık, eğitim ve ulaşım imkânlarının sınırlı olması, kişilerin bilgi, görgü ve kültürlerini artırma ihtiyacı ve bölgelerde çözümlenemeyen siyasi-politik içerikli olaylar ve doğal afetlerdir (Baran ve Pekşen Akça, 2016).

Şekil 1: Göç nedenleri

- **Yoksulluk ve İşsizlik:** İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan gelirden yoksun olmaları yeme-içme, barınma, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını dahi karşılayamamalarına ve bu ihtiyaçlarını daha

düzenli ve yeterli bir gelire sahip olarak, daha iyi karşılayabileceklerini umdukları yerleşim yerlerine göç etmelerine neden olmaktadır (Çakır, 2002).

- **Eğitim ve Sosyal Olanaklar:** Öğrenci göçü olarak bilinen eğitim amaçlı göçlerde göçü gerçekleştiren birey eğitim süresini tamamladıktan sonra geriye dönüş yapabildiği gibi, eğitim alınan şehirde/ülkede çalışma hayatının sürdürülmesi amacıyla yerleşik olarak kalmaya devam da edebilmektedir (Aksoy, 2012). Kişisel gelişim açısından bireye olumlu yönde katkı sağlamasının beklendiği bu tür göç olgularında, gönüllülük ve zorunluluk durumuna bağlı olarak sağlanan fayda değişiklik gösterebilir. Örneğin; savaş nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalan bir çocuk eğitim hayatında sekteler yaşayabilirken, bu süreci planlayarak başka şehirde/ülkede eğitim alan çocuk ise böyle bir durumda daha büyük faydalar edinir.

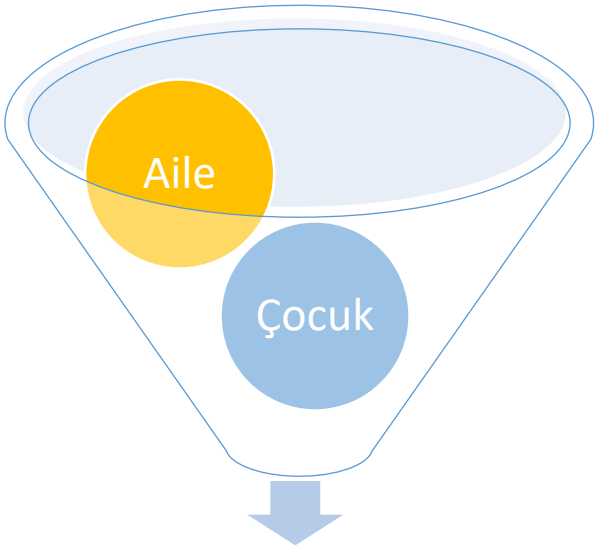
- **Siyasi ve Politik Gerekçeler:** Toplumda zamanla yaşanan sosyal, siyasal ve kültürel değişimler, insanların hayata bakışını büyük ölçüde şekillendirmekte ve beklentilerin farklılaşmasını sağlamaktadır. Çeşitli milletlerden insanlar çeşitli ülkelere farklı beklentilerle göç etmişlerdir. Ülkelerin göçmenlere sunduğu olanaklar, verilen haklar ülkeden ülkeye değişmekte, bu durum da göçü etkilemektedir (Örselli ve Babahanoğlu, 2016).

- **Doğal Afetler:** Doğal olarak kendiliğinden meydana gelen ya da insanların sebep olduğu, bir toplumun normal işleyişini olumsuz olarak etkileyen, geniş boyutlu insani ve çevresel kayıplara yol açan, felaket derecesindeki olaya afet denmektedir. Herhangi bir doğa olayının afet olarak kabul edilebilmesi için, öncelikli olarak insan yerleşimlerinde meydana gelmesi ve sosyal düzeni etkilemesi gerekir (Özerdem ve Barakat, 2000; Şahin, 2003). Yaşam alanlarının doğal afet nedeniyle tahrip olması bireyler ya da gruplar halinde göçe neden olmaktadır (Baran ve Pekşen Akça, 2016).

- **Savaş, Terör ve Şiddet Olayları:** Savaş, kolektif şiddet türüdür. Savaşlar nedeniyle yiyecek, su, elektrik, yakıt veya tıbbi malzeme gibi temel gereksinimlere ulaşamayan milyonlarca insan açlık, hastalık ve yoksulluk içerisinde yaşam mücadelesi vermektedir. Sözü edilen bu zorlayıcı koşulların ya da çeşitli siyasi politikaların baskısı, bireylerin evlerinden, yurtlarından, daha da kötüsü ailelerinden koparak hiç tanımadıkları yerlerde, belirsizlik içerisinde yaşayan kimliksiz ve belgesiz yabancılar haline gelmesine neden olabilmektedir (Dybdahl, 2001; Dyregrov, Gjestad ve Raundale, 2002). Şiddet ortamında göç eden çocuklar, aile ve sevdiklerini kaybetme ya da onlardan uzak olma riski yaşamakta, yas duygusunun yanı sıra, ebeveynle olan sevgi ilişkisinin çocuk üzerindeki onarıcı ve olumlu etkileri de imkânsızlaşmaktadır (Baran ve Pekşen Akça, 2016).

GÖÇÜN ETKİLERİ

Göç olgusu derinlemesine incelendiğinde toplum üzerinde geniş çaplı değişiklikler meydana getirebildiği gibi (James, Romenie ve Zwanzig, 1998; Haas, 2006), toplumun en küçük yapı taşı olan aileyi ve bu ailenin bir üyesi olan çocukları da etkilemektedir (Gün, 2002).



Göçün Etkileri

Aile Üzerindeki Etkisi

Göç sosyal bir hareket olmasına rağmen, ekonomik hayattan kültüre kadar insanın her yönünü etkileyen temel bir değişim aracıdır. Kentlerin sosyal dokusunun göçe bağlı olarak yeniden şekillenmesi, aile ve çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmakta, aile içinde şiddet, boşanma gibi olumsuzlukların yaşanmasına neden olabilmektedir (Baran ve Pekşen Akça, 2016). Çünkü aileler için yeni bir uyum sürecini başlatan en önemli toplumsal olaylardan birisidir. Göç edenler yerleştikleri bölgelerde, daha önce hiç karşılaşmadıkları pek çok sorun ve farklılıkla karşılaşabilmektedir. Özellikle derin kültürel farklılıkların bulunduğu ülkeler veya bölgeler arasında yapılan uzun mesafeli göçlerde, daha çok uyum sorunu yaşanmaktadır. Göçle birlikte yeni çevreye uyum, aile örgütlenmesi, ekonomik zorluklar, barınma koşulları, giyim kuşam tarzı, gündelik yaşam ve kültür farklılıkları bu süreçte önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Göç edenlerin geldikleri toplum ile dil, din, kültür ve değer farklılıklarının olması daha ciddi sorunlarla karşılaşılmasına neden olabilir (Deniz ve Etlan, 2009). Aileler daha az sayıda çocuk sahibi olmayı tercih ederken, sosyal destek ve dengeyi sağlayan akraba çevresinin azalması ya da başka yerlerde ikamet ediyor olması gibi koşullara bağlı olarak aile üzerinde sosyal kontrol mekanizmalarının ortadan kalkması söz konusu olabilir (Atalay, 1984).

Çocuk Üzerindeki Etkisi

Göç sürecinden en fazla etkilenen şüphesiz ki çocuklardır. Çocuk özellikle göç sırasında (şiddet, silahlı çatışma, toplumsal baskı, yoğun ekonomik sıkıntılar, yaşam hakkının tehlikeye girmesi, temel ihtiyaçlara erişimde zorluk, kötü beslenme), geçiş bölgelerinde (çocuk işçiliği, insan ticaretine maruz kalma, ebeveyn kaybı, yalnız kalma, cinsel istismar vb.) ve geçiş bölgelerinde ve varış noktasında (dil ve yasal statü sorunları gibi nedenlerle kendi görüş ve düşüncelerini açıklayamama vb.) pek çok olumsuzlukla karşılaşabilmektedir. Göç, çocukları farklı şekillerde etkilemekte, gelişimi ve ruh sağlığı başta olmak üzere çocukta çeşitli tahribatlara sebep olabilmektedir (Kaştan, 2015).

- **Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkisi**

Göç sürecinin, çoğu zaman ağır ekonomik koşullar ve yoksunluklar içinde yaşandığı, kimi zaman göç nedeninin travmatik bir olay olduğu düşünülürse, göçün çocukların gelişimini duygusal, ruhsal, fiziksel, sosyal ve bilişsel olmak üzere farklı boyutlarda (Derezotes, 2000) etkilediği söylenebilir. Göç yaşayan çocuklarla yapılan boylamsal çalışmalarda, göç sonrası psikolojik uyumun zaman içinde geliştiği ve kısa dönemde çocukların ruhsal gelişimini olumsuz yönde etkilediği ortaya konmuştur (Fichter ve diğ., 2004). Çocuğun ruhsal sağlığının olgunlaşmasında en temel koşullar; biyolojik ve fiziksel gereksinimlerinin giderilmesinin yanı sıra, güvenilir, hoşgörülü bir mekân, çevre ve insanlar arası ilişkilerin varlığıdır. Buna göre göç, içerdiği zorluklar nedeniyle ruhsal sağlığı erken yaşlarda örseleyebilmektedir (Polat, 2007). Dahası göç alan bölgelerde yeterli sağlık kuruluşu ve sağlık insan gücünün olmaması, göç eden ailelerin gelir düzeyinin düşük olması ve ekonomik yönden sürekli sıkıntı içinde olmaları, bu duruma bağlı olarak çocukların yetersiz ve dengesiz beslenmeleri nedeniyle fiziksel ve bilişsel gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Çocuklarda beslenme yetersizliğine bağlı olarak gelişen malnutrisyon, sonu ölümlere varan ciddi sonuçlara neden olan bir sağlık sorunu olmasının yanında, yapılan çalışmalarda göç eden çocukların boy-kilo oranlarının olumsuz etkilendiği ve persantil değerlerinin de düşük olduğu saptanmıştır (Ertem 1999, İpekyüz 1996).

- **Çocuğun Eğitim Hayatı Üzerindeki Etkisi**

Göç olgusu ailelerin yaşam alanlarında bir takım sorunları beraberinde getirdiği gibi, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların eğitim-öğretiminde de bazı sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Okulların alacağı öğrenci sayısının artması, buna bağlı olarak bir sınıfa düşen öğrenci sayısındaki artış, eğitim araçlarından yeterince yararlanamama, okulların oyun alanları, okul çalışanları ve yardımcı personelin yetersizleşmesi, sınıf içi öğrenci sorunlarındaki artış, (Karakuş, 2006), iletişim sorunu, dil bilmeme, milli eğitim sorunu ve ülke kalkınması gibi problemlere de yol açabilmektedir. Dahası sığınmacılar çoğu zaman eğitim konusunda nereye başvurulacağını, nasıl kayıt yapılacağını bilememekte, başvurulan okullar çocukları kabul etmek istemeyebilmekte, okullara kayıt yaptırılan çocuklar sınıftaki diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşayabilmekte ve okulu bitirdiklerinde ise bitirdiklerine dair resmi bir belge almakta zorlanabilmektedirler (Beter, 2006).

- **Çocuğun Sosyal Uyum Sürecine Etkisi**

Göç eden bireyler yerleştikleri toplumun kültürel yapısına alışmakta güçlük çekebilmekte ve kültürel çatışma yaşamaktadırlar. Bulundukları ortama uyum sağlama konusunda yaşadıkları güçlükler ve ayrıldıkları yerleşim yerine duydukları özlem gibi nedenlerle çeşitli psikolojik sorunlar yaşamaları da söz konusudur. Aile bireylerinin rollerinde meydana gelen değişiklikler, daha önce üstlenmediği başka sorumlulukları yerine getirmek zorunda olmak, zaman zaman bu konuda yetersiz kalarak başarısızlık hissini yaşamak kişinin kendisini mutsuz ve yetersiz hissetmesine neden olarak depresyon, post travmatik stres bozukluğu gibi sorunlara yol açmaktadır. Bu durumdan en fazla çocuklar etkilenmekte genellikle korku, içe kapanıklık gibi durumlara sıklıkla rastlanmaktadır (Çobanoğlu, 1996; İpekyüz, 1996; Lipson, 1998; Sır, Bayram ve Özkan, 1998; Ertem, 1999).

- **Çocuğun Sağlığı Üzerindeki Etkisi**

Göçün etkilediği önemli etmenlerden birisi de sağlıktır. Göçün sağlık üzerindeki pek çok olumsuz etkisi bilinmektedir. (Kızılçelik, 1996). Bilindiği gibi sağlık sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, fiziksel, sosyal ve ruhsal yönden tam bir iyilik halidir ve günümüzde geleneksel kuramların aksine sağlığın biyo-psiko-sosyal bir yaklaşımla ele alındığı bütüncül bir sağlık görüşü benimsenmektedir (Topçu ve Beşer, 2006). Göç alan bölgelerde yeterli sağlık kuruluşu ve sağlık personelinin olmaması, göç edenlerin gelir düzeyinin düşük olması, ekonomik yönden sürekli sıkıntı içinde olmaları, yetersiz beslenmeleri, dil engeli ile karşılaşmaları, sağlık sigortasına sahip olmamaları, geleneksel yaşam kalıplarına sahip olmaları, sosyal ve psikolojik stres gibi faktörler (Fuller ve Ballantyne, 2000) çocuklar başta olmak üzere göç eden bireylerin sağlığının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Ayrıca çocuğun göç sırasındaki fiziksel ve zihinsel durumu, seyahatlerin süresi ve zorluğu, göç edilen yerdeki yaşam koşulları da sağlık üzerinde negatif yönde bir etkiye sahip olup, fizyolojik ve psikolojik kökenli birçok sağlık probleminin oluşmasına neden olabilmektedir (Kahn, Collison, Tolman, Wolff, Garenne ve Clark, 2003; Hyman 2004; Farley, Galves, Dickinson ve Perez, 2005; Tuzcu ve Bademci, 2014). Dahası en sık gözlenen ve ölümlere neden olan sağlık sorununun bulaşıcı hastalıklar olduğu ve göç eden bireylerde salgınlar nedeniyle ölümlere yol açtığı bilinmektedir. Kızamık, ishalli hastalıklar, akut solunum yolu enfeksiyonları, tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklar göç edenlerde daha yaygın olarak görülmekte ve ekonomik koşulların yetersiz olması, beslenme bozukluğu, kötü hijyen ve yetersiz alt yapı olanakları, göç edenlerin bulaşıcı hastalıklara yakalanmalarını kolaylaştırmaktadır (Ertem 1999; Topçu ve Beşer, 2006).

- **Çocuğun Psikolojisi Üzerindeki Etkisi**

Göç en uygun koşullarda bile çocuklar açısından ‘ev’ ya da ‘yurt’ olarak benimsenen fiziksel ve sosyal çevrenin değişimi, tanınmayanı tanıma, bilinmeyeni öğrenip alışma, aynı zamanda alışılmış olanı da kaybetme sürecidir (Topcuoğlu, 2014). İlaveten kültür ve geleneklerin bilinmemesinden kaynaklı yaşanan uyum sorunları yanında, daha önce bulundukları ülkede yaşanan travmatik olaylar, göç edilen ülkeye varıncaya kadarki süreçte yaşanan zorluklar da ruhsal olarak bireyi etkilemektedir (Beter, 2006). Özellikle göç sürecini, süreç öncesindeki kargaşa anını yaşamış çocukların kimliğinde belirgin ve kalıcı izler bırakabilmektedir. Bu izler çocukların yaşamında önemli bir yer tutmakta, özellikle oyun ve resimlerine yansıyabilmektedir. Nitekim “İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden Suriyeli Mülteci Çocukların Oyuna İlişkin Algılarının Çizdikleri Resimler Yoluyla İncelenmesi” konulu çalışmada (Pekşen Akça ve Baran, 2016) savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan çocukların çizdikleri resimler 1A, 1B,1C ve 1D örneklerinde sunulmuştur.

Resim 1: Mülteci Çocukların Oyuna İlişkin Resimleri

Örnek resimlerde görüldüğü gibi, savaş çocukların hayatında derin izler bırakmakta ve bu durum çocuğun yaşantısında önemli bir yere sahip olan oyun aktivitelerine ve materyallerine de yansımaktadır. Çalışmada çocuklara *“Türkiye'ye gelmeden önce severek oynadığın bir oyunun resmini çiz”* yönergesi verilmiştir.

Çocuklardan biri (Resim 1A) "Sokağa yağmur yağarken çıktık. Bizim kuşlarımız da vardı. Biz ip atlıyorduk, arkadaşım salıncaktaydı, gelmedi yanımıza" ifadelerini kullanarak çizdiği resmi anlatırken, resimde yer alan silaha ilişkin "Bu ne?" sorusu sorulduğunda "bilmem birisi düşürmüş" yanıtını vermiştir. Başka bir çocuk (Resim 1B) "Parkta bir kız oynarken patlama bombası gelmiş, ama çok korkmuş, koşamamış. Ama bana gelmez, ben uzak parktayım" şeklinde yaptığı çizimi anlatmıştır. Resim 1C ve Resim 1D'de ise çocukların oyun oynarken silah, kılıç gibi şiddet içerikli oyun materyalleri kullanarak bunları resmettikleri görülmektedir. Sonuç olarak son bir yıl içerisinde ülkesinde yaşanan kargaşadan uzak kalmasına rağmen bu sürecin olumsuz izlerini çocukların silemedikleri ve resimlerine bu olumsuzluğu yansıttıkları, yeni bulundukları ortama uyum sağlamaya çalışsalar da en sevdikleri oyunların bile savaştan etkilendiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile çeşitli nedenlerde göç etmek zorunda kalan çocukların yaşadıkları sorunlara kavramsal olarak değinilmiş, göçleri ve bu süreçte çocuk ve ailesinin yaşadığı sorunları en aza indirebilmeye yönelik farklı önerilere yer verilmiştir.

Göç bir olgudur ve sadece Türkiye'de değil dünyanın çeşitli yerlerinde, çeşitli zamanlarda yaşanmış ve halen yaşanmaya devam etmektedir (Kaştan, 2015). Bu olgu major olarak toplumları etkilerken, minor boyuttta ise çocukları pek çok açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Göç eden çocukların karşılaştıkları zorluklar ile etkili baş edebilmelerinin sağlanması, sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri gelişimleri için son derece önemlidir. Bu nedenle göç öncesi, göç sırası ve sonrasında ulusal ve uluslararası platformlarda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu çerçevede;

- Çocuğun yüksek yararının gözetilmesi ve ayrımcılık yapılmaması,
- Ekonomik sosyal ve kültürel hakların sağlanması, özellikle eğitimde vatandaş

olanlar ve olmayan çocuklar arasında fırsat eşitliğinin yaratılması,

- Sağlık hakkının güvence altına alınması , ana-çocuk sağlığına ve koruyucu sağlık hizmetlerine özellikle dikkat edilmesi,
- Hukuki prosedürlerde çocuklara yaşlarına uygun biçimde davranılması,
- Barınma yerlerinin çocuklara uygun olması ve aile birliğini dağıtmaması,
- Hukuki süreçlerde çocuğa uygun davranılması,
- Çocuğun aile birliğinin sağlanması: Çocukların aileleriyle bir arada olmaya hakları vardır. Göç işlemleri ile ilgili süreçlerde aile birliğinin korunması, ailesinden ayrı düşmüş göçmen çocukların aile tespiti de aile birliği hakkı içinde düşünülebilir.
- Çocukların uluslararası alanda sömürülerinin önlenmesi: Uluslararası alanda çocuk ticaretinin önlenmesi ve çocukların emek, fiziksel ya da cinsel sömürüsün suç sayılması,
- Çocuğun kendiyle ilgili kararlara katılması, düşünce ve ifade özgürlüğü ve örgütlenme hakkını kullanabilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, Z.(2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (20): 294-303.

Aslantaş, H.ve Adana, F.(2010). Üniversite Eğitimi Nedeniyle Geçici Göç Yaşayan Öğrencilerin Kendilik Algısı. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 13(3):17-22.

Atalay, B. (1984). Sanayileşme ve Geleneksel Yapı: Japon Modeli. Sosyal Planlama Başkanlığı Planlama Dairesi, Ankara.

Baran, G.ve Pekşen-Akça, R. (2016).Göç ve Aile. Aile Yaşam Dinamiği içinde (s.241-263), Ed., G. BARAN, Pelikan Tıp Teknik Kitapçılık, Ankara.

Beter, Ö.(2006). Sınırlar Ötesi Umutlar, Mülteci Çocuklar. Sabev Yayınları, Ankara.

Bilgin, R. (2014). Çatışma ve Şiddet Ortamında Büyüyen Çocuklar Sorunu. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1): 135-151.

Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(3):83-104.

Çobanoğlu, N. (1996). Tıp Etiği Açısından Göç ve Sağlık. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Kitabı (s. 667-671). Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.

Deniz, O.ve Etlan, E. (2009). Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van Örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (2): 472-498.

Derezotes, D.S.(2000). Advenced Generalist Social Work Practice. London: Sage Publications.

Dybdahl, R. (2001). Children and Mothers in War: An Outcome Study of a Psychosocial Intervention Program. Child Development, 72(4): 1214-1230.

Dyregrov, A, Gjestad, R. and Raundalen, M. (2002). Children Exposed to Warfare: A Longitudinal Study. Journal of Traumatic Stress, 15(1): 59-68.

Erkan, R. ve Erdoğdu, M. (2006). Göç ve Çocuk Suçluluğu. Aile ve Toplum Dergisi, 8(3):79-90.

Ertem, M. (1999). Göç ve Bulaşıcı Hastalıklar. Toplum ve Hekim Dergisi, 14(3): 225-228.

Fichter, M.M., Xepapadakos F., Quadflieg N., Georgopoulou E. and Fthenakis W.E. (2004). A Comperative Study of Psychopathology in Greek Adolescents in Germany and in Greece in 1980 and 1998-18 years apart. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 254(1): 27-35.

Fuller, J. and Ballantyne, A. (2000). Immigrants and Equitable Health-Care Delivery in Rural Areas. Aust Journal of Rural Health, 8:189-193.

Gün, Z. (2002). Çocuk ve Göç. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İzmir.

Haas, H. (2006). The Social And Cultural İmpacts of International Migration on Moroccan Sending Communities: A Review, Morocco and the Netherlands. Amsterdam: Society, Economy, Culture.

Hyman, H. (2004). Setting the stage: Rewieving Current Knowledge on the Health of Canadian Immigrants. Canadian Journal of Public Health, 95(3): 4-8.

İpekyüz, N. (1996). Güneydoğu'da İç Göç Tartışmaları ve Sağlık Boyutu. Toplum ve Hekim Dergisi, 11(74): 56-60.

James, F. J., Romine, J.A. and Zwanzig, P.E.(1998). The Effects of Immigration on Urban Communities. A Journal of Policy Development and Research, 3(3):171-192.

Kahn, K., Collinson, M., Tollman, S., Wolff, B., Garenne, M. and Clark, S.(2003). Health consequences of migration: Evidence from South Africa's rural northeast. Paper prepared for Conference on African Migration in Comparative Perspective, 4-7 June 2003 Johannesburg, South Africa. 4-7.

Kalkım, A. (2009). Göç Eden ve Göç Etmeyen Ergenlerin Riskli Sağlık Davranışlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaştan, Y.(2015). Türkiye'de Göç Yaşamiş Çocuklarin Eğitim Sürecinde Karşilaşilan Problemler. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (4):216-229.

Kızılçelik, S. (1996). Mersin'e Göç Etmiş İnsanların Sağlık Koşulları Üzerine Bir Çalışma. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi Kitabı (657-665). Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara.

Kirova, A.(2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. Childhood Education Journal; 77 (5): 260-267.

Lipson, J. (1998). Women's voices, women's lives: Consumer perspectives on women' health and health care http://whv.org.au/static/files/assets/c964d833/Why_Women_s_Health.pdf Erişim Tarihi: 08.05.2017

Örselli, E. ve Babahanoğlu, V.(2016).Türkiye'nin göç yönetimi ve göç politikalarının gelişimi bir kamu politikası analizi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar dergisi, 9(43):2063-2072.

Pekşen-Akça, R. and Baran, G. (2016). Investigation of Game Perception of Syrian Refugee Children Attending to First Grade of Primary School by Using Picture Drawing Method. İnternational Journal of Humanities and Social Science Inventıon, 5: 16-23.

Polat, G.(2007). İç Göçün Çocuk Ruh Sağlığına Etkisi ve Sosyal Hizmet Müdahalesi. Toplum ve Sosyal Hizmetler Dergisi, 18 (1):89-106.

Ponizovsky, A.,M, Radomislensky, I. and Grinshpoon, A. (2009). Psychological distress and its demographic associations in an immigrant population: Findings from the Israeli National Health Survey. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 43: 68-75.

Rousseau, C. and Nadeau, L. (2003). Migration, Exil Et Santé Mentale. Psychiatrie Et Migration,

Seydi, A.R.(2014). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31: 267-305.

Şahin, Y. (2003). Kriz Yönetimi, Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar. Seçkin Yayınevi, Ankara.

Topcu, S.ve Başer, A. (2006). Göç ve Sağlık. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10 (3): 37-41.

Topcuoğlu, R.(2012).Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması, Göç Yönetimi Genel Politika Çerçevesinin Düzenlenmesi ve Uygulanması Hususunda Türkiye'nin Çabalarının Desteklenmesi Projesi

Tuzcu, A. ve Bademci, K. (2014). Göçün Psiko-Sosyal Boyutu. Psikiyatri ve Güncel Yaklaşımlar Dergisi, 6(1): 56-66.

ÇOCUKLARA ÖĞRENMEYİ KOLAYLAŞTIRACAK EĞİTSEL MATERYALLER TASARLAMA

Raziye Pekşen Akça
Öğr. Gör. Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO Çocuk Gelişim Programı

Hanife Akgül
Öğr. Gör. Dr. Hanife AKGÜL Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin MYO Çocuk Gelişim Programı

Fatih Aydoğdu
Öğr. Gör. Fatih Aydoğdu Erzincan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Çocuk Gelişim Programı

Özet

Bu çalışmanın amacı çocuklarda öğrenmeyi eğlenceli kılmak, görsel ve eğitsel tasarımlarla yoluyla çocuklara eğlenceli bir şekilde yeni şeyler öğretmek ve sayıların çocukların zihninde somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 14 haftalık (7 Hafta Üretim, 7 Hafta Uygulama) bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonunda araştırmacılarca farklı eğitsel materyal hazırlanmıştır. Materyaller çocukların dikkatini çekecek objeler olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan eğitsel materyal Şehit Jandarma Er Yaşar Pusatlı Anaokuluna okuluna devam eden çocuklara (K=10, E=10) birebir uygulanmıştır. Uygulama sonunda eğitsel materyal çalışması olumlu sonuçlar vermiş, çocukların çizgi film kahramanıyla tasarlanmış çalışmalara daha ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarda matematik eğitimine karşı olumlu tutum gelişmiş, soruyu doğru yanıt veremeseler dahi çalışmaya katılmaya istekli ve hevesli oldukları saptanmıştır. Nitekim normal gelişim gösteren çocukların yaşamında eğitsel objeler bilgiyi öğrenmede daha kalıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur.
Anahtar Kelimeler: Çocuk, Eğitsel Materyal, Öğrenme

DESIGNING EDUCATIONAL MATERIALS TO EASILY LEARNED CHILDREN

Abstract

The purpose of this study to make learning enjoyable for impaired children, to teach in an enjoyable way by using visual and educational designs and to ease th econcretizetionof numbers in minds of children.During the 2016-2017 academic semester a 14 weeks study (7 weeks production, 7 weeks application) was performed. By the end of the study, distinctive plans of teaching design were prepared.Materials included to attract the attentions of children. The prepared educational material was administered to all students (F=10, M=10) attending to of Şehit Jandarma Er Yaşar Pusatlı Preschool.The sudy of educational materials was found to result in positive findings and the children displayed more interest in the material including cartoon characters. It was also found out that, a positve attitude about mathematics education emerged in children and they were more eager to participate in the administration even though they did not respond correctly. The importance of the production of for educational materials provide permanent learning for normally developping children, as well.
Keywords:Child, Educational Material, Learning

GİRİŞ

Doğum öncesi başlayan yaşam serüveni, doğumla birlikte hızlı bir biçimde devam etmektedir (Engin, 2008). Doğumdan başlayarak, çevreyle etkileşimi ve çevrenin anlaşılmasını sağlayan bilginin edinilmesi, kullanılması, saklanması ve yorumlanması, yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesinde bilişsel (Senemoğlu, 2007) kapasiteye olumlu etkiler yaratan duyular ve duyular aracılığıyla yaşamı somutlaştıran materyaller önemli yer tutmaktadır.

Duyular, çocuğun çevresini tanımasına, farklılıkları ayırt etmesine, benzerlikleri bulmasına ve nesneler arası ilişki kurarak bunları anlamasına yardımcı olup, yaşama hazırlanmasında önemli etkiler yaratmaktadır. Bebekler ve çocuklar duyuları sayesinde nesneler ve materyallerle ilgili neden sonuç ilişkileri geliştirmektedir (Balat, Gül ve Öncü, 2005). Materyalleri sallayarak çıkarttığı sese, dokunduğu zaman hissettiği duyguya, kulağına gelen seslerin çeşitliliğine, ona sunulan yiyeceklerdeki tat ve koku farklılıklarına dikkat etmektedirler. Başka bir ifadeyle bebekler dünyaya geldiği andan itibaren elleri ve ayaklarıyla başlangıç yaparak zamanının çoğunluğunu çevresini tanımaya çalışarak geçirmektedir. Örneğin; bebekler duyu organlarını kullanarak çevresindeki nesnelere uzanır, dokunur, kavrar, ağzına götürür ve bu objeye ilişkin ayrıntıları çözümlemeye, ortamda bir ses duyduklarında bu sesin nereden geldiğini anlamaya ve sesin kaynağına ulaştıkları anda ses ve görüntü ilişkisini anlamaya çalışırlar(San-Bayhan ve Artan, 2004). Bu gelişimsel süreçte çocuğun çevresindeki uyarıcı faktörlerin varlığı ve zengin olması önemli görülmektedir. Bu uyarıcılar kimi zaman canlı bir varlıkken, kimi zaman çocuğun hayatında önemli bir yer tutan materyallerdir (Pekşen-Akça ve Yıldız-Bıçakcı,2014).

Çeşitli yaş grupları için hazırlanan materyaller özellikleri bakımından farklılık göstermekle birlikte temelde materyallerin etkinliklerdeki işlevleri aynı olmaktadır. Eğitimin her aşamasında çocuklara belirli becerilerin kazandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması, karmaşık kavramların kolaylaştırılması, öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve gerçek dünyaya ilişkin olayların canlandırılmasında materyallerden destek alınmaktadır. Ayrıca çocuklarla gerçekleştirilen etkinliklerde kullanılan araç, materyal ve yöntem, çocukların duygularını ifade etmede etkili olmaktadır. Bu nedenle çocukların yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayan çeşitli materyaller ve materyalleri içeren farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması (Faraday, 1990) çocukların gelişim süreçlerine olumlu yönde destek sağlaması nedeniyle eğitimin en önemli parçası olarak ifade edilmektedir (Pekşen-Akça ve Yıldız-Bıçakcı,2014).

Buradan yola çıkılarak çocuklarda öğrenmeyi eğlenceli kılmak, görsel ve eğitsel tasarımlarla sayıları çocuklara eğlenceli bir şekilde öğretmek ve sayıların çocukların zihninde somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktır çalışmamızda amaçlanmıştır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı çocuklarda eğlenceli kılmak, görsel ve eğitsel tasarımlarla yoluyla çocuklara eğlenceli bir şekilde yeni şeyler öğretmek ve sayıların çocukların zihninde somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 14 haftalık (7 Hafta Üretim,7 Hafta Uygulama) bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonunda araştırmacılar 2 farklı eğitsel materyal hazırlamıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan eğitsel materyal Şehit Jandarma Er Yaşar Pusatlı Anaokuluna okuluna devam eden çocuklara (K=10, E=10) birebir uygulanmıştır.

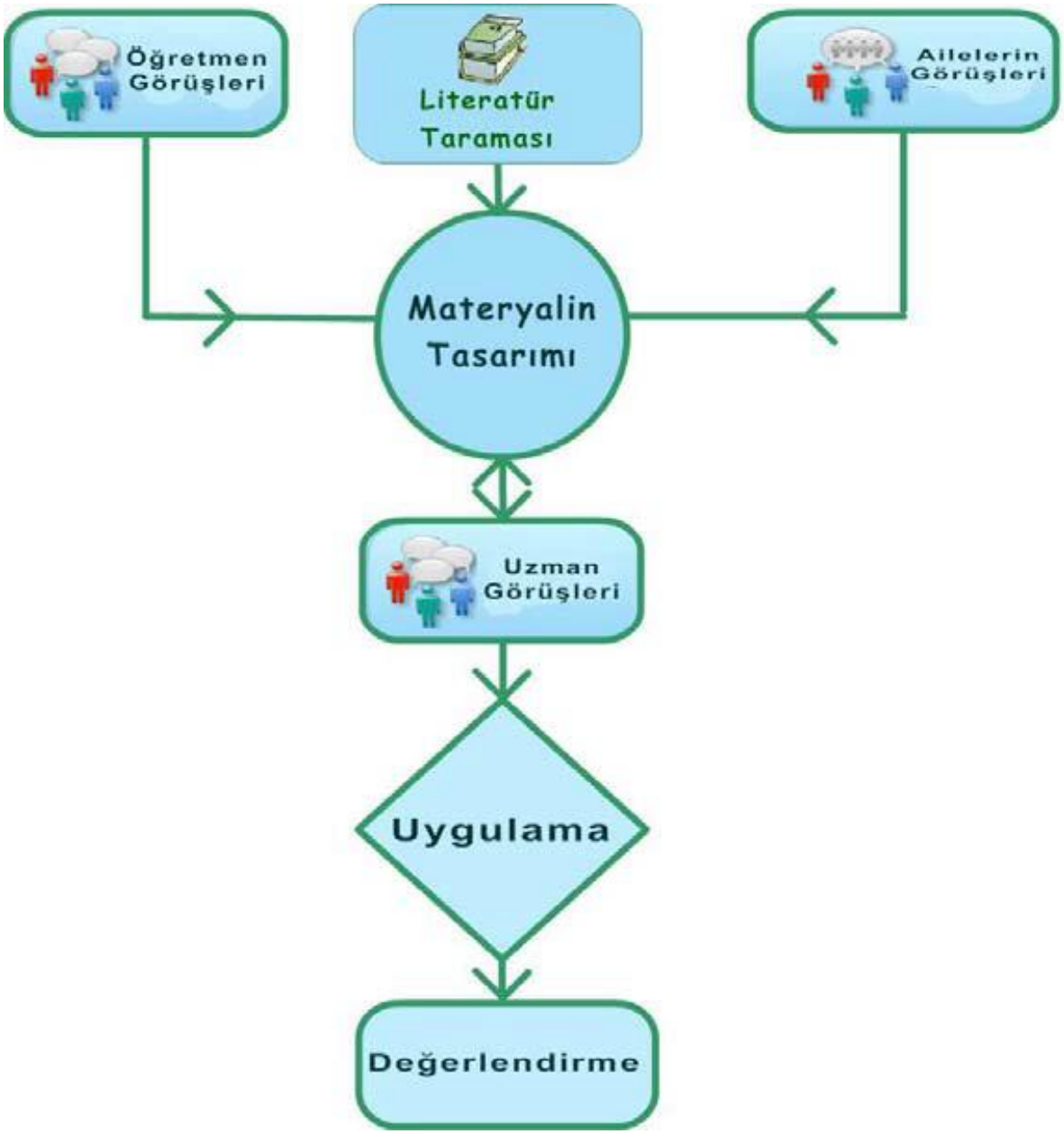
Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

- Çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitsel materyalle uygulama yapılmadan önce çocuklarda rakamlara yönelik farkındalık durumu nedir?
- Çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitsel materyalle uygulama yapıldıktan sonra çocuklarda rakamlara yönelik farkındalığın gelişme durumu nedir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz dönemi,
- Şehit Jandarma Er Yaşar Pusatlı Anaokuluna okuluna devam eden çocuklara 20 çocukla sınırlıdır.

3. ÇALIŞMA GRUBU



Şekil 1: Çalışma oluşum aşaması

Çalışma grubu öncelikle bir hedef kitle belirleyerek bu hedef kitleye yönelik bir eğitici materyaller geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda okulöncesi eğitime devam eden çocukların okulunda görev yapan eğitimciler ve ailelerle görüşmeler yapılmıştır. Buradan yola çıkılarak çocuklarda rakam farkındalığı yaratacak öğrenmeyi kolaylaştıracak materyaller tasarlanmıştır. Bu materyaller oluşturulurken dayanıklı olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü zaman içinde tekrar kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanması (Şahin vd., 2004) bu materyallerin kullanım süresini uzatmaktadır. Ayrıca hazırlanan öğretim materyalleri, kolaylıkla geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir nitelikler taşıma son derece önemlidir(Pekşen-Akça ve Yıldız Bıçakcı, 2014). Hazırlanacak eğitim materyali öğrenciyi güdeleme ve ilgisini çekme özelliği sahip olmalı (Alpine ve Weston, 1994) hatta materyalin kullanımı için gerekli kullanım kılavuzları ve yazılı dokümanlar hazırlanmalıdır.

Bu gerekçeler ışığında çocuklar tarafından sevilen çizgi bir kahramanları kullanılarak oluşturulan materyaller dikkat çekici renklerde, şekillerde tasarlanmayı ve rahat okunabilir bir yapıda olması istenmiştir.

4.ÜRETİMAŞAMASI

4.1. Aşama: Materyale Yönelik Uygun Kalıp Resminin Çıkartılması

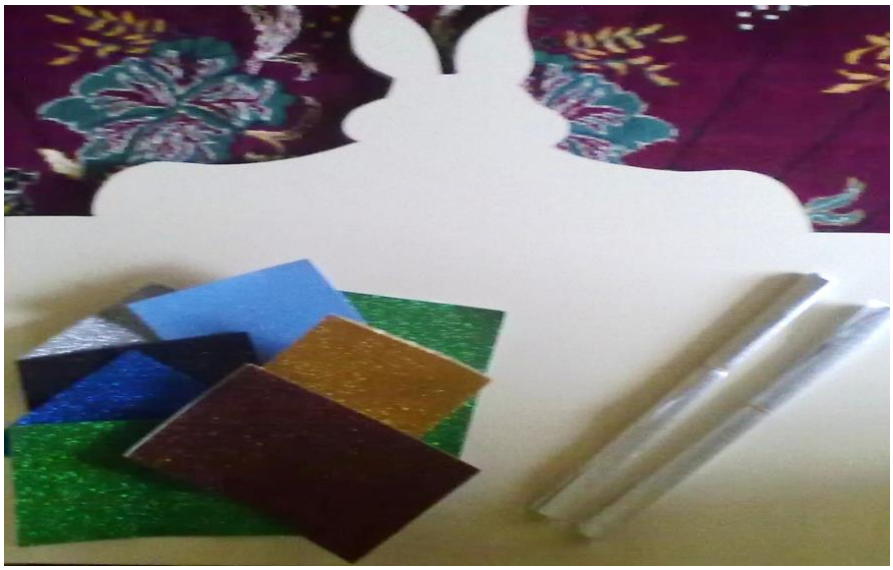
Bu aşamada çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştıracak eğitsel materyallerde kullanılacak olan çizgi film kahramanın belirlenerek, o karaktere ait kalıp resmin çizilmesi ilişkin uygulamayı içerir. Çocuklar tarafından sevilen Şirinler

ve Buss Bany çizgi film karakteri toplam 100 (K=44, E=56) çocuklarla yapılan ön çalışmalar sonucunda öne çıkan çizgi karakterler olmuştur, daha sonra bu kahramana ait çizimler yapılmıştır.

Şekil 2: Çizgi Film Kahramanları

4.2.Aşama: Uygun Kalıp Resminin Ahşap Üzerine Aktarılması

Bu aşamada birinci aşamada çalışma yürütücüleri tarafından çizilen Şirinler ve Buss Bany kahramanına ait çizimler uygun büyüklükle bir sunta üzerine aktarılmış daha sonra bir marangoz desteği alınarak sunta üzerine aktarılan çizimler uygun şekilde kesilmiştir.



Şekil 3: Çizimlerin Suntaya Aktarımı

4.3.Aşama: Sunta Üzerine Gerekli Elektronik Düzeneğin Yerleştirilmesi

Bu aşamada sunta üzerine aktarılan çizimlerin tamamlandıktan sonra sayıların somutlaştırmasına olanak sunacak ışık ve ses düzeneğinin yapılmasını içerir. Bu aşamada sunta üzerine bir elektrik uzmanından destek alınarak gerekli şekilde tasarlanmıştır.

Şekil 4: Elektrik düzeneğini yerleştirme

4.4. Sunta Üzerine Yapıştırılacak Görsellerin Hazırlatılması

Bu aşamada sunta üzerine elektronik düzeneğin üzerine uygun şekilde gelecek sayı düzeneği farklı iki sunta şeklinde hazırlanmıştır. Bir çalışmada ışıkla bir çalışmada ses ile rakamlar doğru eşleştirildiğinde düzenek kendisini göstermektedir. Ayrıca Buss Bany ait olan düzeneğe bir adet çarpım tablosu eklenmiş böylece farklı yaş grupları içinde kullanılabilecek öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir materyal olmuştur..

Şekil 5: Görsellerin Hazırlanması

4.5.Aşama: Yüzeyin Kaplanması ve Boyanması

Bu aşamada birinci aşamada belirtilen çizi film kahramanına ilişkin yapılan çizim çalışmasının üzerine yapılan görsellerin yerleştirilmesini içermektedir. Ayrıca elektronik manyetiğin uç kısımlarında bulunan düzeneğin çocuklar için herhangi bir risk unsuru oluşturmasını engellemek adına havuç şeklinde tasarlanmış polar kumaşla Buss Bany şeklinde olan öğrenme materyali kaplanırken; şirinler çizgi film karakterlerinden oluşan çalışma ise çocuklar için risk unsuru oluşturmayan su bazlı akrilik boyayla boyanmıştır.

Şekil 6: Çizgi Kahramanların Yüzeylerinin Yapılması

5.UYGULAMA VE SONUÇ

Araştırmacılar tarafından oluşturulan öğrenmeyi kolaylaştıracak materyal eğitsel materyal Şehit Jandarma Er Yaşar Pusatlı Anaokuluna okuluna devam eden çocuklara (K=10, E=10) birebir uygulanmıştır.

✓ Uygulama sonunda eğitsel materyal çalışması olumlu sonuçlar vermiş, çocukların çizgi film kahramanıyla tasarlanmış çalışmalara ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocuklarda matematik eğitimine karşı olumlu tutum gelişmiş, soruyu doğru yanıt veremeseler dahi çalışmaya katılmaya istekli ve hevesli oldukları saptanmıştır. Nitekim normal gelişim gösteren çocukların yaşamında eğitsel objeler bilgiyi öğrenmede daha kalıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur

✓ Ayrıca hazırlanan düzenekler sayesinde kuruma devam eden kaynaştırma öğrencilerin eğitiminde görsel-işitsel yönden zengin eğitim materyalinden yararlanmak, öğrencilerin izledikleri olayı daha iyi kavrayabilmesine, soyut düşünceleri somutlaşmasına pozitif katkı sağlayabileceği düşünülmüştür..

✓ Görsel anlamda süslenmiş materyalle çocukların daha çok ilgi gösterdiği saptanmıştır.

✓ İster engelli isterse normal gelişim gösteren tüm çocuklar için eğitimi somutlaştırmaya dikkat edilmeli çocukların yaparak-yaşayarak öğrenmesine olanak hazırlanmalıdır.

✓ Her kurum ve kuruluş da hizmet veren eğitimciler tarafından çocukların gelişimini destekleyici materyaller oluşturulmasına olanak hazırlanmalı ve maddi destekler sağlanmalıdır

✓ Engeli bir eksiklik olarak değil farklılık olarak görmeli farklı eğitim–öğretim yöntemlerinden yararlanmaya çalışarak bu farklılıklara bir çözüm bulunmaya çalışılmalıdır.

6. KAYNAKÇA

Alpına, L. and Weston, C. (1994), The Attributes Of Instructional Materials. Performance Improvement Quarterly , Spring : 19-30.

Balat,G., Gül, E.ve Öncü (2005). Okul öncesi Dönemde Duyu Eğitimi ve Etkinlikleri. İstanbul: Kare Yayınları.

Engin, D. (Ed.) (2008). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.

Faraday, A.(1990). Young Children And Art: The İmportance Of Critical Studies. Early Child Development and Care, 59,73-86.

Pekşen Akça R., Yildiz Biçakci M.(2014) "Okul Öncesinde Materyal Geliştirme Temel Konular", Okul öncesinde Materyal gelişimi , Neslihan Avcı, Ed., Hedef Cs Yayıncılık, Ankara, ss.16-32, 2014

San- Bayhan, P. ve Artan, İ.(2003.) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi* İstanbul. Morpa

Senemoğlu, N.(2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gönül Yayıncılık

Şahin, T.Y. ve Yıldırım, S. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Anı Yayıncılık, Ankara.

DEĞERLER VE SEVGİ EĞİTİMİ

OKULLARDA UYGULANMAKTA OLAN DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Gülbeyaz Ünlüer
Milli Eğitim Bakanlığı Ülkü İlkokulu/ESKİŞEHİR g.unluer@hotmail.com

Özet

Eğitim kurumları, toplumsal yaşamın gereği olarak, toplum tarafından benimsenen birtakım değerleribireylere kazandırmayı amaçlar. Bu araştırmada Eskişehir ili merkez okullarında yürütülmekte olan "Değerler Eğitimi" ne ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı Merkez İlçesi Ülkü İlkokulunda yürütülmüştür. Araştırmaya 35 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup, betimsel çözümleme tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimini etkili buldukları, öğretmenlerin yarısından fazlasının değer kazandırırken en çok kısa hikaye okuma ve değerlerle ilgili film/çizgi film izleme etkinliklerini yaptıkları, yine yarıdan fazlasının en çok eğitsel oyunlar, dramatizasyon ve grup çalışmasını kullandıkları, büyük çoğunluğununöğrencilerde en çok yardımlaşma değerini, en az da sorumluluk değerini geliştirilebildikleri, öğretmenlerin yarısından fazlasının değerler eğitimini "Serbest Etkinlikler", "Türkçe", "Hayat Bilgisi" ve "Sosyal Bilgiler" dersi ile bağlantılı olarak işledikleri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ailelerin destek olmamasından dolayı değerler eğitiminde sorunlar yaşadıkları ve öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmınında değerler eğitimi konusunda eğitim almak istedikleri söylenebilir.
Anahtar Sözcükler: Değerler, değerler eğitimi, öğretmen görüşü.

TEACHERS' OPINIONS ON VALUES EDUCATION APPLIED AT SCHOOLS

Abstract

As a requirement of the social life, educational institutions aim to make individuals acquire several values that are adopted by the society. In this study, teachers' opinions on "Values Education" applied at schools in the city center of Eskişehir were determined. The study was conducted at Eskişehir, Tepebaşı Central Country, Ülkü Primary school in spring terms of 2016-2017 academic year. 35 teachers participated in the study. The participants were determined with the easily accessible sampling method. The data of the study were collected with semi-structured interview forms that were prepared in the context of qualitative research approach; and were analyzed by using the descriptive analysis technique. According to the study results, it was determined that the majority of the teachers found the values education given at school as efficient; more than half of the teachers used films/cartoons about values when they were conducting values education classes; again, more than half of the teachers used mostly educational games, dramatization and group work activities; the majority of the teachers developed the "solidarity" value in students at a high level, and they could develop "responsibility" value at the least level; more than half of the teachers conducted values education in association with "free activities", "Turkish language", "life sciences" and "social studies" classes; the majority of the teachers had problems in values education be cause the majority of the families did not support them, and nearly half of the teachers wanted to receive training on values education.

Keywords: Values, values education, teachers' opinions.

GİRİŞ

Eğitim kurumları, toplumsal yaşamın gereği olarak, toplum tarafından benimsenen birtakım değerleri bireylere kazandırmayı amaçlar. Doğanay (2006, 255-286)'ın, Welton ve Mallan (1999, 130)'dan aktardığına göre değer "davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler" dir. Balcı ve Yanpar Yelken (2010)'in aktardığına göre, Schwartz ve diğerleri (2001) kültürlerarası bir örneklem üzerinde yaptıkları araştırmalarında değerleri, önem düzeyleri değişebilen, insanların yaşamında rehberlik eden prensipler, arzu edilir ve durumlar üzeri amaçlar olarak tanımlamaktadır. Değerler kısaca, yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşüncelerdir (Doğanay, 2006, 255-286).

Değerler eğitimi, bireylerin insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerine değer kazandırma sürecinde önemli bir role sahiptirler (Suh & Traiger, 1999). Değerler eğitiminde öğretmen, öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmasına ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım ederek onun bütün bu durumlarla etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlar (Oğuz, 2012, 1309-1325).Balcı ve Yanpar Yelken (2010)'in Veugelers ve Vedder (2003)'den aktardığına göre, eğitim programlarında vurgulanmasının yanı sıra değerler, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretim stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içinde izin verdiği ya da pekiştirdiği davranışlarda, öğretim stilinde, disiplin uygulamalarında, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında yer almaktadır. Değerler eğitimi ile öğrenciler, benlik saygısı ile öz değerlendirme becerilerini geliştirir, karar alma süreçlerine katılmaya daha istekli olur, okulla daha fazla ilgili ve kendi kendini kontrol etmeyi daha iyi öğrenir, kendi etrafında dönen dünyanın daha fazla farkında olur, öğrenci ile öğrenci arasında ve öğretmen ile öğrenci arasında sürtüşmeler en aza iner, öğretmen ve öğrenci üzerinde oluşan baskılar ve stres dikkate değer bir ölçüde azalır , okul çalışmak ve öğrenmek için daha hoş bir yer olur (http://www.valuesbasededucation.com).

Ne var ki, teknik alandaki ilerlemelerin beraberinde getirdiği sosyal problemlerden birisi olan "değer bunalımı" nın ülkemizde ve dünyada önemli ölçüde artması (Yiğittir ve Öcal, 2011) ve son zamanlarda akademik başarıya odaklı eğitim anlayışı değerler eğitiminin ikinci plana atılıp ihmal edilmesine neden olmuştur. Günümüz olayları, birçok veli ve eğitimciyi, akademik başarının tek başına yeterli olmadığını; öğrencinin bilgi anlamında dolu olmasının onu hayatta başarılı kılmaya yetmeyeceğini; sosyal hayatta başarılı olabileceği özellikleri, hayata dair tercihlerinde sağlıklı kararlar verebilecek bilinci, kendini rahat ifade edebilecek özgüveni, ne pahasına olursa olsun haktan ve doğrudan ayrılmayacak dürüstlüğü kazandırmanın dünyada ona verilebilecek en önemli değer olduğunu; bu güzel hasletlerin değerinin hiçbir şeyle ölçülmesinin mümkün olmadığını düşünmeye ve bu konuda çalışmalar yapmaya itmiştir (Aydın, 2010, 16-19). Demokratik toplumlarda eğitim kurumları; sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan bütün değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de çaba sarf etmelidir (Yazıcı, 2006).

Bu bağlamda; Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Eskişehir ili merkez ve ilçe ilkokul, ortaokul ve liselerde 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren kaybolan veya kaybolmaya yüz tutmuş değerlerimizi öğrencilere yeniden kazandırmak amacıyla "Değerler Eğitimi programı" uygulanmaya konulmuştur. Bu program kapsamında belirlenen sevgi, saygı, sorumluluk, özdenetim, biz bilinci, arkadaşlık ve dostluk, empati, iletişim, sabır, merhamet, hoşgörü, yardımlaşma, paylaşma, adalet ve dürüstlük değerlerinin her ay bir veya iki değer olacak şekilde öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu çalışma da Eskişehir ilinde yürütülmekte olan Değerler Eğitiminin etkili olup olmadığını belirlemek gereksinimden yola çıkılarak desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma nitel bir araştırma olup, verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 2016–2017 öğretim yılında Eskişehir Ülkü İlkokulunda görev yapan 35 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öğretmenlerin görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra bir öğretmenle ön görüşme yapılmış olup, ön görüşme yapılan öğretmenin görüşme sorularına verdiği yanıtlara göre, anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Ön görüşme yapılan öğretmen araştırma dışında tutulmuştur. Görüşme formunun içerik geçerliği için, form alan uzmanları tarafından incelenmiş ve form son biçimine kavuşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz için veriler temalar altında düzenlenmiştir. Araştırmanın güvenirliliği için, görüşme kodlama anahtarı 35 öğretmen için boş olarak çoğaltılmış, araştırmacı ve alandan bir uzman, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme döküm formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun yanıtını içeren uygun seçeneği işaretlemiştir. Alandan uzman, öğretmenin yanıtlarını kodlama anahtarında bulamamışsa, kendi anladığı biçimiyle yeni bir seçenek oluşturmuştur. Uzmanın ve araştırmacının değerlendirmesi ile ilgili soruya verilen yanıt seçeneği kontrol edilerek "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın güvenirlik hesaplaması, Miles ve Huberman (1994, 64)'ın formülü ile hesaplanmış ve güvenirlik ortalaması % 97.25 bulunmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlere birinci soru olarak "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.Öğretmenlerin değerler eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşleri

Değerler eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşler	**f**
Değerler Eğitiminin etkili olduğunu düşünüyorum	23
Değerler Eğitiminin kısmen etkili olduğunu düşünüyorum	7
Değerler Eğitiminin etkili olduğunu düşünmüyorum	5
Görüşler Toplamı	35

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 23'ü "Değerler Eğitiminin etkili olduğunu düşünüyorum" biçiminde, öğretmenlerden 7'si "Değerler Eğitiminin kısmen etkili olduğunu düşünüyorum" biçiminde ve 5 öğretmen ise "Değerler Eğitiminin etkili olduğunu düşünmüyorum" biçiminde yanıt vermişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Değerler Eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarda uygulanmakta olan Değerler Eğitimini etkili buldukları söylenebilir.

"Değerler Eğitiminin etkili olduğunu düşünüyorum" biçiminde yanıt veren öğretmenlerden Tülin Hanım"…*Biz öğretmenlerin öncelikli görevi öğrencilerimize değerlerimizi öğretmektir. Milli Eğitim Müdürlüğünün hayata geçirdiği bu program sayesinde öğrencilerimize değerlerimiz etkili ve kapsamlı bir şekilde verilmektedir…(*st. 1-9) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere ikinci soru olarak "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminde değer kazandırırken en çok hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşler

En çok yapılan etkinliklere ilişkin görüşler	**f**
Kısa hikaye okuma	20
Değerlerle ilgili film/çizgi film izleme	18
Resim yapma	15
Sınıf panosu hazırlama	13
Hikaye tamamlama	12

Kompozisyon yazma	11
Ayın örnek öğrencilerinin seçimi	10
Veli mektupları hazırlama	10
Değerlerle ilgili önemli kişilerin sınıfa davet edilmesi	9
Görsel sunu yapma	9
Sınıfa veli davet edilmesi	8
Veli broşürleri hazırlama	7
Atasözlerini yorumlama	7
Şiir okuma	6
Görüşler Toplamı	155

Tablo 2'de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 20'si "Kısa hikaye okuma", 18'i "Değerlerle ilgili film/çizgi film izleme" 15'i "Resim yapma", 13'ü "Sınıf panosu hazırlama", 12'si "Hikaye tamamlama", 11'i "Kompozisyon yazma", 10'u "Ayın örnek öğrencilerinin seçimi", 10'u "Veli mektupları hazırlama", 9'u "Değerlerle ilgili önemli kişilerin sınıfa davet edilmesi", 9'u "Görsel sunu yapma", 8'i "Sınıfa veli davet edilmesi", 7'si "Veli broşürleri hazırlama", 7'si "Atasözlerini yorumlama" 6'sı "şiir okuma" biçiminde yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Değerler Eğitiminde değer kazandırırken en çok yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlasının "kısa hikaye okuma" ve "değerlerle ilgili film/çizgi film izleme" etkinliklerini yaptıkları görülmektedir.

"Kısa hikaye okuma" etkinliği yaptırdığını ifade eden öğretmenlerden Cem Bey *"…Değerlerimizle ilgili öğrencilerime hikaye okuyorum ya da onlara okutuyorum. Dürüstlükle ilgili, sorumlulukla ilgili, sevgi, saygı ile ilgili hikayeler çok fazla…Hikaye okumayı çok sık kullanıyorum…*(st. 10-18) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere üçüncü soru olarak "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminde değer kazandırırken en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler

En çok kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler	**f**
Eğitsel oyunlar	19
Grup çalışması	19
Dramatizasyon	19
Örnek olay	18
Beyin fırtınası	17
Düz anlatım	12
Münazara	7
Görüşler Toplamı	**111**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 19'u "eğitsel oyunlar", 19'u "dramatizasyon", 19'u "grup çalışması", 18'i "örnek olay", 17'si "beyin fırtınası", 12'si "düz anlatım" 7'si de "münazara" biçiminde yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Değerler Eğitiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlasının değerler eğitiminde eğitsel oyunlar, dramatizasyon ve grup çalışmasını kullandıkları söylenebilir.

"Eğitsel oyunlar" biçiminde yanıt veren öğretmenlerden Fatma hanım "*Çocukların doğasında oyun vardır. Çocuklar oyunla öğrenirler. Değerler öğretiminde eğitsel oyunları öncelikli tercih ediyorum…*(st. 14-22) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere dördüncü soru olarak, "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminde en çok hangi değerin geliştirildiğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4.Öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşleri

En çok hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşler	**f**
Yardımlaşma	26
Arkadaşlık ve dostluk	21
Paylaşma	13
Dayanışma	11
İletişim	9
Saygı	8
Sevgi	5
Dürüstlük	4
Görüşler Toplamı	97

Tablo 4'te görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 26'sı, "Yardımlaşma" değeri, 21'i, "Arkadaşlık ve dostluk" değeri, 13'ü "Paylaşma" değeri ve 11'i "Dayanışma" değeri, 9'u "İletişim" değeri, 8'i "Saygı" değeri, 5'i "Sevgi" değeri ve 4'ü "Dürüstlük" değeri biçiminde yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin en çok hangi değerin geliştirildiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "Yardımlaşma" değerini, yarısından fazlası da "Arkadaşlık ve Dostluk" değerinin öğrencilerde daha çok geliştirilebildiğini ifade etmektedir.

"Yardımlaşma " değeri biçiminde yanıt veren öğretmenlerden Meral hanım"*…Yardımlaşma değeri daha somut bir değerdir. Öğrencilerimde yardımlaşmanın daha fazla yerleştiğini düşünüyorum. Çünkü bu değeri gözlemleyerek öğrencide yerleşip yerleşmediğini kolayca anlayabiliriz…Öğrencilerim birbirlerine yardım etmeyi çok seviyorlar…*(st. 24-35) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere beşinci soru olarak, "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminde en az hangi değerin geliştirildiğini düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 5'te gösterilmiştir**.**

Tablo 5. Öğretmenlerin değerler eğitiminin en az hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşleri

En az hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşler	**f**
Sorumluluk	23
Özdenetim	16
Adalet	13
Özgüven	11
Sabır	10
Hoşgörü	9
Empati	6
Sevgi	4
Görüşler Toplamı	**102**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 23'ü "Sorumluluk" değeri, 16'sı "Özdenetim" değeri, 13'ü "Adalet", 11'i "Özgüven" ve 10'u "Sabır", 9'u "Hoşgörü", 6'sı "Empati" ve 4'ü "Sevgi" değeri biçiminde yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Değerler Eğitiminde en az hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun "Sorumluluk" değerinin öğrencilerde geliştirilmesinde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler.

"Sorumluluk" değeri biçiminde yanıt veren öğretmenlerden Ali Bey "*…Küçük yaşlarda çocuklarımıza çok sorumluluk vermiyoruz…Her şeyi onlar adına bizler yapmaya çalışıyoruz. Çocuklar büyüyüp okula başladığında da öğretmen tarafından verilen sorumluluklar çocuk tarafından yerine getirilemiyor. Sorumluluğu okulda yerleştirmek çok zor oluyor…*(st. 36-45) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere altıncı soru olarak, "Değer öğretimini hangi derslerle bağlantılı olarak yapıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin değer öğretimini hangi derslerle bağlantılı olarak yaptıklarına ilişkin görüşleri

Hangi derslerle bağlantılı yapıldığına ilişkin görüşler	**f**
Serbest Etkinlikler	21
Türkçe	20
Hayat Bilgisi	18
Sosyal Bilgiler	18
Oyun ve Fiziki Etkinlikler	12
Fen ve Teknoloji	10
Müzik	9
Görüşler Toplamı	108

Tablo 6'da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 21'i "Serbest Etkinlikler" dersi, 20'si,"Türkçe" dersi, 18'i "Hayat Bilgisi" dersi, 18'i,"Sosyal Bilgiler" dersi, 12'si "Oyun ve Fiziki Etkinlikler" dersi, 10'u "Fen ve Teknoloji" dersi" ve 9'u "Müzik" dersi biçiminde yanıt vermişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin değer öğretimini hangi derslerle bağlantılı olarak yaptıklarına ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlası değerler eğitimini "Serbest Etkinlikler", "Türkçe" "Hayat Bilgisi" ve "Sosyal Bilgiler" dersi ile bağlantılı olarak işlediklerini ifade etmektedirler.

"Serbest Etkinlikler" dersi biçiminde yanıt veren öğretmenlerden Ahmet Bey "*...Değerler eğitimini Serbest Etkinlik dersinde yapıyorum. Bu sayede hem değer öğretimine daha çok zaman buluyorum, hem de diğer derslerde müfredattan geri kalmıyorum...*(st. 46-55) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere yedinci soru olarak, "Okulunuzda uygulanmakta olan Değerler Eğitiminde değer kazandırırken karşılaştığınız sorunlar var mı? Varsa nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin değerler eğitiminde değer kazandırırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler	**f**
Sorunla karşılaşmıyorum	8
Sorunla karşılaşıyorum	27
Ailelerin destek olmamasından dolayı	20
Öğrencilerin gereken önemi vermemesinden dolayı	15
Değerlerin soyut kalmasından dolayı	8
Bu konuda eğitim almadığımdan dolayı	5
Görüşler toplamı	83

Tablo 7'de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 8'i "Sorunla karşılaşmıyorum" derken, 27'si "Sorunla karşılaşıyorum" biçiminde yanıt vermişlerdir. "Sorunla karşılaşıyorum" biçiminde yanıt veren öğretmenlerden 20'si "Ailelerin destek olmamasından dolayı", 15'i "Öğrencilerin gereken önemi vermemesinden dolayı", 8'i "Değerlerin soyut kalmasından dolayı" ve 5'i "Bu konuda eğitim almadığımdan dolayı" değerler eğitiminde sorunlar yaşadıkları biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin değerler eğitiminde değer kazandırırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değerler eğitiminde "Ailelerin destek olmamasından dolayı" ve "Öğrencilerin gereken önemi vermemesinden dolayı" değerler eğitiminde sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler.

"Ailelerin destek olmamasından dolayı" değerler eğitiminde sorun yaşadığını belirten öğretmenlerden Fulya Hanım"*...Öğrencilerimize bu değerleri kazandırmak sadece okulla sınırlı kalıyor...Değer eğitiminin ilk basamağı ailedir. Bazı değerleri çocuklar ailelerinde (özellikle parçalanmış ailelerde) alamıyorlar...Bazı aileler çocuklarına değerler konusunda rol model olamıyorlar...*(st. 53-65) biçiminde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlere sekizinci soru olarak, "Okulunuzda değer öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerindeğer öğretiminin daha etkili yürütülmesiiçin önerilerine ilişkin görüşleri

Değer öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için önerilereilişkin görüşler	**f**
Öğretmenlere eğitim verilmeli	15
Veliler bilinçlendirilmeli	14
Ayrı bir değerler eğitimi dersi olmalı	12
Değerler, öğretim programlarına konu olarak yansıtılmalı	10
Öğretmen rol model olmalı	7
Değerler eğitimi ile ilgili kılavuz kitap basılıp okullara gönderilmeli	4
Yeni değerler eklenmeli	3
Görüşler Toplamı	**65**

Tablo 8'de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 15'i "Öğretmenlere eğitim verilmeli", 14'ü "Veliler bilinçlendirilmeli", 12'si "Ayrı bir değerler eğitimi dersi olmalı", 10'u "Değerler, öğretim programlarına konu olarak yansıtılmalı", 7'si "Öğretmenler rol model olmalı", 4'ü "Değerler eğitimi ile ilgili kılavuz kitap basılıp okullara gönderilmeli" ve 3'ü "Yeni değerler eklenmeli" biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerinin değer öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için önerilerine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı değerler eğitiminde "Öğretmenlere eğitim verilmeli" önerilerini dile getirmektedirler.

"Öğretmenlere eğitim verilmeli" biçiminde görüş belirten öğretmenlerden Zeliha Hanım"*...Değerlerin nasıl öğretileceği ile ilgili herhangi bir eğitim aldığımı hatırlamıyorum. Genellikle meslektaşlarımızla fikir alışverişi ile ya da bir değerin kazanımını kendim araştırarak değer öğretimi yapıyoruz. Her konuda olduğu gibi değerlerle ilgili de eğitim alırsak değer öğretimini daha verimli yapacağımızı düşünüyorum...*(st. 67-71) biçiminde görüş bildirmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimini etkili buldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Elbir ve Bağcı (2013)'nın Değerler eğitimi üzerine yapılan tezleri inceledikleri çalışmada "İncelenen tezlerde Türkiye'de değerler eğitiminin yeteri kadar özümsenmediği belirtilmiştir" bulgusuyla örtüşmemektedir.

- Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin Değerler Eğitiminde değer kazandırırken en çok yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlasının "Kısa hikaye okuma" ve "Değerlerle ilgili film/çizgi film izleme" etkinlikleri yaptıkları söylenebilir. Bu bulgu, Akbaş (2004)'ın "öğretmenler değer kazandırmada öğrencilere örnek olma, değerleri teşvik eden güzel sözleri öğrencilerle paylaşma, ders verici hikâyeler anlatma, öğrencilerin kendi değerlerinin farkına varmalarını sağlamak için sorular sorma, sınıf kurallarını koyarken önemli görülen değerleri merkeze alma, telkinde bulunma, yeri geldikçe öğüt verme ve ahlaki ikilemler içeren örnek olaylar kullanmaktadırlar" bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Yiğittir ve Öcal (2011)'ın "öğretmenlerin tarih dersinde değerleri öğretmek için, telkin (aşılama), örnek olay ve kitap analizi, belgesel ve film izletme, tarihi yerleri ve müzeleri gezdirme, biyografi inceletme, araştırma yaptırma, model-örnek olma gibi farklı değer öğretim uygulamaları yaptıkları anlaşılmaktadır" bulgusunu desteklemektedir.

- Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlası değerler eğitiminde eğitsel oyunlar, dramatizasyon ve grup çalışmasını kullanmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013)'ın "öğretmenler değerler eğitiminde resim, müzik ve drama çalışmalarından yararlanılmasını önermişlerdir" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

- Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde en çok hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu "Yardımlaşma" değerini öğrencilerde daha çok geliştirilebilmektedirler.

- Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde en az hangi değerin geliştirilebildiğine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerde "Sorumluluk" değerinin geliştirilmesinde sıkıntı olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu bulgusu; Yeşil (2003)'in araştırmasındaki "öğrencilerin büyük bölümünün sorumluluk boyutunda yer alan davranışları yeterince gösterememeleri bulgusu" ile örtüşmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Aslan (2007)'ın "öğretmenler ilköğretimde öğrencilere en düşük düzeyde "sorumluluk" değerini

kazandırılabilmektedir" bulgusuyla, Tepecik (2008)'in çalışmasında "sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre, sorumluluk değerinin sadece okulla kazandırılamayacağı, okulda kazandırılmak istenen davranışların evde aileler tarafından desteklenmemesi nedeniyle okulda yapılan çalışmaların yararlı olmadığı bulgusuyla" ve Ünlüer (2012)'in "öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasını yeterli görmemektedir" bulgusuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda araştırmanın bu bulgusu Sağlam'ın (2000) 5. sınıf öğrencileri "her zaman" düzeyinde sorumluluk değerini kazanmışlardır" bulgusuyla örtüşmemektedir.

- Öğretmenlerin değer öğretimini hangi derslerle bağlantılı olarak yaptıklarına ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısından fazlasının değerler eğitimini "Serbest Etkinlikler", "Türkçe" "Hayat Bilgisi" ve "Sosyal Bilgiler" dersi ile bağlantılı olarak işledikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Balcı ve Yanpar Yelken (2013)'in "öğretmenlerin değer eğitimine en çok değindikleri dersin sosyal bilgiler olduğu tespit edilmiştir" bulgusunu desteklemektedir.

- Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde değer kazandırırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler eğitiminde "Ailelerin destek olmamasından dolayı" ve "Öğrencilerin gereken önemi vermemesinden dolayı" değerler eğitiminde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Akbaş'ın (2004) "öğretmenler, değer öğretiminde belirleyici olan ana unsurun aile olduğunu, okul ve aile arasında işbirliği olmadığını ve okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir" bulgusuyla, Yalar ve Yanpar Yelken (2011)'in "öğretmenlerin değer eğitiminin daha yararlı hale gelmesinde ailenin önemli bir rol üstlendiğine ve ailenin öğretmenle işbirliği yapmasının gerekliliğine inandıkları" bulgusuyla, Yazar (2012)'ın "öğretmen adaylarının, değerlerin kazanılmasında ailenin önemli bir rolü oynadığını ve değerlerin kazandırılması konusunda ailelerin eğitilmeleri gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır" bulgusuyla, Balcı ve Yanpar Yelken (2013)'in "araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitiminde sorun kaynağı olarak ilk sırada ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini gördüğü belirlenmiştir" bulgusuyla ve Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013)'ın "öğretmenlerin okul-aile-toplum işbirliğine yönelik önerisi değerler eğitiminde okulun aile, üniversite ve toplumun öndegelen bireyleri ile işbirliği yapmasıdır" bulgusuyla örtüşmektedir.

- Öğretmenlerin değer öğretiminin daha etkili yürütülebilmesi için önerilerine ilişkin görüşleri kapsamında, öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmı öğretmenlere değerler eğitimi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu, Kurtdede Fidan (2009)'ın çalışmasında "öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır" bulgusuyla ve Elbir ve Bağcı (2013)'nın Değerler eğitimi üzerine yapılan tezleri inceledikleri çalışmada "İncelenen tezlerde öğretmenlerin ve öğrencilerin değerler eğitimi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları kanısına varılmıştır. Bu bilgi eksikliğinin giderilmesi için çeşitli etkinliklerin yapılması önerilmiştir" bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmenlere, değerler eğitimiyle ilgili hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Değerlerin kazandırılmasında okul-aile işbirliğine ağırlık verilmelidir.
- Velilere değerlerin kazandırılmasıyla ilgili seminerler düzenlenebilir.
- Araştırmacılara yönelik, kazandırılması gereken değerlerin ne yönde kazandırıldığına dair diğer eğitim kademelerine yönelik araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

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

Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Aydın, M.Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış, 6,*18, 16-19.

Balcı, F. A.,& Yelken Yanpar T.(2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(*39).

Balcı, F. A.,& Yelken Yanpar T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1).

Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 33-56.

Doğanay, A. (2006). *Değerler eğitimi*. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi,*. C. Öztürk, (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık, 255-286.

Elbir, B.,& Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi, *Turkish Studies--International Periodical ForTheLanguages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*, 1.

Fidan, Kurtdede N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2*(20), 1-18.

Miles, M. B.,& Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1309-1325.

Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi, 146,* 67-71.

Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, *119*(4), 723–727.

Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ulusoy, K.,& Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.

Ünlüer, G. (2012). Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin kazandırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 3*(6), 95-116.

Yalar, T.,& Yanpar Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 38*(38).

Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(1),* 61-68.

Yazıcı, K.(2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Dergisi.*

Yeşil, R. (2003). Sorumluluk bilincinin gelişmesine okul ve ailenin etkisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *9*, 175-183.

Yiğittir, S.,& Öcal, A. (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13 (*20), 117-124,

Http://www.valuesbasededucation.com/impact.benefits.html 24.02. 2017'de alınmıştır.

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ

Ali Korkmaz
Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi, alikorkmaz@erciyes.edu.tr

Özet

İnsan hakları ve demokrasi kavramları tarihi 1215'e dayanan 'Magna Carta'dan bugüne tartışılagelen, insan hak ve özgürlüklerinin teminatı noktasında kritik öneme sahip olan kavramlardır. Bireyin doğuştan kazandığı temel haklar ve bunların korunabilmesi, özellikle İkinci Dünya Savaşının ardından 10 Aralık 1948 yılında yayımlanan evrensel beyanname ile düzenlenmeye başlamıştır. Günümüzde insan haklarının dışında spesifik olarak; çocuk hakları, kadın haklar, hayvan hakları, çevre hakları şeklinde dallar bulunmaktadır.. Bu çalışmada insan hakları ve demokrasi üzerine yapılmış olan yüksek lisans ve doktora olmak üzere toplam 20 tez içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analizlerin sonucunda İnsan hakları ve demokrasi konusunun çoğunlukla eğitim alanında gerçekleştirildiği saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: İnsan Hakları, Demokrasi, İçerik Analizi, Lisansüstü Tezler.

CONTENT ANALYSIS OF THE THESIS WHICH WRITTEN ON HUMAN RIGHTS AND DEMOCRACY

Abstract

The concepts of human rights and democracy have a critical importance at the point of the assurance of human rights and freedoms and it has been discussed from 1215 when Magna Carta signed by the King of England. The fundamental rights of the individual which is innate and the protection of them have begun to be regulated with the universal declaration published on December 10, 1948. In this day and time, there are more specific concepts about human rights; like children's rights, women's rights, animal rights and environmental rights. In this study, 20 theses which master's and doctoral theses on human rights and democracy were analyzed by content analysis method. As a result of the analysis, it has been determined that the topic of human rights and democracy is mostly carried out in the field of education.
Keywords: Human Rights, Democracy, Content Analysis, Postgraduate Thesis

Giriş

İnsan hakları evrensel beyannamesi, bireyin doğuştan sahip olduğu hak ve özgürlükleri teminat altına almak üzere 10 Aralık 1948 yılında ilan edilmiştir. Tarihsel gelişim süreci bağlamında beyanname, İkinci Dünya savaşının yıkıcı etkilerinin ardından, insanların, ırk cinsiyet, yaşama hakkı, korunma hakkı şeklinde 30 maddeden oluşturulmuş olup, insan hak ve ödevlerini kapsamakla birlikte, insan hakları üzerine bilinen ilk beyanname 'Magna Carta' olarak adlandırmaktadır. İnsan haklarının geçerli olduğu yönetim biçimi, tarihsel süreci milattan öncesine dayanan demokrasi çerçevesinde işlerlik kazanmaktadır.

Halk iktidarı, halkın kendi kendini yönetim biçimi şeklinde anlamlandırılan demokrasi, ulus devletlerin fertlerine tanıdığı özgürlük ve haklar sınırında kendini gösterebilmektedir. Zira totaliter rejimler kapalı ve iktidar tahakkümlü bir yapıya sahip oldukları için insan hakları ve özgürlüğün geçerliliği son derece tartışmalı görünmektedir. İnsan hakları ve demokrasi üzerine çok farklı görüşler bulunmaktadır. Platon (2006), demokrasinin elitler iktidarı ve bir çeşit sınıf ayrımcılığını perçinleyen yapı olduğunu ileri sürerken; Thomas More 'Ütopya'sında (2016) bunun tam zıttını söyleyerek insan hakları ve demokrasinin idealizasyonunu yapar ve huzurun anahtarı söz konusu kavramlarda görür.

Demokrasi son derece muğlak bir alan olup günümüzün en tartışmalı alanlarından birini teşkil etmektedir. İnsan hakları ise özellikle Batı ülkelerinin tekelindeymişçesine gösterilen bir kavram olarak Doğu toplumlarını ehlileştirmek amacıyla tezahür etmiş gibi sunulmakta ve gerçekten hangi kutup daha barbar? sorusunu akıllara getirerek tartışmaların boyutunun siyasi ve ekonomik açılara evirilmesine –ki çoğunlukla temelinde bunun yattığı ileri sürülür- neden olmaktadır.

Bu makalede demokrasi ve insan hakları üzerine yazılmış lisansüstü 20 tez içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda demokrasi ve insan hakların tanımı yapılarak, içerik analizi yöntemi açıklanmış, çalışmaya konu olan tezlerin eğitim alanında yoğunluk kazandığı ve ağırlıklı olarak yüksek lisans derecesinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Konu hakkında yazılan kitap ve makaleler sayıca fazla olmasına rağmen tezlerde ciddi oranda az işlenmiş olması Türkiye'de bu alanın çalışılması noktasında zorluklar olduğunu akla getirmektedir. Bununla birlikte ilk, orta ve lise düzeyinde insan hakları eğitimine dikkatin çekilmiş olması, bu bilincin kazanılma noktasında ilk eğitim zeminine yerleştirilmesinin önemine atıf olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın Yöntemi ve Amacı

Çalışmada yöntem olarak nitel veri analizi kullanılmıştır. Karasar (2016), araştırmaların salt nicel ya da nitele dayanmadığını, her iki tekniğinde *antropoloj*i ve *psikoloji* çalışmaları dışında, hemen tüm araştırmalarda kullanabileceğini, zira nicel verilerle yapılan çalışmalarda, en azından problemin tanımlanması ile bulguların yorumlanması aşamalarında nitel verilere ihtiyaç duyulduğunu aktarmaktadır. Türkiye'de insan hakları ve demokrasi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalarının niceliksel olarak hangi konular üzerinde bu hasep ile araştırmada içerik çözümlemesi kullanılmış olup, söz konusu kavramların hangi noktalarda ağırlık kazandığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

İçerik Çözümlemesi

İçerik çözümlemesi iletişim araştırmaları alanında son yıllarda ilgi görmeye başlamış yeni sayılan bir çalışma yöntemidir. İletişim çalışmalarında özellikle kitle iletişim araçlarının önemli ölçüde artması ve 1980 sonrası özel yayıncılık alanındaki gelişmeler neticesinde verilerin sayısal olarak değerlendirmesi anlayışıyla kullanılmaya başlamıştır.

İkinci Dünya Savaşı, iletişim araştırmalarında izler kitlenin izleme özellikleri, açık olduğu mesajlar karşısındaki tutum ve davranış değişikliklerini saptamaya yönelik araştırmalar yanında, bu etkilerin nedeni olan mesajların içeriğinin nicelik ve nitelik olarak da sorgulanmasını, araştırılmasını gerektirmiştir. Savaş sonrası, televizyon yayınlarının da yaygınlaşması ile yöntem ve buna bağlı teknikler, araştırma madalyonunun öteki yüzü olan 'ne veriliyor?', 'nasıl veriliyor?', 'ne kadar sıklıkla veriliyor?' sorularını irdeleyen, yanıtlar bulan araştırmalar yapılmasını gerektirmiştir. Tarihsel gelişimi içerisinde bakıldığında, ilk olarak ABD'de yazılı basınla ilgili olarak yapılan içerik çözümlemesi ile ilgili araştırmalar, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde başlamıştır (Aziz, 2005: 3).

İçerik çözümlemesi literatürde nicel bir araştırma yöntemi şeklinde adlandırılmaktadır. Metin içinde kullanılan kelimelerin tekrar sayıları, fotoğrafların kullanımında ne kadar yer kapladığı, başlıklarda ve metinde hangi yazı fontlarının kullanıldığı ve puntoların büyüklüğü içerik çözümlemesini dâhilindedir. Nicel veriler, kişisel yargılardan bağımsız olarak var olan, ortak ölçütlerle herkesin üzerinde anlaşabildiği türden gerçekliklerdir (Karasar, 2016: 172).

İçerik analiz varsayılan aşikâr içeriğin (manifest content) anlamlandırılması çalışmasıdır. İçerik analizinin sonucu genele uygulanabilir ölçütlerde olmalıdır. İçeriğin anlamından çok sayısal ve somut yönleri ele alınmaktadır. Ancak anlamı gereği içerik analizi kantitatif içeriğin elementlerini çağrıştırmaktadır. İçeriğin ilgili yönlerini saymak için bir temel olarak bazı standart alt bölümlerin kullanması gerekmektedir. İçeriğin alt

bölümleri büyükten küçüğe değişebilir. Dolayısıyla içerik analizi; alan, makale sayısı, temsil cümleler ya da anahtar kelimeler açısından, gazetenin desteğinin kapsamını belirleyebilir (Berelson, 1952: 135).

İçerik analizi araştırmacı tarafından tanımlanmış araştırma sorusu açısından önem arz eden anlam içerikleri üzerine odaklanan bir arama sistemidir. Sistematikliği ve nesnelliği ön planda tutmaktadır. İçerik analizinde metinlerin içerdiği anlamların farklı araştırmacılar tarafından aynı şekilde okunması ve yorumlanması temel ilkedir. İçerik analizinin konusu dille inşa edilen, sözlü, yazılı ve sözsüz -mimari yapı gibi- metinlerdir (Gökçe, 2006: 17, 19).

İçerik çözümlemesi, çalışmaya iletinin belli alanlarını dâhil eden ve diğerlerini dışarıda bırakan metinsel çözümlemenin daha edebi biçimleriyle açık bir karşıtlık içerisindedir. İçerik çözümlemesi bilimsel bir nesnellik iddiasındadır. İçerik çözümlemesi özünde iletişimin düzanlamsal düzeyi ile ilgilenirken, bu düzey içerisindeki değerlerin ve tutumların ifade ediliş sıklıklarını ve bunlarla ilgili modelleri de ortaya çıkarabilir ve çıkarmaktadır da. İçerik çözümlemesi bir kültürün tüm ileti sistemi içerisinde gömülü olan değerleri açığa çıkarır; anlamsal ayrıştırma yöntemi ise bu değerlerin okurda gerçekten yerleşip yerleşmediğini ortaya koyabilir. İçerik çözümlemesi, ilginç bir biçimde, içerik kadar biçimi araştırmak için de kullanılabilir (Fiske, 2003: 177-187).

Hak Kavramı

Hak kavramı üzerine farklı görüşler öne sürülmüştür. Genelde hak kelimesinin gerek İngilizce'de (right) gerekse başka dillerde karşılığında (örn. İtalyanca 'diritto', Fransızca 'droit') iki temel ahlaki ve siyasi anlam taşıdığı söylenmektedir: doğruluk ve yetki. Doğruluk, bir şeyin ya da eylemin doğru (haklı) olmasını; yetki ise, bir kimsenin bir hakka sahip olmasını ifade eder. Hak, hukuk düzenince tanınmış, sınırı, konusu, kullanma şekli ve koşulları gösterilmiştir, yararlanılmış toplumca sağlanmış özgürlük veya hukuk düzeninin kişilere tanıdığı yetkidir (Tezcan ve Diğ., 2010: 31).

Haklar, kişiler arasındaki hukuki ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Bir hukuk düzeninde hakkın doğumuna sebep olan hukuki ilişkiler çeşitlilik gösterir. Buna uygun olarak haklar da değişik türlere ayrılır. Ancak haklar için doğdukları hukuk alanından hareketle, kamu hakları ve özel haklar şeklinde temel bir sınıflandırma yapılır (Kayar ve Üzülmez, 2011: 228). İnsan hakları ise bulunan ülkenin yönetim şeklinin belirlediği hakların dışında, evrensel olarak kabul edilmiş, kişinin yaşama, barınma, ayrımcılıktan korunma gibi temel ve ahlaki düzene uygun bir biçimde yaşamlarını sağlamaya ve dünya düzenini kurmaya yönelik olarak ortaya çıkmış haklar kategorisindedir.

Hak kavramı bu bağlamda vicdan ve ahlak ile açıklanabilir. Ahlak iyilik ve kötülük görüşleri ile bu görüşlerin dayandıkları kaide ve müeyyidelerden ibarettir. İnsanlarda ve toplumlarda müspet davranış değişiklikleri sağlayacak olan ahlak insanların toplum içinde nasıl yaşayacağını belirleyen örf, adet, gelenek, görenek, inanç, tutum ve davranışlar bütünüdür (Büyükkaragöz, 1998: 94).

İnsan Hakları Kavramı

İnsan haklarının herkes tarafından kabul edilen ortak ve değişmez bir tanımı yoktur. Geniş anlamda insan hakları denilince, insanın birey olmaktan kaynaklanan haklarının tamamı anlaşılır. Dar anlamda insan hakları, temel haklar olup, bunlar olmazsa olmaz niteliktedir. Bu hakların pek çoğu (örneğin en temel hak olan yaşama hakkı gibi) insan doğasından kaynaklanan doğal haklarla örtüşmektedir (Tezcan ve Diğ., 2010: 30).

İnsan haklarının uzun bir tarihi vardır. Çoğu dinler belirli metinlerinde şunu ilan eder; kendini takip eden insanların bazı hak ve özgürlüklerini inancın ilkelerine uydukları sürece koruyacaklarını belirtirler. Aydınlanmacı filozoflar dahi insan hakları kavaramı teorilerinin gelişmesine katkıda bulunmuşlar ve böyle olmasınasına rağmen birçok bilinmeyen sorunla karşılaşmışlar, bu mevzuya Hristiyan filozofların katkısı Avrupa merkezli bir yeniden dizayn faaliyetine katkıda bulunmuştur. Yirminci yüzyıl boyunca modern insan hakları kavramının ortaya çıkmasında bu kavramların ilk kez mi ortaya çıktığı yoksa zaten mevcut muydu sorusu irdelenmiştir (Goodhart, 2016: 14).

İnsan hakları ile ilgili yapılmış ilk beyanname 'Magna Carta' olarak adlandırılmaktadır. İngiltere'de merkezi devlet asilzadeliği ile toprak zadegânları arasında 1215 'Magna Carta'dan itibaren hak ile imtiyaz dengesi kurulmuştur (Duralı, 2015: 103).

İngiltere'de 1215 yılına kadar Norman ve Angevin krallar idare ve adalet mekanizmalarını ıslah yolunda bazı plânlan başarı ile uygulamış bulunuyorlardı. Bu krallar, bir yandan Anglo-Saxon'ların 'kanuna saygılı adam' kavramından kuvvet aldıklarından, öte yandan da, diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi büyük feodal senyörlerdeki aşırı derecede geniş yetkileri ile kuşatılmamış bulunduklarından, mevcut feodal sistem için bir tehlike teşkil etmekte idiler. Kral John'un ehliyetsiz ve zalim idaresi, Fransa'daki fieflerini kaybedişi, Kilise ile olan kavgalar, feodal senyörleri kendisi ile olan mukavelelerini yeni esaslar dâhilinde gözden geçirmek üzere teşebbüse geçmek hususunda cesaretlendirdi. Kralın mesroleket idaresini merkezîleştirme -bugünkü terimle

modernleştirme- çabasına, feodal bir reaksiyonla, monarşiyi feodal sınırlar içinde mahsur tutmak emeliyle karşı koydular. İşte bu karşı koyma neticesinde Magna Carta ortaya çıktı (Wiseman, çev. Kapani, 1966: 465).

Magna Carta'dan 733 yıl sonra, 10 Aralık 1948'de ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, bu defa İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkilerinin ardında ilan edilmiştir. 30 maddeden oluşan ve ilerleyen yıllarda daha özel alanlara ayrılan beyanname, insanın temel hak ve özgürlüklerini teminat altına almak üzere ortaya konulmuştur.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu; İnsanlık topluluğunun bütün bireyleriyle kuruluşlarının bu Bildirgeyi her zaman göz önünde tutarak eğitim ve öğretim yoluyla bu hak ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeye, giderek artan ulusal ve uluslararası önlemlerle gerek üye devletlerin halkları ve gerekse bu devletlerin yönetimi altındaki ülkeler halkları arasında bu hakların dünyaca etkin olarak tanınmasını ve uygulanmasını sağlamaya çaba göstermeleri amacıyla tüm halklar ve uluslar için ortak ideal ölçüleri belirleyen bu İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini ilan eder (TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu).

İnsan hakları deyiminin yanlış olarak aslında daha bütünsel ama uygunsuz olan 'İnsan Hakları/ödevleri' deyimi yerine kullanıldığını belirtilerek, bireylerin devlete verecekleri karşılığa insan ödevleri adı verilmektedir. İnsan hakları ekonomik teoride kullanılan, ekonomistlerin 'mal/iyilik ve hizmetler'den söz ettikleri ama hiçbir zaman 'kötülük ve ziyan'dan söz etmedikleri ifadeye göreli olarak benzeyen bir propaganda anlatımı gibi bile görülebilir (Galtung, 1999: 19). Herkesin, insan olma sıfatıyla bir uyrukluğa hakkı bulunduğu ilkesi (İnsan Hakları Evrensel Bildirisi m.15) uyrukluğun kendisinin bir insan hakkı niteliği olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, devletle birey arasındaki uyrukluk ilişkisinin sonucu olarak ortaya çıkan insan hakkı türleri de vardır (Aybay, 1982: 19). İnsan haklarının bugün dünyada güncel ve popüler bazı önemli toplumsal katkıları bulunmaktadır. Çocuk hakları, tüketici hakları, çevre hakkı, kadın hakları, hasta hakları, hayvan hakları bunların önde gelenleri arasında yer alır (Doğan, 2007: 421).

Demokrasi Kavramı

Demokrasi, 'halk iktidarı', iktidarın halka ait olmasıdır. Demokrasinin bu yönünden hareketle milli egemenlik ve bu egemenliğin kullanılması gündeme gelmektedir. Bu egemenlik demokratik bir düzende uygulanır. Bunun için de fertlere, ister sözle olsun, ister davranışlarıyla duygu ve düşüncelerini dile getirme imkânı verilmelidir. Söz hürriyetinin olduğu bir sistemde anayasal hürriyet arkasından gelmektedir. Bireyler hürriyetlerini anayasal teminat altına aldıktan sonra serbestçe fikir telakkisinde bulunabilirler ve bu şekilde de fikir hürriyeti doğmuş olur (Büyükkaragöz, 1998: 8). Hak ve hürriyetlerini kullanamayan milletler egemenlik kuramazlar. Demokrasinin diğer sistemlerden üstünlüğü işte bu noktadadır. Yani, demokrasi, insanın sırf insan olması nedeniyle sahip olduğu hak ve hürriyetlerin kullanılmasına imkân tanır (Doğan, 2007: 147).

Bireylerin yaşayacağı ortam açısından demokrasi; insanlar sadece vicdanlarının sesini dinledikleri, yönetimin, kişilerin rızası oluştuğu ve zorlanmanın ortadan kalktığı bir ideal ortamdır. Diğer yandan yaşam tarzı olarak demokrasi, herkesin kendi hayatını yaşamakla birlikte ortak bir hareket tarzı da geliştirebileceği varsayımına dayanan bir sistemdir (Büyükkaragöz, 1998: 7). İnsan haklarının mahiyeti itibariyle evrensel olduğunu, hürriyetin de böyle bir hak olduğunu, hürriyetsiz adaletin imkânsızlığım, adaleti temin için, milletin hükmü altında yaşadığı kanunları bizzat kendisi yapması gerektiğini; adaletten başka, hayırseverliğe ve iyiliğe de ihtiyaç olduğunu, insanlıktan kardeşlik talep eden dinî akidelerin doğruluğunu, aşkın kini bertaraf etmesini, iyiliğin fenalığın yerine geçmesini, şevk kadar sabır ve feragatin de lüzumlu olduğunu, ikna' etmenin zorlamadan daha iyi olduğunu; hiç kimsenin halkı hor göremeyeceğini, hiç kimsenin vicdanın kutsiyetime hürmetsizlik edemeyeceğini, insan hayatın değerini inkâr edemeyeceğini ve nihayet Allah ve Tarihin, hürriyet, adalet, sevgi ve doğruluğun tarafında olduğunu ve binnetice insanın, er veya geç içinde herkesin hür olacağı ve hiç kimsenin korku içinde yaşamayacağı bir dünya cemiyetini kurmaya muvaffak olacağını ilân eder (Davies, 1957: 21-22).

Demokrasinin bir de toplumların sosyal yapısı, kültürel dokusu veya kısaca toplumsal değerleri ile ilgili bir yönünden söz etmek gerekir. Bu yön, demokrasinin kâğıt üzerinde tanımlanan özelliklerinin hayata geçirilmesini, sosyal kurumların demokratik yapı içindeki işleyişini, bireyler arası ilişkiyi, birey ve devlet arasındaki ilişkinin işleyişini belirler. Yani demokrasi aslında, o toplumda mevcut bireysel ve toplumsal değerler sayesinde kazandığı özelliklerle karakterize edilen biçimde gerçekleşebilir. İşte bu bakımdan demokrasinin toplumsal değerler açısından anlamı, demokrasinin kâğıt üzerinde tanımlanan özelliklerinden önce gelmektedir (Ural, 1999: 452).

Lisansüstü Tezlerin İçeriğine İlişkin Kategoriler

Tezlerin Lisansüstü Dereceleri:

İncelenen tezler Yüksek Lisans ve Doktora şeklinde kategorize edilmiştir.

Tezlerin Ait Olduğu Sosyal Bilimler Alanları:

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden tarama yapılan 20 lisansüstü düzeyde tez; siyasal bilimler, uluslararası ilişkiler, eğitim-öğretim, hukuk, felsefe ve kamu yönetimi şeklinde kodlanarak incelenmiştir.

Tezlerin Konuları:

Demokrasi ve insan hakları üzerine yazılan tezlerin eğitim ve değerlendirme konusunda odaklanmış olması sebebiyle Eğitim, Değerlendirme, Avrupa Birliği şeklinde kodlama yönergesi oluşturulmuştur.

Tezlerde Kullanılan Anahtar Kavramlar:

Çalışmada demokrasi, insan hakları, eğitim, Avrupa Birliği, hukuk, üçüncü dünya ülkeleri, medya, İnsan Hakları Bildirgesi Maddeleri, sivil toplum biçiminde kategorize edilerek incelenmiştir.

Tezlerin Araştırma Yöntemleri:

Araştırma yöntemi, yapılan akademik çalışmanın boyutunu ve bilimselliğini ortaya koyma anlamında önem arz etmektedir. İnsan hakları ve demokrasi üzerine yazılmış lisansüstü tezler, literatür tarama, içerik analizi, söylem analizi, anket şeklinde kodlama yönergesi oluşturularak incelenmiştir.

Bulguların Yorumlanması

Tezlerin Lisansüstü Dereceleri

Yüksek Lisans:	17
Doktora:	3
Toplam:	20

İzinli ve izinsiz olmak üzere incelenen toplam 20 tezin, yalnızca üçü doktora derecesinde, diğer on yedisi ise yüksek lisans derecesindedir. İnsan hakları ve demokrasi tezleri, konunun girift aynı zamanda da çalışması zor bir alan olduğunu akla getirmektedir. Özellikle yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olması farklı bakış açılarından yaklaşılabilir düzeyde olsa da, doktora tezi olarak ele alınmamış olması bu alanda bir eksiklik olduğunu çağrıştırmaktadır.

Tezlerin Ait Olduğu Sosyal Bilimler Alanları:

	Siyasal Bilimler	Uluslararası İlişkiler	Eğitim-Öğretim	Hukuk	Felsefe	Kamu Yönetimi
	X	X	X	X	X	X
	X	-	X	X	-	X
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	-
	-	-	X	-	-	
	-	-	X	-	-	
Toplam	2	1	13	2	1	1
	20					

Tabloda görüldüğü gibi İnsan hakları ve demokrasi bağlamında yapılan lisansüstü çalışmalar büyük çoğunlukla eğitim-öğretim alanında olmaktadır. Hukuk alanı ile son derece entegre olan insan hakları ve demokrasi tez çalışmalarında kendine fazla yer bulamamıştır. Eğitim- öğretim alanında gerçekleştirilmiş tezlerde demokrasi ve insan hakları eğitiminin lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde nasıl yer aldığı, bunlara ilişkin sorunlar ve öneriler tartışılmıştır. Lise kitaplarında ve ilköğretim düzeyinde kitapların (tarih) yeterli olup olmadığı üzerinde durulmuş, uluslararası ilişkilerde üçüncü dünya ve demokrasi konusu üzerine yoğunlaşılmış, felsefe bölümünde inceleme yapılmış, kamu yönetiminde Avrupa Birliği üzerinde durulmuş, genel itibari ile de tezler 'değerlendirme' anlayışı içinde yazılmıştır.

7.3 Tezlerin Konuları

	Yüksek Lisans	Doktora
Avrupa Birliği	**X X**	**X**
Değerlendirme	**X X X X X**	**-**
Eğitim	**X X X X X X X X X X**	**X X**

Tabloda görüldüğü gibi, incelenen tezlerin konuları da eğitim üzerine yoğunlaşmıştır. Oransal olarak doktora tezleri az olmasına rağmen yine onlarda da eğitim konusu incelenmiştir. Yine doktora tezlerinde bir kere Avrupa Birliği konusu çalışılmıştır. Değerlendirme kategorisinde incelenen tezlerde de aslında eğitim konusu üzerinde çalışıldığı saptanmakla birlikte, farklı bir kategori altında incelenmesi uygun bulunmuştur. İnsan hakları ve demokrasi bağlamında yalnızca adı geçen konuların üzerinde spesifik bir araştırma yapılmadığı, sayılan alanlarla bağlantılı olarak incelendiği de anlaşılmaktadır.

7.4 Tezlerin Araştırma Yöntemleri [††††]

Yüksek Lisans			Doktora		
Literatür Taraması	**Nitel Analiz**	**Anket Yöntemi**	**Literatür Tarama**	**Nitel Analiz**	**Anket Yöntemi**
X	**X**	**X**	**X**	**-**	**X**
X	**X**	**X**	**X**	**-**	**-**
X	**-**	**X**	**-**	**-**	**-**
X	**-**	**X**	**-**	**-**	**-**

Araştırmada lisansüstü tezlerin araştırma yöntemleri Literatür Taraması, Nitel Analiz ve Anket yöntemi şeklinde incelenmiştir. Aslında araştırma yöntemleri, özellikle nicel ve nitel veri analizi birbirine bağlantılı şekilde değerlendirilir. Bu amaçla kodlama yönergesi oluşturulurken üç farklı değişken kullanılmış olsa da, tezlerin bulguları yorumlama şekillerinde nitel verilerden yararlanılmıştır. Yine anket yöntemi kullanılan çalışmalar da, araştırmanın belli bir bölümüne kadar literatür/ kütüphane taraması modeli de kullanılmıştır, zira araştırmalar belirli bir bilimsel zemine dayandırılmak durumundadır. Bununla birlikte yapılan tezlerin çoğunlukla literatür tarama modeli kullanıldığı tabloda da görülmektedir.

Sonuç

Demokrasi ve insan hakları birbiriyle bağlantılı alanlar olarak, belli bir vatan içerisinde yaşayan yurttaşların hak ve özgürlerinin teminat altına alınmasını sağlamakta; ilk örneği 1215 yılı 'Magna Carta' olan insan haklarının demokrasi çerçevesinde işlerlik kazanması son derece önemli bir ayrıntıdır. Çalışmada, insan hakları ve demokrasi üzerine Türkiye'de yapılmış 20 lisansüstü tezin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi sonucunda, tezlerin yeterince özellikli olarak derinlemesine olmadığı, tezlerde özellikle ortaöğretim düzeyinde eğitim konusu üzerinde durulduğu ve yapılan tezlerin büyük çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde olduğu saptanmıştır. İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin üzerinde durulmuş olması, bu hak ve özgürlüklerin içselleştirilmesi ve geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bu bağlamda öğrenimlerinin önemini gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte insan hakları ve demokrasi tezlerinin birkaçının Avrupa Birliği üzerine yoğunlaşmış olması, insan hakları kavramı Avrupa'nın güdümünde nitelendirildiğini, zira menşeinin Avrupa olmasının bunda büyük etkisi olduğunu çağrıştırmaktadır. Çalışmalarda literatür taraması yönteminin kullanılması, bu alanda yeterli sayıda erişilebilir kaynak olduğunu da hatırlatmaktadır. Sonuç olarak, insan hakları ve demokrasi üzerine yazılan tezlerin, ekonomik, siyasi ve tarihi düzlemde üzerinde durulması gerektiği ve bu konuda eksiklikler olduğu saptanmıştır.

Kaynakça

Aybay, R. (1982). Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.

Aziz, A. (2005). Dünyada ve Türkiye'de İletişim Araştırmaları, Türkiye'de İletişim
Araştırmaları Sempozyumu, Ankara www.sempozyum.ilef.net Erişim Tarihi: 8.05.2017

Berelson, B. (1952). Analysis Research, The Free Press, New York.

Büyükkaragöz, S. (1998). Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.

Doğan, İ. (2007). Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Davies, P. (1957). "*İnsanlığın Engin Geleceği-Bir Demokrasi Tarifi-",* Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, sayı: 107 Erişim Tarihi: 12.05.2017 dergiler.ankara.edu.tr/search.php

[††††] Makalede 20 lisansüstü tez üzerinden içerik analizi yapılmış olmasına rağmen, 7 yüksek lisans tezinin yayımlanma izni bulunmaması sebebiyle araştırma yöntemleri değerlendirilememiştir.

Duralı, T. Ç. (2015). Çağdaş Küresel Medeniyet, Dergâh Yayıncılık, İstanbul.
Fiske, J. (1990). İletişim Çalışmalarına Giriş, (Çev. Süleyman İrvan), Bilim ve Sanat, Ankara.
Galtung, J. (1999). Bir Başka Açıdan İnsan Hakları, Metis Yayıncılık, İstanbul.
Goodhart, M. (2016). Human Right Politics and Practice, Oxford University Press.
Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler, Siyasal Kitabevi, Ankara.
Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavram İlkeler Teknikler, Nobel, Ankara.
Kayar, İ., Üzülmez, İ. (2011). Hukukun Temel Kavramları, Detay Yayıncılık, Ankara.
Moore, T. (2016). Utopia, (Çev: Sabahattin Eyüboğlu, Vedat Günyol, Mina Urgan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul .
Platon (2006). Devlet, (Çev: Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimgöz), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu. Erişim Tarihi: 10.05.2017 www.danistay.gov.tr/upload/insanhaklarievrenselbeyannamesi.pdf
Tezcan, D., Erdem, M., Sancaktar, O., Önok, M. (2010). İnsan Hakları El Kitabı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
Ural, Ş. (1999). "*Demokrasi Kavramı Toplumsal Değerler ve Bireyler",* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 40, sayı:1, s: 451-459.
Wiseman, H. (1966). Magna Carta Efsanesi, (Çev: Münci Kapani), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI

Mehmet Şahin
Çankırı Karatekin Üniversitesi, mehmetsahin_38@hotmail.com

Özet

Türk eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel yapı üzerine kurulmuştur. Bu iki temel yapıdan örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayıp yüksek öğretime kadar tüm öğretim kademelerini kapsamaktadır. Yaygın eğitim sistemi ise örgün eğitim kurumlarının dışında kalan planlı tüm eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Eğitim, bir ülkenin kalkınmasında en önemli araçlardan biridir. Eğitim bir sistemdir ve bu sistemin en önemli öğeleri öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Eğitim sisteminin başarısı bu öğelerin bütünlüğüne ve uyumuna bağlıdır. Eğitim bu işlevini okullar aracılığı ile planlı ve programlı olarak yerine getirmeye çalışır. Bu anlamda okul, özgün bir toplumsal sistem ve formal bir örgüttür. Okul, insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı dinamik bir ortamdır. Dinamik oluşu, okulun çok değişik durumlarla karşılaşma olasılığını arttırmaktadır. Eğitim sistemi içinde okulun temel görevi, öğrencilere istenen davranışları kazandırmak ve onları topluma hazırlamaktır. Birey yaşamı boyunca eğitim süreci ile iç içerdir. Diğer yandan eğitim toplumun en geniş ve çok yönlü faaliyet alanlarından birisidir. Tarihi süreç içerisinde eğitimciler, yöneticiler ve bilim insanları eğitimin çeşitli sorunlarıyla ilgilenmiş ve çözüm yolları aramışlardır. Kurumsal olarak eğitim, bir ülkenin insanlarının yetişmeleri için planlanana ve uygulanan bir sistemdir. Eğitim sistemini amaçlara ulaştırma görevini üstlenen okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişmeleri oluşturulabilecek yeterliğe sahip olası gerekir. Bir ülkenin temel sorunlarının kaynağında eğitim sorunları yer almaktadır. Eğer bir ülkede sorunlar önemli ölçüde çözülmüş ise, yine onun kaynağında da kurumsal olarak eğitim vardır. Başka bir ifadeyle etkili ve verimli bir eğitim sisteminin varlığından bahsedilebilir. Eğitim sisteminin sorunlarını çözmeyen toplumların huzurlu ve mutlu olması oldukça güçtür. Çünkü yeterli sayı ve nitelikte insan gücü yetiştirmeden ekonomi, hukuk, eğitim ve diğer toplumsal alt sistemlerden hiçbirisinin etkili olarak amacına ulaştırılması mümkün değildir. Eğitim sistemini geliştirmek için öncelikle mevcut sorunların belirlenmesi ve bunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda eğitim sistemi üzerinde önemli etkileri olan öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri sorunların belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunlarının belirlenmesidir. Araştırmanın modeli betimsel tarama yöntemi olup veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Pursaklar ve Altındağ ilçesinde bulunan 4 lisenin öğrenci, öğretmen ve velileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olan ankette 2 bölüm yer almaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler (cinsiyet, statü, eğitim durumu ve yaş) ikinci bölüm ise Türk eğitim sistemi ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularının analizi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler : Sistem, eğitim sistemi, eğitim sorunu

GİRİŞ

Türk eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki temel yapı üzerine kurulmuştur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimden başlayıp yüksek öğretime kadar tüm öğretim kademelerini, yaygın eğitim ise örgün eğitim kurumlarının dışında kalan planlı tüm eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Eğitim, bir ülkenin kalkınmasında en önemli araçlardan biridir. Eğitim bir sistemdir ve bu sistemin en önemli öğeleri öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır. Eğitim sisteminin başarısı bu öğelerin bütünlüğüne ve uyumuna bağlıdır. Eğitim bu işlevini okullar aracılığı ile planlı ve programlı olarak yerine getirmeye çalışır. Bu anlamda okul, özgün bir toplumsal sistem ve formal bir örgüttür. Okul, insan ilişkilerinin en yoğun yaşandığı dinamik bir ortamdır. Dinamik oluşu, okulun çok değişik durumlarla karşılaşma olasılığını arttırmaktadır (Gündüz ve Can, 2011). Eğitim sistemi içinde okulun temel görevi, öğrencilere istenen davranışları kazandırmak ve onları topluma hazırlamaktır.

Birey yaşamı boyunca eğitim süreci ile iç içerdir. Diğer yandan eğitim toplumun en geniş ve çok yönlü faaliyet alanlarından birisidir. Tarihi süreç içerisinde eğitimciler, yöneticiler ve bilim insanları eğitimin çeşitli sorunlarıyla ilgilenmiş ve çözüm yolları aramışlardır. Kurumsal olarak eğitim, bir ülkenin insanlarının yetişmeleri için planlanana ve uygulanan bir sistemdir. Eğitim sistemini amaçlara ulaştırma görevini üstlenen okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişmeleri oluşturulabilecek yeterliğe sahip olası gerekir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Bir ülkenin temel sorunlarının kaynağında eğitim sorunları yer almaktadır. Eğer bir ülkede sorunlar önemli ölçüde çözülmüş ise, yine onun kaynağında da kurumsal olarak eğitim vardır. Eğitim sisteminin sorunlarını çözmeyen toplumların huzurlu ve mutlu olması oldukça güçtür. Çünkü yeterli sayı ve nitelikte insan gücü yetiştirmeden ekonomi, hukuk, eğitim ve diğer toplumsal alt sistemlerden hiçbirisinin etkili olarak amacına ulaştırılması mümkün değildir (Özyılmaz, 2013).

Eğitim sistemlerinin amacı ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve vatandaşlık eğitimini vermektir. Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bir ülkenin eğitim sisteminin niteliğinin temel belirleyicisi, sistemin uygulayıcıları olan öğretmenlerdir (Başkan, Aydın ve Madden, 2006). Başka bir ifadeyle eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, eğitim sisteminin çekirdeği gibi düşünülebilir. Her ülkenin eğitim sitemi kendine özgü olmak durumundadır. Ancak aynısını almamak koşuluyla başarılı olmuş ülkelerin eğitim sistemlerinden yararlanılabilir (Günay, 2011). Günümüzde örgütlerin başarısı teknolojik kaynakların geliştirilmesi kadar insan kaynaklarının geliştirilmesine de bağlıdır. Toplumsal düzeyde eğitim öğretimde reformlar yapılsa da öğretmenlik mesleğinde çağın koşullarına göre iyileştirmelerin yapılmaması, eğitim-öğretim sürecinin kalitesini etkilemektedir. Öğretmenlerin sistemden kaynaklı sorunları yıllardır bir eğitim sorunu olarak güncelliğini korumaktadır (Gündüz ve Can, 2011).

Bir ülkenin eğitim sisteminin şekillenmesinde pek çok faktör rol oynar. Bu faktörlerin en önemlileri o ülkenin sosyal ve siyasal yapılanması, demografik, ekonomik ve coğrafi durumudur (Menduhoğlu, 2008). Çünkü eğitim, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. (Gültekin ve Anagün, 2006). Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli öğe insan kaynağıdır. Bu nedenle insan kaynaklarının çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmiş olması gerekmektedir (Ereş, 2004). Ülkelerin genel gelişmişlik düzeyi, demokratik durumu, coğrafi özellikleri, okul eğitimini ülke içerisine dengeli ve yeterli düzeyde yaygınlaştırılmasında etkili olmaktadır. Belirtilen bu faktörlerin ülkemiz eğitiminde etkili olduğu bir gerçektir. Ülkemizde, zorunlu eğitimi yaygınlaştırma anlayış ve uygulamaları sürüp giden bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir (Taşdemir, 2012)

Tüm toplumsal sistemler gibi, eğitim sistemi de sorunsuz değildir. Ancak önemli olan bu sorunları zamanında doğru olarak tanımlayıp çözmek gerekir. Bir yandan toplumun her köşesine eğitim olanaklarını yayma ve eğitimi demokratikleştirme baskıları, diğer yandan toplumun gereksinimlerini karşılamak için eğitim sisteminin yenileşmeye zorlanması, eğitim sorunlarının her yıl katlanarak artmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2006) Nitekim eğitim, gelişmekte olan ülkelerin de en önemli sorunlarından biridir. Bir ülkedeki okul açığının ekonomik çözümlerle giderilebileceği, ancak öğretmen açığının tek başına ekonomik çözümlerle giderilmesinin zor olacağı söylenebilir. Ülkemizdeki önemli gelişmelere rağmen, öğretmen, öğrenci ve sınıf sayısının istenilen standartlara ulaştığını söylenemez. Cumhuriyet döneminde öğretmenlik mesleği hukuken müstakil bir meslek haline getirilmesine rağmen, halen meslekleşmenin gerekleri tam anlamıyla sağlanamamıştır (Doğan, 2005). Ayrıca günümüzde öğretmenlik mesleği mevcut siyasi iktidarların kadro ve atama bakımından en fazla üzerinde oynadıkları mesleklerin başında gelmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde eğitimin her alanında olduğu gibi, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda da günümüze ışık tutmakta, eğitimcileri düşündürmekte ve uyarmaktadır. Bu süre içerisinde nitelikli öğretmen yetiştirilmeye çalışılırken, farkında olmadan niteliksiz öğretmenler yetiştirildiği gözlemlenmiştir. (Soylu, Işık ve Konyalıoğlu, 2004). Eğitim sisteminin zaten öteden beri süregelen ve bir türlü çözümlenemeyen çeşitli sorunları

vardı. Bunlara bir de günümüzün bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler sonucu ortaya çıkan yeni gereksinmeler ve küreselleşme olgusu eklenince, sistem daha da etkisiz ve verimsiz bir hale gelmiş oldu (Gedikoğlu, 2005). Özellikle günümüz dünyasında küreselleşmeyle birlikte oluşan rekabet ortamı, nitelikli bireyler yetiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bu nitelikleri kazandırmada eğitimin rolü dikkate alındığında ülkemiz açısından öğretmen yetiştirmenin küresel rekabet boyutundaki önemi daha iyi anlaşılacaktır (Akdemir, 2013) Öğretmen yetiştirme eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir (Karagözoğlu, Arıcı, Bülbül, Çoker, (1995).

Eğitim, toplumsal ideallere yönelik değerler sistemini bireylere iletmede önemli rol oynamaktadır. Ülkemizde okullarda değerler eğitiminin yapılmasına ilişkin yöntem sorunu bulunmaktadır. Değerler eğitiminde öğretmenlerle birlikte bütün paydaşlarının çaba göstermesi gerekir. Okulda verilen değerler ile ailede, medyada verilen değerlerin çatışmaması gerekir. Bunun için gerekli önlemler alınabilir (Fidan, 2009). Son yıllarda pek çok alanda demokratikleşme yönünde gerçekleştirilen reformlar eğitim sisteminde de önemli değişikliklerin yapılmasına yol açmıştır; ancak ülkedeki eğitim ve kültürel haklar tam olarak uluslararası standartlara ulaşmamıştır (Kaya, 2012).

Türkiye'nin modernleşmesi sırasında, gerek bilim ve teknolojiye uyum sağlamada gerekse bunların ortaya çıkardığı bazı sosyal sorunların çözümünde güçlükler yaşanmaktadır. Bu nedenle de sık sık modernleşme veya batılılaşma hareketimiz sorguya çekilmekte ve eleştirilmektedir (Ergün, 1990). Ayrıca Türk eğitim sisteminde korku kültürüne dayalı bir ilişki ağının oluştuğu sıklıkla vurgulanmaktadır (Gür, 2004). Geleneksel eğitim anlayışı uzun zamandan beri bir takım eleştirilere uğramaktadır. Bu eleştiriler genellikle geleneksel eğitim anlayışının daha çok öğrencilerin biçimlendirilmesi anlayışına dayandığı yönündedir. Eğitim, biçimlendirmenin değil özgürleşmenin aracı olmalıdır (Yılmaz ve Altınyurt, 2011). Kısaca ülkemizde, eğitim alanında sorunlar ciddi düzeyde devam etmektedir (Gül, 2008).

Türk eğitim sistemi yıllar içerisinde ağır sorunlarla karşılaştığı için eğitimde kaliteyi Avrupa standartlarına yükseltmek o kadar kolay olmamaktadır. Ülkedeki genel nüfus hızı Avrupa birliği ülkeleri ile kıyaslandığında oldukça yüksektir. Buna karşın ülkemizdeki örgün eğitim sistemindeki okullaşma oranları düşük düzeydedir. Eğitime devlet bütçesinden yeteri kadar ödenek ayrılmamaktadır. Bu yüzden de, eğitimin her kademesinde çeşitli eksiklikler vardır (Gedikoğlu, 2005). Özellikle Türk eğitim sisteminin çağdaş değişimin hızına ve biçimine ayak uydurabildiğini söylemek zordur. Nitekim mevcut okul sisteminin örgütsel yapısı hala sanayi devrimi sonrası gelişmelere dayanmaktadır. Eğitim sistemi ihtiyaç duyulan yeni değer ve becerileri üretmede zorlanmaktadır. Birbirine benzer bireyler yetiştirmek üzere yapılandırılmış olan okullar bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmaktadır. Eğitimin finansmanında da önemli sorunlar bulunmaktadır (Erdoğan, 2015).

Türkiye'nin kronik ve kadim sorunlarından biri de yükseköğretim sorunudur. Bir sorun tüm çözüm girişimlerine direnç göstermektedir (Günay, 2011). Türkiye yükseköğretim sistemi, eğitimin diğer alanları gibi uzun yıllar boyunca ihmal edilen ve toplumsal gündemin ön sıralarında kendisine yer bulmakta zorlanan bir konudur (Şenses, 2007). Ülkemizde yüksek öğretim alanında akademik çalışmaları değerlendirmek amacıyla küçük de olsa bazı adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu çabaların "göstermelik" bir uygulama olmaması samimi olarak isteniyorsa, değerlendirme sonuçlarının uygulanabileceği bir idari düzenlemelerin yapılması gerekir (Kalaycı, 2008). Eğitim sistemimiz hakkında yapılan önemli eleştirilerden biri de mesleki ve teknik eğitime yönelik yönlendirmede başarılı olamayışıdır. Şu anki haliyle eğitim sistemimiz, ezberci, özgür düşünmeyi ve davranmayı engelleyici, bireysel farklılığı gözardı eden, demokratikliği sorgulanabilen, iş ve üretim hayatı için nitelikli eleman yetiştirmeyen bir yapıdadır (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Özellikle eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısı, eğitim yöneticiliğinin meslekleşmemesi, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler, mesleki teknik eğitim gibi sorunlarda herhangi bir iyileşme görülmemektedir. Aslında Milli Eğitim Bakanlığı da bu sorunların farkındadır. Ancak bu sorunların kökten çözümü yerine genellikle günü kurtaran geçici düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir (Yılmaz ve Altunkurt, 2011)

Eğitim sistemini geliştirmek için öncelikle mevcut sorunların belirlenmesi ve bunların çözümüne yönelik önerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemi üzerinde önemli etkileri olan öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri sorunların belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunlarının belirlenmesidir. Araştırmanın bu temel amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları nelerdir.

2. Öğrenci, öğretmen ve velilerin Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri kişisel bilgilere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi

koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar. 1991).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Pursaklar (2) ve Altında (2) ilçelerinde bulunan 4 lisenin öğrenci, öğretmen ve velileri oluşturmaktadır. Ancak bunlardan 99 öğrenci, 122 öğretmen ve 119 veli veri toplama aracını veri işlemeye uygun bir şekilde doldurmuşlardır. Böylece araştırmanın çalışma grubu 340 kişi ile sınırlı kalmıştır. Çalışma grubu ile ilgili kişisel bilgilerin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Kişisel Bilgilere Göre Dağılımları

Değişkenler	Alt gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	209	61.5
	Erkek	131	38.5
Statü	Öğrenci	99	29.1
	Öğretmen	122	35.9
	Veli	119	35,0
Eğitim Durumu	İlköğretim	54	15.9
	Ortaöğretim	151	44.4
	Yükseköğretim	111	32.6
	Lisansüstü	24	7.10
Yaş	20 ve altı	98	28.8
	21-40	102	30,0
	41 ve üstü	140	41.2

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan 340 katılımcının kişisel bilgileri cinsiyet, statü, eğitim durumu ve yaş olmak üzere 4 değişken yönünden analiz edilmiştir. Çalışma grubu cinsiyet yönünden %61,5'i kadınlardan, %38,5'i ise erkeklerden oluşmaktadır. Statü yönünden %29,1'i öğrencilerden, %35,9'u öğretmenlerden, %35'i de velilerden oluşmaktadır. Eğitim yönünden %15,9'u ilköğretim, %44,4'ü ortaöğretim, %32,6'sı yükseköğretim ve %7,1'i de lisansüstünden oluşmaktadır. Yaş yönünden % 28,8'i 20 ve altı, %30'unu 21 ve 40 arası ve %41,2'si de 41 ve üstünden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre çalışma grubunda cinsiyet yönünden kadınlar, statü yönünden öğretmenler, eğitim durumu yönünden ortaöğretim, yaş grubu yönünden ise 41 ve üstü çoğunluğu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde cinsiyet, statü, eğitim durumu ve yaş grubundan oluşan çoktan seçmeli sorular, kinci bölümde ise Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin 30 maddelik likert tipi ölçek yer almaktadır. Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin ölçekte yer alan maddelerin önem derecesi hiç (1), çok az (2), kısmen (3), oldukça (4), tamamen (5) seçenekleriyle ölçülmüştür. Veri toplama aracını geliştirmek için ilgili literatür taranmıştır. Ayrıca veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi, öğretmen ve eğitim yöneticilerinden oluşan altı uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda veri toplama aracında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanların tamamı veri toplama aracına "uygun/geçerli" görüşünü verdikten sonra veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve İşlem

Veri toplama aracı, çalışma grubunda yer alanların isteğine bağlı olarak cevaplanması sağlanmıştır. Aracın ikinci bölümünü oluşturan Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin maddelerle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracının, geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi (BKT), maddelerin faktör yükleri (MFY), açıklanan kümülatif varyans (AKV)**,** maddelerin ayırt edicilik indeksleri (MAİ) ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (CAK) değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirlik Değerleri

KMO	BKT	AKV	MFY	MAİ	CAK
0.91	38.12	38,12	0.31 0.72	0,39 0,72	0,94

Tablo 2'deki bulgulara göre veri toplama aracına ilişkin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (0.91) ve Bartlett küresellik testi (BKT) (38.12) sonuçları açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda veri toplama aracının tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Aracın açıklanan varyans değeri 38.12 olarak bulunmuştur. Bu değer düşük olmakla birlikte Kline'ye (2005) göre, tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin 0.30'un üzerinde olmasını yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Madde faktör yükünün 0.31- 0.72 arasında, madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,39 - 0,72 arasında değiştiği görülmektedir. Veri toplama aracının güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre veri toplama aracının mevcut araştırma kapsamında geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik oran hesaplamaları yapılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümündeki her bir maddenin ağırlıklı ortalaması hesaplanırken (5-1=4 4/ 5 = 0.8) formülü uygulanmış ve her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece "hiç" seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, "çokaz" seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, "kısmen" seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, "oldukça" seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, "tamamen" seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular buna göre yorumlanmıştır. Türk eğitim sisteminin sorunlarına yönelik görüşlerin cinsiyete göre analizinde t testi, statü, eğitim durumu ve yaşa göre analizinde ise verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunun Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşlere katılma düzeylerine yer verilmiştir. Ayrıca bu görüşler kişisel bilgilere göre analiz edilerek tablolar halinde yorumlanmıştır. Çalışma grubunun Türk eğitim sisteminin sorunlarının önem derecesine katılma düzeyleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma grubunun Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına Katılma Düzeyleri

Türk Eğitim Sisteminin Sorunları	ORT
Yönlendirme sistemi	3.89
Ezberci eğitim	3.51
Politikanın eğitime etkisi	3.42
Kalabalık sınıflar	3.33
Fırsat eşitsizliği	3.29
Öğretmenin istihdamı ve özlük hakları	3.26
Ortaöğretim sistemi	3.25
Rehberlik sistemi	3.23
Öğretim programının niteliği	3.22
İlköğretim sistemi	3.21
Öğretmen yetiştirme sistemi	3.21
Okulöncesi eğitim	3.17
Eğitim ve okul yönetimi	3.13
Mesleki teknik eğitim	3.11
Yükseköğretim sistemi	2.87
Öğretim yöntem ve teknikleri	3.10
Öğretmenin hizmetiçi eğitimi	3.10
Eğitim sisteminin denetimi	3.05
Öğretim materyali	3.05
Siyasi veya etnik ayrımcılık	3.04
Mezunların istihdamı	3.01

Eğitim ve okul mevzuatı	2.99
Ölçme ve değerlendirme	2.98
Öğrenci servisleri /ulaşım	2.95
Fiziki alt yapının niteliği	2.94
Cinsiyet ayırımı	2.92
Okul aile işbirliği	2.84
Okul içi demokrasi	2.83
Okul içi ve dışı şiddet	2.76
Yatay ve dikey geçiş sistemi	2.72

Çalışma grubunu oluşturan öğrenci, öğretmen ve velilerin Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili maddelerin önem derecesine katılma düzeylerinin ortalaması 2.72 ile 3.89 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılanlara göre Türk eğitim sistemi ile ilgili toplam 30 sorundan yönlendirme sistemi, ezberci eğitim ve politikanın eğitime etkisi oldukça önemli sorun olarak görülmektedir. Bunların dışında kalan 27 sorun ise kısmen önemli olarak görülmektedir. Araştırmaya katılanlara göre okul içi demokrasi, okul içi ve dışı şiddet ile yatay ve dikey geçiş sistemi ile ilgili sorunlar en son sırada önemli görülmüşlerdir. Çalışma grubunun Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşlere katılma düzeylerinin cinsiyete göre analizi Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Cinsiyete Göre Analizi

Değişken	**Alt Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**t Testi**		
					t	**sd**	**p**
Cinsiyet	Kadın	209	90,77	23,15	1.80 1,77	2	0.07*
	Erkek	131	95,63	25,48			

***P>0.05**

Çalışma grubunun Türk eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4'teki verilere göre katılımcıların Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. (p>0.05). Bu bulgulara göre öğrenci, öğretmen ve velilerin cinsiyetinin, Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşlerini etkilemediği söylenebilir. Çalışma grubunun Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşlerinin statü, eğitim durumu ve yaşa göre analizi Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 4. Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının Statü, Eğitim ve Yaşa Göre Analizi

Değişkenler	**Alt Gruplar**	**N**	$\overline{x}_{sira}$	x^2	**sd**	**P Anlamlı Fark**
Statü	Öğrenci	99	123,52	73,54	2	0,00* ÖĞ-Ö; ÖĞ-V
	Öğretmen	122	230,13			
	Veli	119	148,45			
Eğitim Durumu	İlköğretim	54	146,81	64,93	3	0,00* İ-Y; İ-L; O-Y; O-L
	Ortaöğretim	151	132,18			
	Yükseköğretim	111	225,71			
	Lisansüstü	24	209,58			
Yaş	20 ve altı	98	123,44	32,704	2	0,00* 20 ve altı ile 20 - 40; 20 ve altı ile 41-60
	21-40	102	181,68			
	41 ve üstü	140	195,29			

*P<0.05 Ö: Öğrenci; ÖĞ: Öğretmen; V: Veli;
İ:İlköğretim; O:Ortaöğretim; Y:Yükseköğretim L: Lisansüstü

Çalışma grubunun Türk eğitim sistemi ile ilgili görüşlerinin statü, eğitim durumu ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis-H Testi ile analiz edilmiştir. Elde dilen bulgulara göre öğrenci, öğretmen ve velilerin Türk eğitim sistemine ilişkin görüşleri statü, eğitim durumu ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. (P<0.05). Statü yönünden öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sorunlarına katılma düzeylerinin ortalaması öğrenci ve velilerden yüksek olduğu

görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin sorunları öğrenci ve velilerden daha önemli gördükleri söylenebilir. Eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olanların yükseköğretim ve lisan üstü olanlara göre Türk eğitim sisteminin sorunlarına katılma düzeyleri daha düşüktür. Bu bulguya göre eğitim düzeyi yükseldikçe sorunların önem derecesi daha yüksek düzeyde algılanmaktadır. Yaşı 20 ve altında olanların diğer yaş gruplarına göre Türk eğitim sisteminin sorunlarına katılma düzeyleri daha düşüktür. Öğretmen ve velilerin yaşları 20 ve altında olmayacağı için 20 ve altı yaş grubunu lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında öğretmen ve velilerin Türk eğitim sisteminin sorunlarını öğrencilerden daha önemli gördükleri söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılanlara göre yönlendirme sistemi, ezberci eğitim ve politikanın eğitime etkisi Türk eğitim sisteminin en önemli sorunları olarak algılanmıştır. Bu sorunlar toplumun hatta uzmanların da sürekli gündeme getirdiği sorunlardır. Bu yönüyle öğrenci, öğretmen ve velilerin önemli olarak algıladıkları eğitim sorunları toplumsal saptamalara uygun olduğu söylenebilir. Yılmaz ve Altunkurt'un (2011) yaptıkları bir araştırmada öğretmen adayları, Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunlarını merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, ideolojik ayrım ve kayırmalar, öğretmen atama sistemi, özel dershaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları olarak sıralamışlardır. Savran'a (2004) göre, PISA projesi değerlendirme sonucu ortaya çıkan tablo, bu tarz soru konseptlerinin ülkemizdeki eğitim –öğretime, dolayısıyla "ezberci" sisteme göre yetiştirilen ve ezberciliğe alıştırılan Türk öğrenci profiliyle örtüşmediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılanlar okul içi demokrasi, okul içi şiddet ile yatay ve dikey geçiş sistemini mevcut sorunlar içerisinde en az yaşanan sorun olarak algılamaları da oldukça düşündürücüdür. Çünkü bu sonuçlara göre öğrenci, öğretmen ve veliler açısından okullarda demokratik ortamla, okul içi şiddetle yatay ve dikey geçiş sistemi ile ilgili önemli bir sorunun olmadığı anlaşılmaktadır. Aslında okulların yönetiminde personel ve öğrenci katılımının yetersizliği, okul içi şiddetin sürekli artış gösterdiği, yatay ve dikey geçiş sisteminin etkili olmadığı sürekli tartışılmakta hatta bu konularda Türk eğitim sisteminin eleştirildiği görülmektedir. Nitekim Okutan'ın (2010) yaptığı bir araştırmanın sonucunda, Türk eğitim sisteminin mevzuat kısmında demokrasi eğitimini gerçekleştirmeye dönük bazı ifadelerin yer almasına rağmen, uygulamada demokrasi eğitiminin istenen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı da görülmektedir. Gündüz ve Can'ın (2011) yaptıkları araştırma sonucuna göre, öğretmenler eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları, fiziki durum, yönetim, program ve özlük hakları alt boyutlarında ve genel olarak "tam" düzeyinde algılamışlardır.

Öğrenci, öğretmen ve velilere göre yönlendirme sorunu en önemli sorun olarak algılanırken yatay ve dikey geçiş sisteminin en düşük sorun olarak algılanması görüşlerdeki çelişkiyi akla getirmektedir. Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve velilerin her bir sorunla ilgili görüşleri ayrı ayrı analiz edilmemiştir. Ancak araştırmada öğrenci, öğretmen ve velilerin Türk eğitim sisteminin sorunları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmenler öğrenci ve velilere göre sorunları daha önemli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin henüz lise dönemindeki bir öğrenci ile eğimle doğrudan ilgili olmayan hatta bir kısmının ilkokul mezunu olduğu velilerden eğitsel sorunları farklı algılaması meslek adına olumlu bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Diğer yandan olaylara bilimsel açıdan bakabilmek, yapılan araştırmalardan yararlanmak, etkilenmek ve araştırma yapmak kuskusuz ki belli bir düzeyde eğitimi ve araştırma kültürünü gerekli kılar. Bazı araştırma sonuçları bu eğitim ve kültürün ülkemizde yeterince verilemediğini ortaya koymaktadır. Hatta öğretmenlerin de araştırmanın önem ve gereğine inanmadıkları ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2003). Kaldı ki lise öğrencilerinin ve eğitim düzeyi düşük velilerin eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel olarak analiz etmeleri ve sorunları doğru tanımlamaları sınırlı olabileceği düşünülebilir. Erdoğan'a (2015) göre Türk eğitim sisteminde gerçekleşen değişim girişimlerinde değişim surecinin iyi bir şekilde işlediğini söylenemez. Bunun en önemli nedenlerinden biri değişim çabalarının etkili bir şekilde nasıl yönetilebileceği konusunda hissedilen bilgi ve deneyim eksikliğidir

Fidan'ın (2009) yaptığı bir araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların cinsiyeti, Türk eğitim sistemi ile ilgili sorunlarla ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkekler Türk eğitim sistemi ile ilgili sorunlara ilgili olarak görüş birliği içinde oldukları söylenebilir. Katılımcıların eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olanların yükseköğretim ve lisan üstü olanlara göre sorunların önem derecesine katılma düzeyleri daha düşüktür. Bu sonuca göre eğitim düzeyi yükseldikçe sorunların önem derecesi artmaktadır. Öğrenciler henüz lise mezunu olmadıkları halde kendilerini ortaöğretim düzeyinde göstermişlerdir. Ayrıca velilerin de bir kısmı ilköğretim ve ortaöğretim mezunudur. Özellikle öğretmenler ile bazı velilerin eğitim durumu lisans ve lisansüstü düzeyindedir. Öğretmenlerin sorunu algılamaları öğrenci ve velilerden farklı olduğu gibi eğitim düzeyi yüksek olanların yine sorunu algılamaları

eğitim düzeyi düşük olanlardan farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş yönünden de gruplar arasında görüş farklılığı görülmektedir. Yaşı 20 ve altında olanların diğer yaş gruplarına göre Türk eğitim sisteminin sorunlarına daha az düzeyde önem vermektedirler. Öğretmen ve velilerin yaşları 20 ve altında olmayacağı için 20 ve altı yaş grubunu lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında lise öğrencileri sorunların önem derecesini yeterince algılamadıkları ya da eğitimin sorunlarını öğretmenlerden ve velilerden (anne- babalardan) farklı algıladıkları söylenebilir.

Yukarıda açıklandığı gibi gerek bu araştırmada gerek alan yazındaki diğer araştırmalarda benzer ve farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarındaki tutarlılık veya tutarsızlıkların ortaya çıkmasının birçok nedenleri olabilir. Bu bağlamda araştırma kapsamındaki çalışma gruplarından elde edilen bulguların genellenmesi yerine kendi içinde değerlendirilmesinin daha objektif olacağı söylenebilir. Türk eğitim sisteminin sorunları farklı bölgelerde öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, müfettiş, uzman vb. paydaşların katılımı ile periyodik aralıklarla yapılması sorunların doğru tanımlanması açısından önemlidir. Bu nedenle benzer araştırmalar farklı çalışma grupları üzerinde yapılarak sonuç ve öneriler ortaya konmalıdır.

KAYNAKÇA

Akdemir, Ahmet Selçuk (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. TurkishStudies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 15-28

Aksoy, Naciye (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 36, 474-489

Başkan, Atanur Gülsüm, Aydın, Ayhan ve Madden Tuğba (2006). Türkiye'deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42*

Çelikten, Mustafa, Şanal, Mustafa ve Yeni, Yeliz (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19(2), 207-237

Doğan, Cihangir (2005). Türkiyede Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *bilig,* 35, 133-149

Erdoğan, İrfan.(2015). Eğitimde Değişim Yönetimi. 4. Baskı, Ankara: PegemA Yayınları

Ereş, Fiğen (2004). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 21-29

Ergün, Mustafa (1990). Türk Eğitim Sisteminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi,* 17, 453-457

Fidan, Nuray Kurtdede (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 2 (2), 1-18

Karagözoğlu, Galip; Arıcı, Hüsnü, Bülbül, Sudi ve Çoker, Nazım (1995) "Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri" Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3

Gedikoğlu, Tokay (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Gül, Hüseyin (2008). "Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri", *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 181–196.

Güler, Ali (2004). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Gültekin, Mehmet ve Anagün, Şengül, S.(2006). Avrupa Birliginin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu. Anadolu Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi,* 6(2), 145-170

Günay, Durmuş (2011).Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler – I. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3), 113-121

Gündüz, Yüksel ve Can, Ertuğ (2011). Öğretmenlerin Eğitim Sistemi ve Uygulamalarına İlişkin Güncel Sorunları Algılama Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(4), 745-774

Kalaycı, Nurdan (2008). Yükseköğretimde Uygulanan Toplam Kalite Yönetimi Sürecinde Gözardı Edilen Unsurlardan "TKY Merkezi ve "Eğitim Programları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-188

Karasar, Niyazi (1991) *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara, Sanem Yayınları

Kaya, Nurcan (2012) Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Memişoğlu Salih Paşa ve İsmetoğlu Mehmet (2013). Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 14-25

Menduhoğlu, Hasan Basri (2008). Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 545-559*

Okutan, Mehmet (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946

Özyılmaz, Ömer. (2013). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.

Savran, Z. Nursen. (2004). PISA Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 397-412

Soylu, Yasin, Işık, Ahmet ve Konyalıoğlu, A. Cihan (2004). Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programında Okutulan Matematik Derslerinin İlköğretim Matematik Müfredatına Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 12(1), 117-124

Şenses, Fikret (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. ERC Working Papers in Economics 07/05

Taşdemir, Mehmet. (2012) Birleştirilmiş Sınıflarla Öğretim. Geliştirilmiş 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları

Yılmaz, Muhsin (2006). Türkiye'nin Çağdaşlaşma Sorunu ve Eğitim. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(10), 1-14

Yılmaz, Kürşat ve Altınyurt, Yahya (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(3), 195-213

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENMEDE GÜDÜSEL STRATEJİ KULLANIM DÜZEYİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gürbüz Ocak
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Özden Turgut
ozden5@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri incelenmektedir. Güdülenme, öğrenme için gerekli önşartlardan biridir. Öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri için birtakım taktik ve stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, bilgiyi geri getirmek için tekrar etmek gibi bazı stratejiler, belirli öğrenme amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırabilmektedir. Corno (1993), ilave olarak güdülenme kontrolü stratejileri ve duygu kontrol stratejilerini ortaya koymuştur. Bu iki strateji tipi, çalışmaya devam edebilmeyi ve öğrencinin, kendi ilerlemesi için kaynaklarını kullanmasını sağlamaktadır (Akt. Butler, 1995). Bu noktadan yola çıkarak, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin incelendiği bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan, 135'i erkek, 324'ü kadın olmak üzere 459 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin dağılımı hakkında veri elde etme amacıyla, Pintrich, Smith, Garcia, ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilip, Sungur (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri, cinsiyete, sınıf düzeyine ve bölüme göre incelenmiştir. Analiz sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanma düzeylerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark yoktur, ancak bölüme ve sınıf düzeyi göre fark anlamlıdır.
Anahtar kelimeler: Güdülenme, öğrenmede güdüsel stratejiler, öğretmen adayı

Abstract

This study examines the degree of the utilization of motivated strategies for learning of teacher candidates. Motivation, is one of the necessary prerequisites for learning. Students should use several tactics and strategies for motivating themselves. For instance, several strategies such as repeating for bringing information back may facilitate reaching several learning goals. Corno (1993) attached also motivation control strategies and emotion control strategies. These two types of strategies, provides a student going on studying and utilizing her/his own resources (cited by Butler, 1995). For this reason, this study examines the degree of teacher candidates' utilization of motivated strategies for learning and it has been carried out with the students of Afyon Kocatepe University Faculty of Education. The participant group consists of 135 males and 324 females, totaling 459 participants. The instruments for gathering data are the Motivated Strategies for Learning Questionnaire and the Personal Information Form. The Motivated Strategies for Learning Questionnaire has been developed by Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1993) and has been adapted to Turkish by Sungur (2004). The results have brought out that the degree of utilization of motivated strategies of teacher candidates do not significantly differentiate in terms of gender; but class level and school department have created significant difference.
Keywords: Motivation, motivated strategies for learning, teacher candidate.

GİRİŞ

Her eğitim kademesinde, bireylerin öğrenme düzeyini arttırmak hedeflenmektedir. Bunu sağlamak için, öğrenmeyi destekleyen faktörlerin incelenmesi gerekmektedir. Bireylerin öğrenme düzeylerinde etkili olan faktörlerden biri onların güdülenme (motivasyon) düzeyleridir. Güdülenme, öğrenme için gerekli önşartlardan biridir. Kişiyi öğrenmeye sevk edecek önemli bir neden olmadıkça, kişide öğrenmeye karşı ilgi gelişmemektedir. İnsanlar genellikle merak duydukları ve ilgi çekici buldukları konuları çabuk öğrenirler (Selçuk, 2012). Bunun aksine, güdülenmeyen bireyler, davranışları ile elde ettikleri sonuçlar arasında bağlantı algılamamakta ve kontrolün ellerinde olmadığını düşünmektedirler (Deci ve Ryan, 1991; Akt. Baker, 2003). Dolayısıyla, bireyin güdülenmesi ile niyetli (kasıtlı) davranışları arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerini arttırmak için güdülenmeleri gerekmektedir. Ancak bu çoğu zaman kendiliğinden olmuyor gibi görünmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri için birtakım taktikler ve stratejiler kullanmaları gerekmektedir. Örneğin, bilgiyi geri getirme için tekrar etme gibi bazı stratejiler, belirli öğrenme amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Corno (1993), ilave olarak güdülenme kontrolü stratejileri ve duygu kontrol stratejilerini ortaya koymuştur. Bu iki strateji tipi, çalışmaya devam edebilmeyi ve öğrencinin, kendi ilerlemesi için kaynaklarını kullanmasını sağlamaktadır (Akt. Butler, 1995). Dembo ve Eaton (1997), bireylerin okulda kendi güdülenmelerini sağlamak amacıyla duygudurumlarını kontrol etmek için iç konuşma, amaç belirleme, yoğunlaşma ve dikkat, zaman yönetimi stratejilerini uyguladıklarını belirtmiştir. Zimmerman ve Risemberg (1997) ise, amaç belirlemenin yanı sıra amacın net (özgül) olmasının önemini vurgulamıştır. Ayrıca, kendilerine ödül ya da ceza veren öğrencilerin, vermeyenlere göre daha yüksek ders başarısına ulaştıklarını belirtmiştir. Böyle bir tutum, Pintrich'e (2004) göre, öz-düzenleyici öğrenme bakış açısına aittir. Öz-düzenleyici bakış açısı, bireylerin, kendi biliş, güdülenme ve davranışlarını izleyebildiğini, kontrol edebildiğini ve düzenleyebildiğini varsaymaktadır. Buna göre, bu güdüsel öz-düzenleme stratejileri, olumlu iç konuşma yoluyla bireyin öz-yeterliğini kontrol etme girişimlerini de içermektedir. Ancak Pintrich (2004), bunun, her zaman ve her ortamda mevcut olan bir düzenleme olmadığını, ancak bazı durumlarda geçerli olabildiğini ileri sürmüştür. Öz-düzenleyici bakış açısına sahip olan öğrenciler, kendi çalışmaları üzerinde kafa yorarak ve geribildirimlerin ışığında düzenlemeler yaparak kendi öğrenme süreçleri konusunda sorumluluk almaktadırlar (Zimmerman, 2008; Akt. Brown, Peterson ve Yao, 2016). Bunun yanında, öğrenme motivasyonu, etkili öz-düzenleyici öğrenme için çok önemli bir içsel kaynak olarak değerlendirilmektedir (Boekaerts, 1999; Akt. Engelschalk, Steuer ve Dresel, 2016). Motivasyon ile öz-düzenleme süreçleri arasındaki yakın ilişki ve aynı zamanda fark, şu şekilde özetlenebilir: Motivasyon, eyleme geçmeye yönelik kararların oluşması ve ilerlemesini teşvik ederken, öz-düzenleme süreçleri, bu kararları korumak için belirli ve amaçlı eylemleri teşvik etmektedir (McMahon ve Luca, 2001; Akt. Bruso ve Stefaniak, 2016).

Buradan hareketle, akademik öz-düzenleme, bireylerin kendi akademik öğrenme ve performanslarını, üstbilişsel olarak, güdüsel ve davranışsal olarak düzenlemeye yönelik proaktif çabalarına verilen addır (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992). Öz-düzenleyici becerileri olan öğrenciler daha fazla strateji kullanmaktadır ve daha yüksek bir öz-yeterlik algısına sahiptir (Zimmerman, 1990; Akt. Bozpolat, 2016).

Araştırmanın problemi

Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin dağılımı nasıldır? Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Alt problemler

1) Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerin dağılımı nasıldır?

2) Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri cinsiyetleri açısından farklılaşmakta mıdır?

3) Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri bölümleri açısından farklılaşmakta mıdır?

4) Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri sınıf düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine dair algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla, genel tarama modeli kullanılmaktadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırmalarıdır. Araştırma grubuna yöneltilen soruların cevapları, bu modelde, genellikle her bir soruyu cevaplayan kişilere ait sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde

sunulmakta ve rapor edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmacı, araştırma etkinliğine girse de girmese de, olgu aynı şeklide varlığını sürdürmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Özetle, genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri konusundaki algılarını incelemek amacıyla, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 1., 2. ,3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 2637 öğretmen adayı, araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Veriler, fakültenin farklı bölümlerindeki 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırmada örneklem belirlenirken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme tekniği kullanılmıştır. Diğer adı kota örnekleme olan tabakalı amaçsal örnekleme, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara imkan sağlamak amacıyla tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2011). Bu çalışmada da, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci işleri bürosundan, fakültede öğrenim gören kadın ve erkek öğrencilerin sayısı öğrenilmiş, fakültedeki kadın öğrenci/erkek öğrenci oranının 100/42 olmasından yola çıkarak, bu orana uygun olan örneklemeye ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 459 öğretmen adayı üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem, 135 erkek öğrenci ile 324 kız öğrenciden oluşmuştur. Örneklem dağılımının detayları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Örneklem Dağılımı

Değişken	**Değer**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	324	70.6
	Erkek	135	29.4
	Toplam	459	100
Bölüm	Fen Bilgisi Öğrt.	87	19
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	74	16.1
	Okul Öncesi Öğrt.	104	22.7
	Sınıf Öğrt.	47	10.2
	Türkçe Öğrt.	97	21.1
	İlköğretim Matematik Öğrt.	40	8.7
	Bilgisayar ve Öğr. Tekn. Eğt. Öğrt.	10	2.2
	Toplam	459	100
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	58	12.6
	2.Sınıf	84	18.3
	3.Sınıf	183	39.9
	4.Sınıf	134	29.2
	Toplam	459	100

Veri toplama araçları

Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği

Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), motivasyon ve öğrenme stratejileri olmak üzere iki temel kısımdan oluşmaktadır. Çalışma, motivasyon kısmından içsel değer, sınav kaygısı, öğrenmeyi kontrol etme alt boyutları ile öğrenme stratejileri kısmından bilişötesi öz-düzenleme, çaba gösterme (düzenleme) ve akranla öğrenme alt boyutlarını içermek üzere toplam 34 maddeden oluşmuştur. 7'li likert bir ölçme aracı olan Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği'nde katılımcılar kendilerini, öğrenmede güdüsel strateji kullanma açısından, 1 (beni hiç yansıtmıyor) ile 7 (beni tam olarak yansıtıyor) arasında derecelendirmektedirler. Ölçek, Sungur (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenirlik katsayıları sırasıyla içsel değer .87, sınav kaygısı .62, öğrenmeyi kontrol etme .62, bilişötesi öz-düzenleme .81, çaba gösterme .62 ve akranla öğrenme .61'dir (Akt. Şenler, 2011). Ölçeğin bu çalışmada hesaplanan güvenirlik katsayıları ise, sırasıyla, içsel değer .81, sınav kaygısı .60, öğrenmeyi kontrol etme .58, bilişötesi öz-düzenleme .77, çaba gösterme .45 ve akranla öğrenme .55'tir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Form, öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyine dair bilgilerine ulaşmayı sağlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Envanter ve bilgi formu, 471 öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur. Ancak 12 öğretmen adayının doldurduğu ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınan ölçeklerden elde edilen veriler, istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin incelenmesi için ilk olarak, veriler, her bir değişkene göre normal dağılıp dağılmadıklarına göre incelenmiştir. Bu kapsamda, verilerin her bir değişkene göre dağılımının çarpıklık katsayısı, standart hatasına bölünmüş ve elde edilen z-istatistiği incelenmiştir (Büyüköztürk, 2007). Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından yapılan incelemede, verilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U-Testi, sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise, Kruskal-Wallis testi ile incelenmiştir. Bölüm değişkeni açısından yapılan incelemede ise verilerin sınıf düzeyine göre normal dağıldığı görülmüş ve öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyinin bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Çalışmada yapılan analizlerde .05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

BULGULAR

Alt Problem 1: Araştırmanın ilk alt probleminde, öğretmen adaylarının "Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Ölçeği"ndeki maddeleri hangi düzeyde gösterdiğini belirlemek amacıyla, anket maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzde tablosu oluşturulmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçek maddelerine verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri

Madde		7	6	5	4	3	2	1	□
1.Eğer uygun şekilde çalışırsam, dersteki konuları öğrenebilirim.	**f**	283	97	47	15	5	5	7	
	%	61.7	21.1	10.2	3.3	1.1	1.1	1.5	6.29
2. Dersin sınavları sırasında, diğer arkadaşlarıma göre soruları ne kadar iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığımı düşünürüm.	**f**	99	96	70	75	47	30	42	
	%	21.6	20.9	15.3	16.3	10.2	6.5	9.2	4.71
3. Derste öğrendiklerimi başka derslerde de kullanabileceğimi düşünüyorum.	**f**	129	105	98	68	38	9	12	
	%	28.1	22.9	21.4	14.8	8.3	2.0	2.6	5.31
4. Dersin sınavları sırasında bir soru üzerinde uğraşırken, aklım sınavın diğer kısımlarında yer alan cevaplayamadığım sorularda olur.	**f**	86	75	91	71	54	49	33	
	%	18.7	16.3	19.8	15.5	11.8	10.7	7.2	4.54
5. Dersteki konuları öğrenemezsem bu benim hatamdır.	**f**	42	31	58	102	91	58	77	
	%	9.2	6.8	12.6	22.2	19.8	12.6	16.8	3.58
6. Dersteki konuları öğrenmek, benim için önemlidir.	**f**	195	108	85	41	18	8	4	
	%	42.5	23.5	18.5	8.9	3.9	1.7	0.9	5.83
7. Dersin sınavları sırasında dersten başarısız olmanın sonuçlarını aklımdan geçiririm.	**f**	127	100	92	57	33	25	25	
	%	27.7	21.8	20.0	12.4	7.2	5.4	5.4	5.12
8. Dersin kapsamında yer alan konular çok ilgimi çekiyor.	**f**	57	65	101	130	59	24	23	
	%	12.4	14.2	22.0	28.3	12.9	5.2	5.0	4.49
9. Yeterince sıkı çalışırsam, derste başarılı olurum.	**f**	267	95	53	25	8	2	9	
	%	58.2	20.7	11.5	5.4	1.7	0.4	2.0	6.18
10. Dersin sınavlarında kendimi mutsuz ve huzursuz hissederim.	**f**	64	51	86	87	59	53	59	
	%	13.9	11.1	18.7	19.0	12.9	11.5	12.9	4.08
11. Derste öğrendiklerimin benim için faydalı olduğunu düşünüyorum.	**f**	136	105	107	66	19	14	12	
	%	29.6	22.9	23.3	14.4	4.1	3.1	2.6	5.39
12. Derste bir konuyu anlayamazsam, bu yeterince sıkı çalışmadığım içindir.	**f**	51	51	90	118	82	33	34	
	%	11.1	11.1	19.6	25.7	17.9	7.2	7.4	4.20
13. Dersteki konulardan hoşlanıyorum.	**f**	49	82	110	110	63	24	21	
	%	10.7	17.9	24.0	24.0	13.7	5.2	4.6	4.53
14. Dersteki konuları anlamak benim için	**f**	146	121	91	57	21	13	10	

önemlidir.	%	31.8	26.4	19.8	12.4	4.6	2.8	2.2	5.51
15. Dersin sınavlarında kalbimin hızla attığını hissederim.	f	87	52	63	68	65	49	75	
	%	19.0	11.3	13.7	14.8	14.2	10.7	16.3	4.08
16. Ders sırasında başka şeyler düşündüğüm için önemli kısımları sıklıkla kaçırırım.	f	48	48	56	82	85	76	64	
	%	10.5	10.5	12.2	17.9	18.5	16.6	13.9	3.71
17. Ders çalışırken çoğu kez arkadaşlarıma konuları açıklamaya çalışırım.	f	53	60	76	104	68	60	38	
	%	11.5	13.1	16.6	22.7	14.8	13.1	8.3	4.11
18. Ders ile ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanabilmek için sorular oluştururum.	f	52	47	72	75	81	63	69	
	%	11.3	10.2	15.7	16.3	17.6	13.7	15.0	3.79
19. Ders çalışırken kendimi çoğu zaman o kadar isteksiz ya da o kadar sıkılmış hissederim ki, planladıklarımı tamamlamadan çalışmaktan vazgeçerim.	f	82	59	75	75	55	59	54	
	%	17.9	12.9	16.3	16.3	12.0	12.9	11.8	4.22
20. Derste bir konuyu anlamakta zorluk çeksem bile hiç kimseden yardım almaksızın kendi kendime çalışırım.	f	75	60	69	92	73	43	47	
	%	16.3	13.1	15.0	20.0	15.9	9.4	10.2	4.24
21. Ders ile ilgili bir şeyler okurken bir konuda kafam karışırsa, başa döner ve anlamak için çaba gösteririm.	f	137	104	90	70	45	6	7	
	%	29.8	22.7	19.6	15.3	9.8	1.3	1.5	5.37
22. Eğer ders ile ilgili okumam gereken konuları anlamakta zorlanıyorsam, okuma stratejimi değiştiririm.	f	86	89	93	93	54	23	21	
	%	18.7	19.4	20.3	20.3	11.8	5.0	4.6	4.79
23. Derste verilen ödevleri tamamlamak için sınıftaki diğer öğrencilerle çalışırım.	f	65	71	94	73	65	39	52	
	%	14.2	15.5	20.5	15.9	14.2	8.5	11.3	4.28
24. Derste yaptıklarımızdan hoşlanmasam bile başarılı olabilmek için sıkı çalışırım.	f	101	75	97	86	59	18	23	
	%	22.0	16.3	21.1	18.7	12.9	3.9	5.0	4.84
25. Ders çalışırken konuları sınıftaki arkadaşlarımla tartışmak için sıklıkla zaman ayırırım.	f	39	45	66	102	70	69	68	
	%	8.5	9.8	14.4	22.2	15.3	15.0	14.8	3.69
26. Yeni bir konuyu detaylı bir şekilde çalışmaya başlamadan önce çoğu kez konunun nasıl organize edildiğini anlamak için ilk olarak konuyu hızlıca gözden geçiririm.	f	99	75	77	87	52	28	41	
	%	21.6	16.3	16.8	19.0	11.3	6.1	8.9	4.63
27. Derste işlenen konuları anladığımdan emin olabilmek için kendi kendime sorular sorarım.	f	85	66	78	89	56	38	47	
	%	18.5	14.4	17.0	19.4	12.2	8.3	10.2	4.41
28. Çalışma tarzımı, dersin gereklilikleri ve öğretmenin öğretme stiline uygun olacak tarzda değiştirmeye çalışırım.	f	76	72	103	99	51	27	31	
	%	16.6	15.7	22.4	21.6	11.1	5.9	6.8	4.60
29. Genelde derse gelmeden önce konuyla ilgili bir şeyler okurum fakat okuduklarımı çoğunlukla anlamam.	f	18	24	38	56	66	95	162	
	%	3.9	5.2	8.3	12.2	14.4	20.7	35.3	2.68
30. İyi anlamadığım bir konuyu öğretmenimden açıklamasını isterim.	f	58	77	66	96	62	55	45	
	%	12.6	16.8	14.4	20.9	13.5	12.0	9.8	4.18
31. Eğer bir konu zorsa ya çalışmaktan vazgeçerim ya da yalnızca kolay kısımlarını çalışırım.	f	48	38	55	68	70	65	115	
	%	10.5	8.3	12.0	14.8	15.3	14.2	25.1	3.41
32. Ders çalışırken, konuları sadece okuyup geçmek yerine ne öğrenmem gerektiği konusunda düşünmeye çalışırım.	f	104	100	105	70	40	27	13	
	%	22.7	21.8	22.9	15.3	8.7	5.9	2.8	5.05
33. Derste bir konuyu anlayamazsam sınıftaki başka bir öğrenciden yardım isterim.	f	68	99	99	62	53	39	39	
	%	14.8	21.6	21.6	13.5	11.5	8.5	8.5	4.55
34. Konu çok sıkıcı olsa da, ilgimi çekmese de konuyu bitirene kadar çalışmaya devam ederim.	f	91	90	83	68	60	32	35	
	%	19.8	19.6	18.1	14.8	13.1	7.0	7.6	4.66

Alt Problem 2: Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin cinsiyetleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testi sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($U = 21442.000$, $p > .05$). Sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrenmede Güdüsel Strateji Kullanımının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Erkek	135	226.83	30622.00	21442.000	.741
Kadın	324	231.32	74948.00		

Alt Problem 3: Araştırmanın üçüncü alt probleminde, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan İlişkisiz Örneklemler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyinin bölümleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(6\text{-}452)} = 4.218$, $p < .01$]. Takip eden çoklu karşılaştırma testlerine göre, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan detaylı inceleme, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının strateji kullanım düzeyinin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğrenmede Güdüsel Strateji Kullanımının Bölüme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	15229.461	6	2538.243	4.218	.000	Fen Bilgisi Öğr. – Bilg. ve Öğr. Tekn. Eğt. Öğrt.
Gruplariçi	272000.426	452	601.771			
Toplam	287229.887	458				

Alt Problem 4: Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir [χ^2 (3) = 8.698, $p < .05$]. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulayarak araştırılmıştır. Yapılan Mann Whitney U-testleri, 3. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyinin, 1. ve 4. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğrenmede Güdüsel Strateji Kullanımının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıf Düzeyi	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı fark
1	58	251.47	3	8.698	.034	1-3, 3-4
2	84	226.37				
3	183	210.22				
4	134	250.00				

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi açısından incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, Gbollie ve Keamu'nun (2017) çalışmasında da, çalışma grubunun öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyleri karşılaştırıldığında, iki alt boyut (çaba gösterme ve akranla öğrenme) dışında, hiçbir alt boyutta, cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının bölüm açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmış ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Detaylı inceleme, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının strateji kullanım düzeyinin, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının güdüsel strateji kullanma konusunda desteklenmeleri

gerektiğini gösteriyor olabilir. Bununla birlikte, bu bölümden ulaşılan öğrenci sayısının arttırılarak bu durumun incelenmesinin daha doğru olacağı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir alt probleminde, öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmış; öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanımının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı araştırılmış ve 3. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının öğrenmede güdüsel strateji kullanım düzeyinin, 1. ve 4. sınıf öğrencisi öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum, 3. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine kıyasla kendi becerilerine daha fazla güven duymaları ile açıklanabilir. 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı bir derecede daha az güdüsel strateji kullanması, henüz mezuniyetle ve okul sonrası gelecekleriyle ilişkili kaygıların yoğunlaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKÇA

Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance, *Personality and Individual Differences, 35*(3), 569-591.

Bozpolat, E. (2016). Investigation of the self-regulated learning strategies of students from the faculty of education using ordinal logistic regression analysis, *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 301-318.

Brown, G.T.L., Peterson, E.R. and Yao, E.S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement, *British Journal of Educational Psychology, 86*, 606-629.

Bruso, J.L. ve Stefaniak, J.E. (2016). The use of self-regulated learning measure questionnaires as a predictor of academic success, *Tech Trends, 60*, 577-584.

Butler, D.L. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis, *Review of Educational Research, 65*(3), 245-281.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 9. Baskı.Ankara: Pegem Akademi.

Dembo, M.H. and Eaton, M.J. (1997). *School learning and motivation*. "Handbook of Academic Learning" içinde; Ed. G. Phye. Academic Press.

Engelschalk, T. , Steuer, G. ve Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems, *Learning and Individual Differences, 52*, 72-78.

Gbollie, C. ve Keamu, H.P. (2017). Student academic performance: The role of motivation, strategies, and perceived factors hindering Liberian junior and senior high school students learning, *Education Research International*, 2017, Article ID 1789084, 11 pages. doi:10.1155/2017/1789084

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review, 16*(4), 385-407.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. ve McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.

Selçuk, Z. (2012). *Eğitim psikolojisi*. 20. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sungur, S. (2004). *Probleme dayalı öğrenme modelinin lise biyoloji derslerinde kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Şenler, B. (2011). *İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile kişilik özellikleri ve akademik öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zimmerman, B.J. ve Martinez-Pons, M. (1992). *Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning*. "Students perceptions in the classroom" içinde; Ed.: D.H. Schunk-J.L. Meece. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B.J. ve Risemberg, R. (1997). *Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation*. "Handbook of Academic Learning" içinde; Ed. G. Phye. Academic Press.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Mehmet Nuri Gömleksiz
Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Emine Kübra Fidan
Öğr. Gör., Erciyes Üniversitesi Hüseyin Şahin MYO Bilgisayar Teknolojileri Bölümü
kubrafidan@erciyes.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Develi Meslek Yüksekoku'nda 5 farklı bölümde öğrenimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler daha önce uzaktan eğitim ile "Türk Dili", "Yabancı Dil" ve "Atatürk İlke ve İnkılapları" dersi almışlardır. Örneklem seçiminde "Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğrencilerin seçilmesinde gönüllülük esasına göre hareket edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla "Uzaktan eğitim …….a/e benzer; çünkü ……." biçimindeki eksik bırakılmış bir cümlenin yer aldığı formlar kullanılmıştır. Bu sayede öğrencilerin hem uzaktan eğitime ilişkin algılarını hangi metaforlarla ortaya koyacakları hem de ortaya çıkacak metaforların ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim kavramına ilişkin olumlu ve olumsuz metaforları belirlenerek kategorilendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: metafor, uzaktan eğitim, metaforik algı

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimiyle paralel olarak hem sosyal alanda hem de eğitim alanında çeşitli kavramlar hayatımıza girmiştir. 1990 yılından sonra hızlı bir gelişim gösteren ve bireylere yazılı, sesli ve görüntülü iletişim ve etkileşim imkânı sunan internet durdurulamaz bir gelişme süreci içerisine girmiştir. Bu gelişim beraberinde internet üzerinden eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır (Saban, Özer ve Tümer, 2010). İnternet teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıyla beraber e öğrenme, web temelli eğitim, uzaktan eğitim gibi uygulamalar ortaya çıkmıştır. Eğitim ve öğretimin her aşamasında tercih edilen ve kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları bireylere zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenme ortamı sunmaktadır. Keegan (1990) uzaktan eğitimi öğrenci ile öğreticinin direkt iletişim içerisinde bulunduğu yüz yüze öğretime alternatif bir uygulama olarak tanımlamaktadır. Moore (1973) ise uzaktan eğitimi eğitimin basılı veya elektronik materyal ve iletişim araçları kullanılarak zaman ve mekân olarak uzakta bulunan bireylere sağlanması için yapılan tüm faaliyetler şeklinde değerlendirmektedir. Eğitimi yaymak için iyi bir yol olan uzaktan eğitimin birçok ülkede yaygınlaşmasının üç temel nedeni coğrafi mesafeler, sosyal dengesizlik ve dezavantajlı gruplardır (Ruksasuk, 1999). Öğrenci ve öğreticinin birbirlerinden ayrı yerlerde ama hem aynı anda hem de farklı zamanlarda iletişim kurması yoluyla oluşturulan uzaktan eğitim sayesinde öğrenciler ve öğreticiler gelişmiş teknolojik gereçlerle etkileşimli olarak veri alış verişinde bulunurlar (Odabaş, 2003: 23). Uzaktan eğitim uygulamaları ülkemizde de kullanılmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır Bu çalışmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmek anlamına gelen metafor kelimesi Grekçe metaphoradan gelmiştir. Meta: öte ve pherein: taşımak, yüklenmek kelimelerinden oluşmuştur. Metaphor bir yerden başka bir yere götürmek anlamındadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Metaforlar insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları yani genel olarak bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle ifade edilmesi için bir araç olarak tanımlamıştır Arslan ve Bayrakçı, 2006; Cerit, 2008). Metafor bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak anlamına gelir. Gerçekte o iki kavramın birbirine benzerliği az da olsa, kavramlardan birini çok iyi tanıyor olmanın ikincisini daha iyi anlama olanağı sağlar (Tamimi, 2005: 30). Yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayan metaforlar canlı-cansız, soyut-somut ve olumlu-olumsuz olabilmektedir (Semerci, 2007). Metaforlar öğrencilerde bilişsel ve duyuşsal süreçlerin karşılıklı olarak birbirini etkilemesini sağlar ve besler. Çünkü bilişsel süreci geliştirir ve bireyde duyuşsal etkiler yaratır (Girmen, 2007).

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, MYO öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Böylece öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olarak zihinlerinde barındırdıkları düşünceleri yorumlamak hedeflenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmaya ilişkin alt amaçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Erciyes Üniversitesi Hüseyin Şahin MYO'da öğrenimine devam eden 5 farklı programın birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Gönüllülük esasına göre belirlenen 40'ı kız 50'si erkek toplam 90 öğrenciden görüş alınmıştır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005.) Araştırma kapsamındaki öğrencilere "Uzaktan eğitim ……a/e benzer; çünkü …….." biçimindeki bir cümle verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Cümlenin tamamlanması için yeterli süre verildikten sonra, öğrencilerin doldurdukları kağıtlar toplanarak değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme araştırma ekibi tarafından yürütülmüştür. Yapılan çözümlemeyle ortaya çıkan metaforlar listelenmiştir. Listelemenin hemen ardından gerekçeler incelenerek, metaforların kategorilendirilmesine geçilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik oluşturdukları metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere çizelge halinde verilerek yorumlanmıştır. Oluşturulan metaforlar gerekçeleri doğrultusunda kategorilendirilmiştir.

Çizelge 1: Uzaktan eğitime ilişkin olumlu metaforlar, gerekçeleri ve kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Bulut	1	Bağımsızlık	Özgürlük
2	Telefon	1	Özgürlük sağlıyor	
3	Wifi	1	Özgürce ders dinleme	
4	Kuş	4	Elimize konuyor	
5	Beden Eğitimi Dersi	1	Eşofmanlarımla derse katılırım	Kolay Erişim
6	Tasarruf	1	Zamandan tasarruf	
7	Pembe Dizi	1	Her an izlerim	
8	Makyaj Çantası	1	Anlık erişebilirim	
9	Tatil	2	Yattığım yerden ders dinlerim	
10	Rahatlık	5	Zaman kısıtlaması yok	
11	Uyku/Yatak	5	Rahatlık	
12	Aşk	1	Her an her saniye ulaşma	Sınırsız Erişim
13	Sanal Dünya	1	Herşey sonsuz	
14	Uzay	1	Sonsuzluk	
15	Kütüphane	2	Bilgilere istediğim kadar erişirim	
16	Facebook	3	Herkes erişebilir	

Çizelge 1 incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin 16 olumlu metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olarak geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak üç grupta kategorize edilmiştir. Bu kategoriler; özgürlük, kolay erişim ve sınırsız erişim şeklindedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

1.Özgürlük

Öğrencilerin özgürlük kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"bulut", "telefon", "wifi", "kuş"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin sağladığı özgürlük vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu yapılan metafor *"kuş"* metaforudur. öğrencilerin, uzaktan eğitimin özgürlük kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitimi kuşa benzetiyorum. Çünkü bilgiler hazır elime konuyor kuş misali."*

-*"Uzaktan eğitim wifiye benzer. Özgürlük sağlıyor. Her an her yerden istediğim şekilde özgürce ders dinleyebiliyorum."*

2.Kolay erişim

Öğrencilerin kolay erişim kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"beden eğitimi dersi", "tasarruf", "pembe dizi", "makyaj çantası", "tatil", "rahatlık" ve "uyku/yatak"* şeklindedir. Bu metaforlar ile uzaktan eğitimin sağladığı erişim kolaylığı vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu metafor *"rahatlık" ve "uyku/yatak"* metaforlarına yapılmıştır. Öğrencilerin, uzaktan eğitimin kolay erişim kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*Uzaktan eğitimi beden eğitimi dersine benzetiyorum. Çünkü ekstra okula gelirken gibi hazırlanıp giyinmeme gerek yok. Eşofmanlarımı giyip rahatça dersimi dinliyorum."*

-*"Bence uzaktan eğitim makyaj çantasına benzer. Nasıl ki makyaj malzemelerime makyaj çantasından her an kolayca erişebiliyorsam uzaktan eğitim sayesinde de ders anlatımlarına ve notlarına kolayca erişebiliyorum.*

-*Uzaktan eğitim uykuya benzer. Çünkü uykuya nasıl rahatça dalıyorsam derslere de rahatça erişebiliyorum."*

3. Sınırsız Erişim,

Öğrencilerin sınırsız erişim kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"aşk", "sanal dünya", "uzay", "kütüphane" ve "facebook"* şeklindedir. Bu metaforlar ile uzaktan eğitimin sağladığı derslere sınırsız erişim vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu metafor *"facebook"* metaforuna yapılmıştır. Öğrencilerin, uzaktan eğitimin sınırsız erişim kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim aşka benzer. Çünkü aşkıma her saniye her an ulaşabildiğim gibi ders notlarına da erişebiliyorum."*

-*"Uzaktan eğitim bence kütüphane gibidir. Kütüphanedeki gibi istediğim nota istediğim şekilde arşivden erişebiliyoruz.*

-*"Uzaktan eğitim facebook gibidir. Çünkü herkes her bilgi her şey orda."*

Çizelge 2: Uzaktan eğitime ilişkin olumsuz metaforlar, gerekçeleri ve kategoriler

Sıra	Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
1	Soyut	1	Anlamı yok	Anlamsız
2	Gitmediğim Bir Şehir	1	Tanımlanmaz	
3	Koltuksuz Sinema	1	İzlemek istenmiyor	
4	Sonu Olmayan Bir Yol	2	Zaman kaybı	
5	Uzay	3	Uzak ve Boş	
6	Baba	1	Bilgi verir ama dinlemez	Tek Taraflı
7	Yetim Çocuk	1	Sadece anlatım	
8	Aşk Acısı	2	Tek taraf çeker	
9	Robot	1	Dersi mekanikleştiriyor	Bilgi Öğrenilmez
10	Bataklık	1	Battıkça batıyorsun	
11	Boş Kutu	2	Beynimizi doldurmaz	
12	Kedi	2	Sevimli ama nankör	
13	Boş Ders	3	Dersten başka herşey var	
14	Zaman Kaybı	4	PC başında boşa vakit geçirme	
15	Çöp	6	Boş bilgi yığını	
16	Ceza	1	Zorlayıcı	Eziyet
17	Dayak	1	İstem dışı	
18	Cehennem	1	Eziyet çekme	
19	Kısıtlama	1	Dersi PC ile kısıtlama	
20	İşkence	8	Zorla katılıyoruz	
21	İstenmeyen Gelin	1	Faydasız	Faydası Yok
22	Sokak Serserisi	1	Faydadan çok zararı var	
23	Çıkmaz Sokak	1	Ana yola çıkamayız	
24	Kuru Ağaç	1	İnsanlara faydası yok	
25	Damacana Ve Pompası	1	Ayrı ayrı faydasız	
26	Çince	1	Öğrenmesi zor	Zor
27	Matematik	1	Geçilmeyen ders	
28	İstanbul	1	Fethedilmez	
29	Çanakkale	1	Geçilmez	
30	Sümüklü Böcek	1	Yapışır kalır	

Çizelge 2 incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin 30 olumsuz metafor geliştirildiği görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olarak geliştirdikleri metaforların gerekçeleri dikkate alınarak altı grupta kategorize edilmiştir. Bu kategoriler; anlamsız, tek taraflı, bilgi öğrenilmez, eziyet, faydası yok ve zor şeklindedir. Bu doğrultuda yapılan yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

1.Anlamsız

Öğrencilerin anlamsız kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"soyut", "gitmediğim bir şehir", "koltuksuz sinema", "sonu olmayan bir yol" ve "uzay"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin anlamsız olduğu vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu *"uzay"* metaforuna yapılmıştır. Öğrencilerin anlamsız kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim koltukları olmayan sinema gibi anlamsızdır. Hocalar ders anlatıyor film dönüyor ama diğer ayrıntılar düşünülmemiş anlamsız."*

-*"Uzaktan eğitim uzaya benzer. Kocaman bir boşluktan başka bir şey değildir. Oksijen yok hayat yok sadece kuru bilgi kalabalığı var ."*

2.Tek Taraflı

Öğrencilerin tek taraflı kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"baba", "yetim çocuk" ve "aşk acısı"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin tek yönlü olduğu vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu

"aşk acısı" metaforuna yapılmıştır. Öğrencilerin tek taraflı kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim aşk acısına benzer. Çünkü aşk acısını nasıl sadece tek bir taraf çekiyorsa uzaktan eğitimde de sadece hocalar aktif biz derste aktif olamıyoruz sadece dinliyoruz."*

-*"Uzaktan eğitim baba gibi bilgi verir yönlendirir ama dinlemez."*

3. Bilgi Öğrenilmez

Öğrencilerin bilgi öğrenilmez kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"robot", "bataklık", "boş kutu", "kedi", "boş ders", "zaman kaybı" ve "çöp"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin öğrenimdeki yetersizliği vurgulanmıştır. Bu grupta en fazla vurgu *"çöp"* metaforuna yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi öğrenilmez kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim kedi gibidir. Sevimli ilk başta kulağa hoş geliyor evden ders dinleme fikri. Ama kedi gibi nankör bilgiyi öğrenemiyoruz ders çok yüzeysel kalıyor."*

-*"Uzaktan eğitim çöpe benzer. Çünkü beynimiz boş bilgi yığını haline geliyor. Sadece dinliyoruz."*

-*"Uzaktan eğitim zaman kaybından başka bir şey değildir. Çünkü dikkatim dağılıyor hocayı dinlemiyorum boş boş ders dinemeye çalışıyorum canım sıkılıyor."*

4. Eziyet

Öğrencilerin eziyet kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"ceza", "dayak", "cehennem", "kısıtlama" ve "işkence"* şeklindedir. Bu grupta en fazla vurgu *"işkence"* metaforuna yapılmıştır. Öğrencilerin bilgi öğrenilmez kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim bir süre sonra işkenceye dönüşüyor. Sınıf atmosferi yok. Sadece hoca konuşuyor biz dinliyoruz. Üniversitenin bize cezası gibi."*

-*"Uzaktan eğitim cehenneme benzer. Çünkü girişi var çıkışı yok. Bilgisayar başında saatlerce boş boş oturuyoruz yanıyoruz."*

5. Faydası Yok

Öğrencilerin faydası yok kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar *"istenmeyen gelin", "sokak serserisi", "çıkmaz sokak", "kuru ağaç" ve "damacana ve pompası"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin faydasının az olması vurgulanmıştır. Öğrencilerin faydası yok kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim kuru ağaca benzer. Kurumuş içi geçmiş ağaç gibi. İnsanlığa hiçbir faydası yok. Sadece ayağına batıyor acıtıyor."*

-*"Uzaktan eğitim istenmeyen gelin gibidir. Zoraki katlanırsın."*

-*"Uzaktan eğitim bence sokak serserisine benzer. Kendine de diğer insanlara da faydası yok. Hatta zararı çok."*

6. Zor

Öğrencilerin zor kategorisine ilişkin olarak geliştirdikleri metaforlar, *"çince", "matematik", "İstanbul", "Çanakkale" ve "sümüklü böcek"* şeklindedir. Bu metaforlarla uzaktan eğitimin zor yönleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin zor kategorisi ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlara ilişkin yorumlar aşağıda yer almaktadır.

-*"Uzaktan eğitim Çanakkale gibi geçilmez. Tam öğrenemediğim için ben de geçemedim bu derslerde."*

-*"Uzaktan eğitim Çince gibidir. Çok zor anlaşılmaz."*

-*"Uzaktan eğitim sümüklü böcek gibidir. Yapışır kalır üzerine. Geçemezsin devamdan kalırsın."*

SONUÇ

Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olarak geliştirdikleri metaforlar genel olarak olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Olumlu anlamda özgürlük, kolay erişim ve sınırsız erişim kategorileri ortaya çıkmıştır. Özgürlük kategorisinde bulut, telefon, wifi ve kuş metaforları ortaya çıkmıştır. Kolay erişim kategorisinde beden eğitimi, tasarruf, pembe dizi, makyaj çantası, tatil, rahatlık ve uyku/yatak metaforları ortaya çıkmıştır. Sınırsız erişim kategorisinde ise aşk, sanal dünya, uzay, kütüphane ve facebook metaforları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu metaforlar ile uzaktan eğitimin kendilerine zaman ve mekandan bağımsız olarak sağladığı özgürlükleri ifade etmişlerdir. Her an her yerden erişim imkanı tanıyan uzaktan eğitim öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerini sağlamaktadır.

Olumsuz anlamda ise anlamsız, tek taraflı, bilgi öğrenilmez, eziyet, faydası yok ve zor kategorileri ortaya çıkmıştır. Anlamsız kategorisinde soyut, gitmediğim bir şehir, koltuksuz sinema, sonu olmayan bir yol ve uzay metaforları ortaya çıkmıştır. Tek taraflı kategorisinde baba, yetim çocuk ve aşk acısı metaforları vurgulanmıştır. Bilgi öğrenilmez kategorisine bakıldığı zaman robot, bataklık, boş kutu, kedi, boş ders, zaman kaybı ve çöp metaforları ortaya çıkmıştır. Eziyet kategorisinde ise ceza, dayak, cehennem, kısıtlama ve işkence metaforları bulunmuştur. Faydası yok kategorisinde de istenmeyen gelin, sokak serserisi, çıkmaz sokak, kuru ağaç ile damacana ve pompası metaforları ortaya çıkmıştır. Son olarak zor kategorisinde Çince, matematik, İstanbul, Çanakkale ve sümüklü böcek metaforları ortaya çıkmıştır. Olumsuz metaforlara bakıldığı zaman öğrencilerin uygulanan uzaktan eğitimin yetersiz kaldığı, verim alınamadığı ve zor olduğu noktalarını vurguladıkları görülmektedir. Öğrenme ve kalıcılık noktasında sıkıntı yaşandığı ifade edilmektedir.

KAYNAKLAR

Arslan, M.M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 171, 100-103

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 694-712.

Keegan, D. (1990). Foundations of distance education. London and New York: Routledge. Retrieved April 1, 2017 from https://books.google.com.tr/books?id=nYkrTWDj5twC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false

Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). Metaforlar / Hayat, Anlam ve Dil, Çev.: Gökhan Yavuz Demir, Paradigma Yayıncılık, İstanbul 2005.

Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. Journal Of Higher Education, 44, 661-679.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. Türk Kütüphaneciliği, 17(1), 22-36.

Ruksasuk, N. (1999, August). Library And Information Science Distance Education in Thailand in The Next Decade. Sözlü bildiri, 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok, Thailand. Retrieved November.

Saban, A., Özer, H.İ. ve Tümer, A.E. (2010). Çevrimiçi Ders Materyalleri Ve Çevrimiçi Sinav Sistemi İle İlgili Öğrenci Görüşleri, e-Journal of New World Sciences Academy, 5(4).

Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış.Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,31 (2), 125-140.

Tamimi, Y. (2005). Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Genişletilmiş 5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.,

“MEDYA OKURYAZARLIĞI” DERSİNDE DURUM TESPİTİ VE GELECEK TASARIMLARI: “MEDYA OKURYAZARLIĞI” DERSİNİ VEREN ÖĞRETMENLERİN MEDYA OKURYAZARLIĞI VE DERSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Hüseyin Sayın
Milli Eğitim Bakanlığı

Adnan Altun
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Nilüfer Pembecioğlu
İstanbul Üniversitesi

Erol Nezih Orhon
Anadolu Üniversitesi

Özet

Günlük yaşamımızı yönlendirmede ve alışkanlıklarımızı belirlemedeki önemi ile etkileri her geçen gün artan ve kendileri ile işlevleri de farklılaşan iletişim araçlarının, kitle iletişim araçları yayınlarının, bireysel ve toplumsal medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dünyanın pek çok ülkesinde bu kapsamda çeşitli çalışmalar yürütülürken, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin örgün genel eğitim başlığı altına alınması 2000’li yıllara rastlamıştır. Bu dönemden başlayarak bu dersin içeriği, işlevleri, hangi ilkeler çerçevesinde, hangi düzeydeki öğrencilere, hangi branştaki öğretmenlerce verilmesi gerektiği gibi konular tartışılmaya başlanmıştır. Ders, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. Sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya ve Talim ve Terbiye Kurulunun 05.07.2012 tarih ve 97 sayılı kararı göz önünde bulundurularak Sosyal Bilgiler, Türkçe, Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile Basın Yayın Yüksekokulları/İletişim Fakültelerinden mezun olup hâlen Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ve Gazetecilik, Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri, Radyo-Televizyon Alanı öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, iletişim fakültelerinden mezun formasyonlu adayların da medya okuryazarlığı ders öğretmenliğine talip olmaları ve konu ile atanma istemleri ile başlayan tartışmalar, var olan durumun yeniden gözden geçirilmesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu araştırma, gerçekleştirilen bir proje çerçevesinde eğitimleri verilen medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin genel olarak medyaya, medya okuryazarlığına ve medya okuryazarlığı dersine bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylelikle bu tür bir eğitimi almadan önceki ve sonraki durumlarını, karşılaştırarak, bu dersin geleceği ile ilgili önerilerde bulunabilmek için bir durum tespiti yapılabilmesi de amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, TÜBİTAK Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında 116B452 numara ile desteklenen “Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi” projesinin gönüllü katılımcılarını oluşturan medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinden elde edilmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen araştırmada veriler, projenin yürütüldüğü 2016-2017 eğitim öğretim yılında ve öncesinde medya okuryazarlığı dersine giren 40 katılımcı öğretmenden görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik çözümleme yöntemi ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve ortak kodlar bir araya getirilerek görüşlere ilişkin belirgin temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenler, medya okuryazarlığı dersinin bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler, Türkçe gibi derslerin yanı sıra sosyoloji, psikoloji gibi bilim dalları ile de yakından ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ders işlenişinde; ağırlıklı olarak düz anlatım, soru-cevap ve tartışma, drama, gösterim, örnek olay gibi yöntem ve teknikleri; bilgisayar, akıllı tahta, gazete, dergi, telefon, internet, dijital fotoğraf ve video gibi ders materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına göre medya okuryazarlığı eğitiminin gerekli olduğunu vurgulayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, şu andaki müfredatta seçimlik ders olarak bulunan dersin, zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Dersin daha verimli işlenebilmesi için ise öğrenci merkezli olması, uygulamalı etkinliklerin artırılması gereğine dikkati çekmiş, özellikle öğretmen eğitimine ağırlık verilmesi ve merkezi sınavlarda bu ders konularının da soru içeriği olarak karşılık bulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Medya, medya eğitimi, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı dersi, medya okuryazarlığı becerileri, iletişim fakültesi mezunları.

GİRİŞ

Medya, günlük yaşantımızdaki etki sahasını gitgide arttıran bir çeşitlilik sergilemektedir. Etkisini ve işlevini sürekli arttıran medya karşısında öğretim sistemlerinin, öğretmenlerin, medya ve mesajları ile baş etme ve medya ile etkin üretimler yapma yollarını konusunda daha donanımlı olmaları, bu becerileri etkin bir biçimde öğrencilere öğretebilmeleri gerekmektedir.

Günlük yaşamımızı yönlendirmedeki ve alışkanlıklarımızı belirlemedeki önemi, medya okuryazarlığı eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Dünyanın pek çok ülkesinde bu kapsamda çeşitli çalışmalar yürütülürken, ülkemizde medya okuryazarlığı eğitiminin örgün genel eğitim başlığı altına alınması 2000'li yıllara rastlamıştır. Bu yıllardan başlayarak bu dersin içeriği, işlevleri, hangi ilkeler çerçevesinde, hangi düzeydeki öğrencilere, hangi branştaki öğretmenlerce verilmesi gerektiği gibi konular tartışılmaya başlanmıştır.

Medya Okuryazarlığı dersi ilk olarak 2006-2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen beş pilot ilde okutulmaya başlanmış, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. Sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlamıştır. Başlangıçta sınırlı sayıdaki branş öğretmenleri tarafından okutulan bu ders, Talim ve Terbiye Kurulunun 05.07.2012 tarih ve 97 sayılı kararı gereği sosyal bilgiler, Türkçe, bilişim teknolojileri öğretmenleri ile basın yayın yüksekokulları/iletişim fakültelerinden mezun olup sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ve gazetecilik, halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri, radyo-televizyon alanı öğretmenleri tarafından okutulmaya başlanmıştır.

İletişim fakültelerinden mezun formasyonlu adayların da medya okuryazarlığı ders öğretmenliğine talip olmaları ve konu ile atanma istemleri ile başlayan tartışmalar, var olan durumun yeniden gözden geçirilmesi gereğini, dersin mevcut işleniş sisteminin incelenmesi ve araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle mevcut yapısındaki ders öğretmenlerinin ders işleyişlerindeki durumları ve derse bakış açılarının ortaya konması büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında 116B452 numarayla desteklenen ve Konya il Millî Eğitim Müdürlüğünün koordinatörlüğünü yaptığı *"Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi"* projesi etkinliklerine katılımcı olarak seçilen medya okuryazarlığı ders öğretmenlerinin görüşlerine dayanan bir araştırmadır.

Bu araştırma, medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenlerin genel olarak medya okuryazarlığına ve dersine olan bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylelikle bu dersin geleceği ile ilgili önerilerde bulunabilmek için bir durum tespiti yapılabilmesine de çalışılmıştır.

Yöntem

Nitel araştırma deseninde yürütülen araştırmada veriler, "Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi" projesinin gönüllü katılımcılarını oluşturan, 2016-2017 eğitim öğretim yılında ve öncesinde medya okuryazarlığı dersine giren 40 katılımcı öğretmenden görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik çözümleme yöntemi ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler kodlanmış ve ortak kodlar bir araya getirilerek öğretmen görüşlerine ilişkin belirgin temalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma gurubunu oluşturan öğretmenler 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ili sınırları içerisinde farklı ilçelerde görev yapan medya okuryazarlığı dersi öğretmenleridir. Toplamda görüşü alınan 40 öğretmenden 25'i (%62,5) bay, 15'i (%37,5) bayandır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumu	**N**	**%**
Bay	25	62,5
Bayan	15	37,5
Toplam	**40**	**100**

Çalışma grubunu oluşturan 40 öğretmenden 28'i (%70) sosyal bilgiler, 9'u (%22,5) Türkçe, 3'ü ise (%7,5) bilişim teknolojileri branşında görev yapmaktadır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Branş Durumları	**N**	**%**
Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	3	7,5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	28	70
Türkçe Öğretmenliği	9	22,5
Toplam	**40**	**100**

Çalışma grubunu oluşturan 40 öğretmenden 13'ü (%32,5), mesleğinde 16 yıl ve üzeri bir tecrübeye sahipken; 9'u (%22,5) 11 ila 15 yıl, 9'u (%22,5) 6 ila 10 yıl, 9'u (%22,5) ise 0 ila 5 yıl arası bir mesleki tecrübeye sahiptir (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Çalışma Grubu Öğretmenlerinin Hizmet Yılı	**N**	**%**
0-5	9	22,5
6-10	9	22,5
11-15	9	22,5
16 ve Üzeri	13	32,5
Toplam	**40**	**100**

Çalışma grubunu oluşturan ve araştırmaya katılan 40 öğretmenin yarısından fazlası orta yaş grubundadır. Öğretmenlerin 12'si (%30) 35-39, 11'i (%27,5) 30-34, 7'si (%17,5) 25-29, 1'i (%2,5) 20-24 yaş aralığında iken 9'u (%22,5) 40 yaşın üzerindedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Çalışma Grubu Öğretmenlerinin Yaş Durumu	**N**	**%**
20-24	1	2,5
25-29	7	17,5
30-34	11	27,5
35-39	12	30
40 ve üzeri	9	22,5
Toplam	**40**	**100**

Çalışma grubunu oluşturan 40 öğretmenden 31'i (%77,5), 2016-2017 eğitim öğretim yılından önce medya okuryazarlığı dersine girdiğini belirtirken 9'u (%22,5) araştırmanın yapıldığı yıl bu derse girmekte olduğunu ifade etmişlerdir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Medya Okuryazarlığı Ders Durumu	**N**	**%**
Daha önce "Medya Okuryazarlığı" dersine girdim.	31	77,5
Şu an "Medya Okuryazarlığı" dersi öğretmeniyim.	9	22,5
Toplam	40	100

Bulgular ve Yorum

Medya okuryazarlığı dersine giren 40 öğretmene yöneltilen sorular ve bu sorulara yanıt veren öğretmenlerin verdiği yanıtlarla ilgili kod ve temalar sorular ile ilgili alt başlıklar halinde içerik analizi ile incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Soru 1. Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?

Öğretmenlere yöneltilen *"Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler medya okuryazarlığını; en çoktan aza doğru sırasıyla Türkçe, sosyal bilgiler, bilişim teknolojileri dersleri ile ve sosyoloji bilimi ile ilişkilendirmişlerdir (Bkz. Tablo 6-8).

Tablo 6. Medya okuryazarlığı dersi ile "Türkçe dersi" İlişkisi

Yazılı sözlü her türlü iletişim şekli bu ders alanına dâhildir.
Cümle kurma, okuduğunu anlama ve hikâyeleştirme açısından (medya okuryazarlığı) ile ilişkilidir.
Medyada anlama, anlatım, algı gibi unsurların tamamını görebiliriz.
Çünkü (medya okuryazarlığının) Türkçe temelidir.
Okunan bir içeriğin doğru veya yanlış bir bilgi olduğunun muhakemesini yapabilmenin Türkçe dersiyle mümkün olabileceğini düşünüyorum.
Çünkü aynı alandan beslenmektedir
Çünkü dilimizin doğru kullanılması çok önemlidir.
Medya(daki) konuşmaları analiz etmek için bu dersler daha yatkın.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?"* sorusu karşısında bu dersi Türkçe dersi ile ilişkilendiren öğretmenler; dilin doğru ve etkili kullanımı, medya metinlerinin çözümlenmesi, iletişim kurma, anlatım biçimleri gibi konularda dersi Türkçe dersi ile ilişkilendirmişlerdir.

Tablo 7. Medya okuryazarlığı dersi ile "sosyal bilgiler dersi" İlişkisi

Toplumu incelediği ve etkilediği için sosyal alana girer.

Çünkü sosyal bilgiler dersinin amacı bireye yaşadığı sosyal ve doğal çevreyi tanıtmak ve bu konularda bilinçlendirmek...

Çünkü insanların sosyalleşmesi için gerekli diye düşünüyorum.

Çünkü ortak konuları çok…

Çünkü konuları itibariyle ilişkilendirmek daha kolaydır.

Çünkü aynı alandan beslenmektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?"* sorusu karşısında bu dersi sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendiren öğretmenler; konuların ortak olması, toplum faktörü, sosyal ve doğal çevrenini tanınması gibi konularda ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 8. Medya okuryazarlığı dersi ile "bilişim teknolojileri dersi" İlişkisi

Medya neredeyse tamamen bilgisayar altyapılı oluşturulduğu için bu alana dâhildir.

Bilgiye en hızlı ve en kolay şekilde ulaşmamızı sağlayan bilgisayar ve internetin etkin şekilde kullanımının öğrenilmesi Bilişim Te

Tasarım içerik düzenleme bakımından

İnternet ortamındaki medyaya ise bilişim öğretmenleri daha yakın olabilir

Medya neredeyse tamamen bilgisayar altyapılı oluşturulduğu için bu alana dâhildir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?"* sorusu karşısında bu dersi bilişim teknolojileri dersi ile ilişkilendiren öğretmenler; bilgisayar alt yapısı, tasarım ve içerik düzenleme, internet kullanımı, bilgiye ulaşma yolları konularından dolayı bu ilişkiyi kurmaktadır.

Tablo 9. Medya okuryazarlığı dersi ile "sosyoloji" İlişkisi

Kitleleri yönlendirmede bunların kullanıldığını düşünüyorum niyete göre bu iyi de olabiliyor kötü de…

Kamuoyu oluşturma ve algı yönetimi için veya medyayı doğru yorumlama becerisi kazandırma açısından önemli.

Toplumun görüş ve düşüncelerini daha çok kitleye ulaştırdıkları için.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Sizce medya okuryazarlığı dersi hangi dersler ve bilim dalları ile ilişkilidir? Neden?"* sorusu karşısında bu dersi sosyoloji bilimi ile ilişkilendiren öğretmenler; kitlelerin yönlendirilmesi, kamuoyu oluşturma, algı yönetimi gibi konularda bu ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Soru 2. Medya Okuryazarlığı dersini işlerken hangi yöntem ve teknikleri kullandınız ya da kullanıyorsunuz?

Öğretmenlere yöneltilen *"Medya Okuryazarlığı dersini işlerken hangi yöntem ve teknikleri kullandınız ya da kullanıyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak (%65) klasik ders anlatma metodunu uyguladıkları ve anlatım esnasında soru-cevap tekniğini kullandıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 10).

Tablo 10. Medya Okuryazarlığı Dersi İşlenirken Kullanılan Yöntem ve Teknikler	**Kullanan Öğretmen Sayısı**	**%**
Anlatım	14	35
Soru-cevap	12	30
Tartışma	7	17,5
Dramatizasyon	5	12,5
Demonstrasyon (Gösteri)	4	10
Uygulamalı etkinlikler	4	10
Beyin fırtınası	4	10
Grup çalışmaları	3	7,5
Örnek olay	3	7,5
Sunum	2	5
Hikâyeleştirme	1	2,5

Okuma	1	2,5
Medya çalışanlarının sınıfı ziyareti	1	2,5
Medya kuruluşlarının ziyaret edilmesi	1	2,5
İstasyon tekniği	1	2,5
Kavram haritaları	1	2,5
Günlük hayatla ilişkilendirme	1	2,5
Problem çözme	1	2,5

Soru 3. Medya okuryazarlığı dersinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

Öğretmenlere yöneltilen *"Medya okuryazarlığı dersinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en fazla gazete, ders kitabı, dergi, internet sitelerinin içeriklerini ders materyali olarak kullandıkları; bu ders materyallerini ise akıllı tahta ile kullandıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 11). Öğretmenlerin yarısına yakını gazeteyi dersinde materyal olarak kullanmakta iken yalnızca 1'i (%2,5) tablet, projeksiyon cihazı, kartpostal, sosyal medya, tablet bilgisayar ve televizyonu dersinde materyal olarak kullanmaktadır.

Tablo 11. Medya Okuryazarlığı Dersinde Kullanılan Materyaller	**Kullanan Öğretmen Sayısı**	**%**
Gazete (e-gazete)	16	40
Ders Kitabı	13	32,5
Akıllı Tahta	12	30
Dergi	10	25
İnternet Siteleri	10	25
Öğretmen Kılavuz Kitabı	5	12,5
Ders Kitabı Dışındaki Kitaplar	5	12,5
Bilgisayar	5	12,5
TV	5	12,5
Örnek Videolar	5	12,5
Cep Telefonu	4	10
Fotoğraf	3	7,5
Televizyon	1	2,5
Tablet bilgisayar	1	2,5
Projeksiyon Cihazı	1	2,5
Kartpostal	1	2,5
Sosyal Medya	1	2,5

Soru 4. "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı, ders işlenişindeki tecrübeleri doğrultusunda çoğu, program dışı unsurlara bağlı olan görüşler bildirdikleri görülmüştür (Bkz. Tablo 12).

Tablo 12. "Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" ile İlgili Öğretmen Görüşleri	
Kategoriler	Öğrenci Merkezi Eğitim ve Ders İşleme Yaklaşımının Ele Alınması
	Öğretmen Yetersizliği
	Uygulamalı Etkinliklerin Artırılması
	Ders İçeriklerinin Güncellenmesi
	Zorunlu Olarak Okutulan Dersler Arasına Girmesinin Gerekliliği
	Dersin, Farklı Sınıf Seviyelerinde de Okutulmasının Gerekliliği

	Yaparak Yaşayarak Öğretim Anlayışına Göre Düzenlenmesinin Gerekliliği Akıllı Tahtalarda Kullanılacak Materyal Eksikliği

Soru 5. Sizce, medya okuryazarlığı dersi gerekli midir? Gerekli buluyorsanız sebebini yazınız.

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Sizce, medya okuryazarlığı dersi gerekli midir?"* sorusunu 39 öğretmen "evet" diye yanıtlamıştır. Programın gerekliliği ile ilgili sebep olarak ise verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler; bilinçli medya kullanımı, medyanın hayatımızdaki yeri, doğru ve güvenilir bilgilere erişim, çözümleme ve değerlendirme becerisi, medyanın gücü ve etkisi, iletişim, sosyal medya, öz güven, kişisel gelişim, medya dilinin etkileri gibi kategorilerde yazdıkları gerekçelerle medya okuryazarlığı dersini gerekli bulmuşlardır (Bkz. Tablo 13).

Tablo 13. Medya Okuryazarlığı Dersinin Gerekliliği ile ilgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Bilinçli medya kullanımı
	Medyanın hayatımızdaki yeri
	Doğru ve güvenilir bilgilere erişim
	Çözümleme ve değerlendirme becerisi
	Medyanın gücü ve etkisi
	İletişim
	Sosyal medya
	Öz güven
	Kişisel gelişim
	Medya dilinin etkileri

Soru 6. Sizce medya okuryazarlığı dersinin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için neler yapılabilir?

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen "Sizce medya okuryazarlığı dersinin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için neler yapılabilir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla farklı uygulama ve etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, öğretmen eğitimleri, dersin zorunlu ders kapsamına alınması gibi kategoriler altında görüşlerini belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 14).

Tablo 14. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere Göre Medya okuryazarlığı dersinin daha etkili ve verimli işlenebilmesi için Yapılması Gerekenler

Dile Getiren Öğretmen Sayısı	**Kategoriler**
12	Uygulamalı ders yapısı ve farklı etkinliklere daha çok yer verilmesi
6	Öğretmen eğitimi
4	Zorunlu ders olması
4	Öğrenci merkezli eğitim
4	Yaparak yaşayarak öğrenme anlayışının hâkim olması
3	Müfredattaki değişiklikler
2	Ders algısının değişmesi
1	Öğretmen özerkliğinin sağlanması
1	Merkezi sınavlarda bu ders içeriğine de yer verilmesi
1	Etkinlik sayısının ve çeşitliliğinin artırılması
1	Eleştirel bakış açısı kazandırılmalı

Soru 7. Medya okuryazarlığı dersinin, bireysel ya da mesleki yaşantınıza katkıları var mıdır? Varsa bu katkılar neler olmuştur?

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Medya okuryazarlığı dersinin, bireysel ya da mesleki yaşantınıza katkıları var mıdır? Varsa bu katkılar neler olmuştur?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla medya mesajlarının çözümlenmesi, bilinçli medya kullanımı, bilgiye erişim, öğrenci ile iletişim, eğlenceli etkinlikler, çoklu bakış açısı, öğreticilik, proje fikirleri, medya üretme becerilerinin gelişmesi ve eleştirel bakış açısının kazanılması gibi özellikleri dile getirdikleri görülmüştür (Bkz. Tablo 15).

Tablo 15. Medya okuryazarlığı dersinin, bireysel ya da mesleki yaşantınıza katkıları var mıdır? Varsa bu katkılar neler olmuştur?	
Kategoriler	Medya mesajlarının çözümlenmesi
	Bilinçli medya kullanımı
	Bilgiye erişim
	Öğrenci ile iletişim
	Eğlenceli etkinlikler
	Çoklu bakış açısı
	Öğreticilik
	Proje fikirleri
	Medya üretme becerileri
	Eleştirel bakış açısı

Soru 8. Medya okuryazarlığı dersi verirken olumsuz bir durumla karşılaştınız mı? Cevabınız evet ise ne gibi olumsuzluklar ile karşılaştınız?

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen *"Medya okuryazarlığı dersi verirken olumsuz bir durumla karşılaştınız mı? Cevabınız evet ise ne gibi olumsuzluklar ile karşılaştınız?"* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla dersin seçmeli oluşu, gençlerin popülerliğe olan eğilimleri, müfredattan kaynaklanan olumsuzluklar, ders kitabının olmayışı, ders konuları ve metinler, cinsellik ve siyaset gibi hassas konular, dersin önemsenmemesi ve velilerin bilinçsizliği gibi durumları olumsuzluk olarak belirtmişlerdir (Bkz. Tablo 16).

Tablo 16. Medya okuryazarlığı dersi Öğretmenlerinin Dersi Verirken Karşılaştığı Olumsuzluklar	
Kategoriler	Seçmeli ders oluşu
	Gençlerin popülerlik tutkuları
	Müfredat
	Ders kitabının olmayışı
	Ders konuları ve metinleri
	Hassas konular
	Önemsenmemesi ve İlgisizlik
	Velilerin bilinçsizliği

Soru 9. "Medya okuryazarlığı" kavramını tanımlayacak olsanız, sizin tanımınız nasıl olurdu?

Çalışma grubundaki öğretmenlere yöneltilen "Medya okuryazarlığı" kavramını tanımlayacak olsanız, sizin tanımınız nasıl olurdu?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar sınıflandırılmıştır. Tanımlar incelendiğinde medya okuryazarlığını beş farklı özelliğine hitap eden tanımlara rastlanmış olup bazı tanımlar herhangi bir kategoriye dâhil edilememiştir. Kategorilere toplanan tanımlar için başlıklar şu şekildedir:

a. Çözümleme Becerisine Gönderme Yapan Tanımlar

b. Bilinçli ve Doğru Medya Kullanımına Gönderme Yapan Tanımlar

c. Medya Üretimine Gönderme Yapan Tanımlar

d. Bütüncül Tanımlar (Çözümleme, Değerlendirme ve Medya Üretme Becerileri)

e. Medya Araçlarını Kullanabilme Becerisine Gönderme Yapan Tanımlar

f. Diğer Tanımlar

Çalışma grubundaki öğretmenlerin yaptığı tanımlarla ilgili detaylı bilgilere Tablo 17-22'den ulaşılabilir.

Tablo 17. Çözümleme Becerisine Gönderme Yapan Tanımlar
Bireylerin medyadaki olay durum vb. faktörleri analiz edebilmesidir.
Okuduğunu sorgulama.
Yaşadığımız çağı doğru okumaktır.
Medya yayınlarını iyi yorumlayabilme...

Medya analizinde bulunmak.
Medyayı anlama sanatı.
Kendimizi aynadan okumak.
Olayları yorumlamak.
Medyanın farklı değerlendirilebilmesi, farklı bakış.
Medyadaki haberlere farklı bakış acıları getirebilen ve olayları sorgulamaktır.
Olaylara geniş perspektiften bakmak
Algı merkezi
Algı uzmanlığı eğitimi

Tablo 17'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden bazıları (13 öğretmen) medya okuryazarlığını, çözümleme becerilerine sahip olmakla eş değer görmüşlerdir. Bu tanımlarda "anlamak, okumak, yorumlamak, sorgulamak, algılamak, analiz etmek" eylemleri kullanılmış olup medyayı çözümlerken farklı bakış açılarının gelişimine dikkat çekilmiştir.

Tablo 18. Bilinçli ve Doğru Medya Kullanımına Gönderme Yapan Tanımlar
Medyayı doğru kullanan kişi
Bilinçli medya takipçiliği
Medya okuryazarlığı dış dünyadan gelen ve bir nevi maruz kaldığımız aşırı ve kirli bilginin damıtılarak gerekli ve berrak hale dönüştürülmesi eğitimidir.
Teknolojiyi kaliteli ve bilinçli tüketmek…
Bilinçli, donanımlı vatandaş
İnsan yaşamının olmazsa olmazı haline gelen ve giderek önemini artıran medya karşısında; bilinçli medya tüketicisi olmamızı sağlayan kavramdır.
Bilgi ve iletişimin aktarılmasında bilinçli bir kullanıcı olmak.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler arasında Tablo 18'de görüldüğü üzere medya okuryazarlığını bilinçli ve doğru medya kullanımı olarak değerlendiren 7 öğretmen vardır. Yapılan tanımlarında bilinçli medya kullanımını donanımlı vatandaşlık, bilinçli tüketici gibi vasıflarla gören öğretmenler olmuştur.

Tablo 19. Medya Üretimine Gönderme Yapan Tanımlar
Medyada aktif olmak.
Kitle iletişimdeki pasif takipçi yapısını değiştiren ve sosyal medyadan kaliteli ve faydalı bir şekilde yararlanılmasını sağlayan bir çalışmadır.
Medyayı sadece takip etmek okumak yeterli değildir onun için yazmakta gerekli sürecin içerisinde bulunmalıdır ki etkilenen değil etkileyen olmak gerekiyor.
Kitle iletişim araçlarını etkin kullanabilme.

Tablo 19'da görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 4'ü medya okuryazarlığı becerilerinden medya üretme becerisini ön plana çıkaran tanımlar yapmışlardır. Medyayı etkin kullanabilme bu tanımlarda öne çıkan ve dikkat çeken bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 20. Bütüncül Tanımlar (Çözümleme, Değerlendirme ve Medya Üretme Becerileri)
Medya okuryazarlığı, medya oluşturarak iletebilme ve iletilen medya unsurlarını çözümleyebilme becerisidir.
Medya okuryazarlığı: Medyanın en iyi şekilde algılanıp yorumlanmasını ve insanların iletişim organlarını etkili kullanmasını sağlamaktır.
Medyada gördüğü, işittiği, izlediği ve paylaştıklarını bilinçli bir şekilde değerlendiren ve bunlarla ilgili üretim yapan, kendini geliştiren birey...

Tablo 20'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 3'ü yaptığı tanımlarda medya okuryazarlığı kavramına bütüncül açıdan yaklaşmışlardır. Tanım yapan öğretmenler medya okuryazarlığında

değerlendirme, çözümleme, paylaşma, medyayı doğru algılama, medyayı etkin kullanma gibi becerilere dikkat çekilmiştir.

Tablo 21. Medya Araçlarını Kullanabilme Becerisine Gönderme Yapan Tanımlar
Medya araç gereçlerini tanımak bunlardan doğru bir şekilde yararlanmak
Teknoloji çağına ayak uydurma, medya araçlarını daha yararlı şekilde kullanma

Tablo 21'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 2'si medya okuryazarlığını medya araçlarını kullanabilme becerisi olarak görmektedir.

Tablo 22. Diğer Tanımlar
Çocuğu geleceğin dünyasına hazırlamak…
Sanal hayat.
Hayatımızda olup bitenleri ve küresel olayları bize aktaran ve bizim de (bu) gelişmelere katkımızı sağlayan araçlara denir.
Bilgiye kolay erişim.
İletişim ve etkileşim.

Tablo 22'de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 5'i alışılmışın dışında kendi aralarında kategorileştirilemeyen özellikleri ile tanımlar yapmışlardır. Bu tanımlarda medya kanalları aracılığı ile bilgiye erişim becerisi gibi literatürde bilinen becerilere yer verildiği gibi "geleceğin dünyasına hazırlık", "sanal hayat" gibi soyut ifadelere de yer verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenler, medya okuryazarlığı dersinin bilişim teknolojileri, sosyal bilgiler, Türkçe gibi derslerin yanı sıra sosyoloji, psikoloji, görsel sanatlar, radyo-televizyon ve sinema dersleri/alanları ile de yakından ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ders işlenişinde; ağırlıklı olarak düz anlatım, soru-cevap ve tartışma, drama, gösterim, örnek olay gibi yöntem ve teknikleri; bilgisayar, akıllı tahta, gazete, dergi, telefon, internet, dijital fotoğraf ve video gibi ders materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre medya okuryazarlığı eğitiminin gerekli olduğunu vurgulayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, şu andaki müfredatta seçimlik ders olarak bulunan dersin, zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlere göre dersin daha verimli işlenebilmesi için ise öğrenci merkezli olması, uygulamalı etkinliklerin artırılması, özellikle öğretmen eğitimine ağırlık verilmesi, öğretmen özerkliğinin sağlanması, ders algısının değişmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temel alınması ve merkezi sınavlarda bu ders konularının da soru içeriği olarak karşılık bulması gerekmektedir.

Çalışma grubundaki medya okuryazarlığı ders öğretmenleri bu dersi bilinçli medya kullanımı, medya metinlerinin çözümlenmesi, öz güven, kişisel gelişim gibi özellikleri dolayısıyla öğrenciler için gerekli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler; medya mesajlarının çözümlenmesi, bilinçli medya kullanımı, bilgiye erişim, öğrenci ile iletişim, eğlenceli etkinlikler, çoklu bakış açısı, öğreticilik, proje fikirleri, medya üretme becerilerinin gelişmesi ve eleştirel bakış açısının kazanılması gibi özelliklerden dolayı bu dersin mesleki yaşamlarındaki katkılarını belirtmişlerdir.

Medya okuryazarlığı dersinin işlenişi ile ilgili yaşanan olumsuz durumlar hakkında fikir beyan eden ders öğretmenleri; dersin seçmeli oluşu, gençlerin popülerliğe olan eğilimleri, müfredattan kaynaklanan olumsuzluklar, ders kitabının olmayışı, ders konuları ve metinler, cinsellik ve siyaset gibi hassas konular, dersin önemsenmemesi ve velilerin bilinçsizliği gibi durumları olumsuzluk olarak belirtmişlerdir.

Medya okuryazarlığı ders öğretmenlerinin çoğu dersin adını meydana getiren kavramı yalnızca bir ya da birkaç yönüyle tanımışlardır. Bu kavram ile ilgili bütüncül tanım yapan öğretmen sayısı çok azdır. Bu durum da medya okuryazarlığı dersine giren brans öğretmenlerinin, medya okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimler alması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

SOSYAL ETKİNLİKLERİN ÖĞRENCİ ÜZERİNDE ETKİSİ: (ANADOLU LİSESİ ÖRNEĞİ)

Aydın Yücel
felsefeaydin@gmail.com

Bu çalışmada amaç okullarda sosyal etkinliklerin öğrencilere etkisini Anadolu Lisesi ölçeğinde araştırmaktır. Ayrıca belirlenen alt problemlerin cevabını, bilimsel veriler ve bilimsel yöntemler kullanarak cevap bulmayı amaçlamaktadır.
Anahtar sözcükler: Okullarda sosyal etkinlikler, Okullarda akademik başarı, Okullarda disiplin olayları.

1-Okullarda sosyal etkinlikler:
Okul idaresinin, öğretmenlerin veya öğrencilerin gönüllü olarak yaptıkları, panel, kültür yarışmaları, şiir dinletisi, Bilim Kültür Sanat Etkinlikleri, Hobi etkinlikleri, Kısa Metrajlı Film hazırlama toplum yararına yapılan çalışmalar ve spor etkinlikleridir.
2-Okullarda akademik başarı: Öğrencilerin okulda derslerde yapmış oldukları çalışmalar karşılığında öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri notlar ile öğrencilerin Üniversiteye yerleşme sonuçları
3-Okullarda disiplin olayları: Öğrencilerin okulda gerek istendik gerekse istenmeyen davranışlarını tümünü ifade eder.

GİRİŞ

Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin birey olma sürecinde onların bilinçlendirmesidir. Geleneksel eğitim sürecinde öğrencilerin birey olma sürecine yardımcı olmaktan ziyade onları bir çeşit 'bilgi kumbarası' olarak görüldüğü aşikârdır. Ayrıca eğitim sürecinde yaşadığımız karakteristik özellikleri öğrencilerin sadece bilgilerini ölçen sınavlara hazırlanma ve öğretmenlerin yoğun olan müfredatı yetiştirme endişesidir. Bu özellikler öğretimden eğitime geçilemeyişin temel sebeplerindendir. Bu durum sosyal yapının geleceği için kaygı vericidir.

Öğrencilere ve öğretmenlere verilen müfredat eğitim yolunda bir çeşit pusula görevini görmektedir. Ancak bu yolda, öğrenciler öğrendiklerinin karşılığını bulmalı ve onu yaşayarak içselleştirmeliler. Öğrencinin işin içinde olmadığı veya pratiğe dönüştürmediği her eğitim sadece kaynak ve zaman kaybıdır. Öğrencilerin öğrendiklerini sergiledikleri her ortam bilginin kalıcılığına ve aynı zamanda bilgisinin de kümülatif olarak ilerlemesine neden olacaktır. Bilgiye ulaşma, bilgilerin beceriye dönüştürülmesi ve hayatta karşılığını bulacak hale getirilmesi için, eğitim sürecinde sosyal etkinliklere özellikle yer verilmesi çok önemlidir.

Sosyal aktivitelerle öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirebilir, onları sınırlandırdığımız alandan özgür ifade alanına taşırabiliriz. Bu süreçte öğrencilere tahmin edemediğimiz olumlu nitelikler de kazandırabiliriz. Sosyal etkinlikler öğrencilerin müfredatta belirtilmeyen fakat öğrencide istendik davranışların, kazanımların yaşanmasına, nitelik kazanmalarına ve beceri geliştirmelerine ortam hazırlamaktadır.

Okullarda yapılan etkinlikler belirli gün ve haftaların kutlama etkinlikleri (günün anlam ve önemini belirten yazı yazma, şiir dinletilerinde şiir okuma, yazdığı yazıyla ilgili topluluk karşısında konuşma yapma, şiir okuma, skeç ya da parodide rol alma vb.), okul, sınıf gazete ve dergilerinde görev üstlenme, piyeste rol alma, değişik konularda düzenlenen yarışmalara katılma, araştırma, gezi ve gözlem etkinliklerinde bulunma vb. sayılabilir. Ancak tüm bu etkinliklerin yanında kurumun geleneksel olarak yapacağı 'Bilim, Kültür, Sanat, Spor Etkinliklerinin ayrıca okul iklimine olumlu olarak yansıdığı, yapılan uygulamalardan anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak kendi becerilerini sergileyecekleri 'Bir Hobin Olsun Yüzün Gülsün' etkinliği,'Benim Bir Fikrim Var','Kısa Metrajlı Film Hazırlama' gibi sosyal etkinliklerin öğretmenin öğrenciyi

keşfetmesi, öğrencinin kendini açığa vurma olanağı bulması gibi fırsatlar sunduğu yapılan bu tür sosyal etkinliklerden anlaşılmıştır.

Sosyal etkinliklerde görev alan idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencileri değerlendirmesi ve takdir edilmesi istenen hedefe ulaşılması için belirleyici olacaktır. Ancak bu tür etkinlikleri yapan idarecilerin ve öğretmenlerin takdir görmesi, gerektiğinde atıfta bulunulması ve ödüllendirmesi tüm sürecin devamı içende son derece önemlidir. Fakat doğru işler yapan yöneticilerin gerekli desteği almadığı, emek veren öğretmenlerin de okuldaki yöneticilerinden gerekli ilgiyi görmediği durumda öğrencilerin sosyal etkinlilerin yapılmasından mahrum kaldıkları yaşadığımız deneyimlerle aşikârdır.

Problem:

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği okullarımızda sosyal etkinliklerin hangi çerçevede ve hangi ilkelere dayalı yapılacağını belirtmiştir. Bu ilkelere dayalı olarak okullarda sosyal etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bu açıdan baktığımızda okullarda zorunlu olarak kurulan sosyal kulüpler ile isteğe bağlı olarak kurulan kulüplerin olduğunu görüyoruz. Ancak yönetmelik gereği kurulması gereken sosyal kulüplerin gerektiği gibi çalışmalar yaptığı konusu tartışmaya açıktır.

Okullarda sosyal etkinliklerin nicelik ve nitelik yönünden gerçekleşme oranlarının öğrenciyi nasıl etkilediği konusu bilimsel olarak irdelenmesi gereken bir konudur. Bu amaçla bizler 'Okullarımızda sosyal etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisi nedir?" sorusunu araştırma problemi olarak araştırmaya değer bulduk. Bu araştırmada araştırmanın problem sorusuna ve alt problemlerine okul ölçeğinde cevap verebileceğine inandığımız Kuşadası Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi örneğini seçtik.

Alt Problemler:

Bu çalışmada Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi'nde yapılan sosyal etkinliklerin, öğrenci ve akademik başarı ile ilişkisi var mıdır? ,disiplin olayları ile ilişkisi var mıdır?,öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde etkisi var mıdır? Alt problemlerine cevap aranmaktadır.

Yöntem:

Okulda eğitim öğretim ve sosyal etkinlikler süreç olarak birbirinden bağımsız olarak görülse de aslında aralarında bir korelasyon olduğu gerçektir. Bu amaçla, bu araştırmada Derici

Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde okul yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri sosyal etkinlikler sürecinin işleyişini farklı bakış açıları ile verileri alınıp bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. 'Sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmaya ve anlamaya olanak tanımasından (Yıldırım ve

Şimşek, 2005), dolayı ve araştırma probleminin okulda öğrenim gören öğrenciler üzerindeki etkisinin irdelenecek olmasından dolayı nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Aydın İli Kuşadası İlçesi Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,4 öğrenci,3 veli ve1okul idarecisi oluşturmaktadır. Bulgular, Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci üzerinde etkisinin olduğu yönündedir.

Varsayımlar:

Bu çalışmada örneklem olarak Aydın İli Kuşadası İlçesi Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinin seçilme nedeni okulun fiziki şartlarının, spor imkânlarının, sahip olduğu alan, kadro açısından incelendiğinde sosyal etkinliklerin yapılması için uygun okul olmasıdır. Dolaysıyla imkanların uygunluğuna rağmen yıllara göre sosyal etkinliklerin nicelik ve nitelik olarak varlığı problem sorusuna cevap verme açısından uygun örneklemdir. Görüşmecilerin lise son sınıf öğrencilerinin olması bu öğrencilerin okulda en fazla sosyal etkinliklerde yaşanmışlıkları olan öğrenciler olarak kabul edilmelerindedir. Aynı şekilde velilerde öğrencilerde benzer varsayım kabul edilmiştir. Öğretmelerde ve idareci için okulda en az 5 yıllık geçmişi olması sınırlamasının nedeni öğretmen ve idarecilerin öğrencileri 9. Sınıftan 12. Sınıfa kadar gözlemleme imkânı olabileceği varsayımına dayanır.

Çalışma Grubu: (Sınırlılıklar)

Araştırma konusu olan‘’ Sosyal Etkinliklerin Öğrenci Üzerindeki Etkisi Nedir? Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi Örneği’ Problem sorusu için yapılan görüşmeler ’Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim gören lise son sınıf öğrencilerinden 4. öğrenci, lise son sınıfta çocuğu olan 4 veli, 2013-2014 eğitim öğretim yılından önce en az 5 yıl okulda çalışmış 4 öğretmen ve 2 idareci ile sınırlıdır. Doküman çalışmasında okulun 2004-2005 eğitim öğretim yılı ile 2012-2013 yılları arasında Okulu disiplin kurulu defteri, okulu sosyal etkinlikler faaliyet raporları (Rehberlik servisi) ve okulun belirtilen yıllar arası üniversiteye

öğrenci yerleştirme sayılarıdır. Sosyal etkinliklerden kasıt okullarda resmi olarak kutlanan veya anılan gün veya haftaların sosyal etkinlikleri dışında kalan velilerin, okul idaresinin, öğretmenlerin veya öğrencilerin gönüllü olarak yaptıkları, panel, kültür yarışmaları, şiir dinletisi, gazete dergi çıkartma, münazara, tiyatro, Bilim Kültür Sanat Şenlikleri, Hobi etkinlikleri, toplum yararına yapılan çalışmalar ve spor etkinlikleridir. gören Aydın İli Kuşadası İlçesi Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,4 öğrenci,4 veli ve 2 okul idarecisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada belirtilen görüşmecilerin tümüne ulaşılmıştır.

Okul müdürü ile ön görüşme yapılmış fakat görüşmenin kayıt altına alınmasını istemediği için görüşme yapılamamıştır. Okulun Müdür Yardımcısı ile ön görüşme yapılmış ve görüşmeyi kabul etmiştir. Okulda görüşme yapılacak veli, öğrenci ve öğretmenlerle de ön görüşmeler yapılmış ve görüşmeyi kabul etmişlerdir. Görüşmeye katılanların tümü nitelik olarak problem sorusuna ve alt problemlere cevap verebilecek okul geçmişi, analiz yapma yeteneği, gözlem yapabilme özelliği olan ve görüşlerini objektif olarak sunabilecek kişiler olarak kabul edilmiştir.

Örneklem ile ilgili değişkenler:

Çalışmanın yapıldığı Kuşadası ilçesi 110.000 nüfuslu bir ilçedir. Kuşadası ilçesi gerek yurt içinden gerekse yurtdışından göç alan yerleşim yeridir. Ağırlıklı olarak ilçenin ekonomisi turizme dayalıdır. Örneklemin yapıldığı Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesi orta düzeyde ekonomik geliri olan ailelerin çocuklarının geldiği okuldur. Okul 2001 Yılında hayırsever Derici Mustafa Gürbüz tarafından İlçe girişinde yaklaşık 5000 m üzeride kurulmuş okuldur. Okula ait bir kapalı spor salonu, halı sahası ve voleybol sahası mevcuttur. Okul her yıl 9. sınıfa 120 öğrenci son 4 yıl ise 9. sınıfa 150 öğrenci almaktadır.2010 yılında yönetici değişikliği olmuş, okulda 4 yönetici 46 öğretmen ve 3 hizmetli bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı:

Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmede, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, Patton’ın tanımladığı “görüşme formu yaklaşımı” (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2005) temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının yazılmasına geçilmeden önce sosyal etkinlik süreçleri, eğitim kurumlarında sosyal etkinlik süreçlerinin işleyişi, eğitim kurumlarında sosyal etkinliklerle ilgili yaşanılan sorunlar, sosyal etkinliklerin yönetmelik boyutu ve sosyal etkinliklerin uygulama örnekleri konuları ile ilgili alan yazın taranmıştır. Daha sonra konu ile ilgili veri toplama aracında yer alacak soruların neler olabileceği konusunda fikir edinilebilmesi amacıyla 1okul yöneticisi,1 veli,1 öğrenci ve 1 öğretmenle yarı yapılandırılmış ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formunun incelenmesinden sonra yönetici, öğretmen, öğretmen ve öğrenciye,

paralel ve aynı amaca yönelik 4 farklı görüşme formu hazırlandı. 11 sorudan oluşan görüşme formunun anlaşılırlığının test edilmesi ve görüşmeler için harcanacak ortalama sürenin belirlenmesi amacıyla, daha önce ön görüşme yapılan 1 okul müdür yardımcısı,1veli,1 öğretmen,1 öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonrasında yapılan değerlendirme ve düzenlemeler sonucunda, görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formunda, sosyal etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkisine yönelik 4, sosyal etkinliklerin akademik başarı üzerindeki etkisine yönelik 2, sosyal etkinliklerin akademik okul disiplin olayları ile ilişkisine yönelik 2, sosyal etkinliklerin öğrenci-öğretmen ilişkisine yönelik 2, sosyal etkinliklerin öğrenci-veli ilişkisine yönelik 2 ve sosyal etkinliklerin okul için yararına yönelik 2 adet soru bulunmaktadır. Bu sorular her biri bir alt probleme yönelik olmak üzere kendi içinde dört kategoriden oluşmaktadır.

Sosyal Etkinliklere Yönelik Yapılan Araştırmalar: (Alan Çalışmaları)

Karslı, S. (2006) İlköğretim Okullarında Sosyal Kulüp Çalışmalarının Öğrencilerin Yöneticilik niteliklerinin Gelişmesine Katkısı: Beypazarı ilçesinde yapılan araştırma. Yönetici ve öğretmenlere göre, sosyal kulüp çalışmaları sonucunda öğrencilerin. Kendilerinin anlayabilme, yeteneklerini geliştirebilme, planlı çalışabilme, ferdi girişimde bulunabilme yeni durumlara uyum sağlama, kendisine ve başkalarına güvenebilme, boş zamanlarını yararlı bir şekilde değerlendirebilme, başkalarını dikkat ve istekle dinleyebilme, kendi görüşlerini başkalarına etkili bir şekilde anlatabilme, farklı görüş ve anlayışları hoşgörü ile karşılayabilme, sosyal ilişkilerde anlayışlı, saygılı ve ölçülü olabilme, grupça verilen görevleri tamamlamak için istekli çalışabilme, gruba karşı sorumluluk duyabilme, çevresindeki sorunlarla ilgilenebilme, objektif olabilme, cesaret sahibi olabilme davranışlarını orta derecede kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendisiyle beraber çalışacak her insandan yararlanmayı bilme, dürüst olabilme, yerinde kararlar alabilme davranışını orta derecede kazandıkları sonucuna da ulaşılmıştır.(MEB, Arge, 2011)

Eroğlu, E. (2008) İlköğretim okullarındaki sosyal kulüp çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Elmadağ ilçesinde yapılan araştıramaya göre; Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve aileler kulüpler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve yeterince önemsemediğini, yapılan çalışmaların büyük ölçüde kâğıt üzerinde kaldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca kulüp çalışmalarını yürütmek için okul olanaklarının yeterli olmadığı görülmüştür. (MEB,Arge, 2011)

Kılıçarslan, T. (2009) Öğretmenlerin Eğitici Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları adlı çalışmasından, Öğrenci Katılımı, Öğretmen istekliliği, İşlevselliğin Kaybı, Sosyal Katkı Alt boyutları açısından incelenmiştir. (MEB,Arge, 2011)

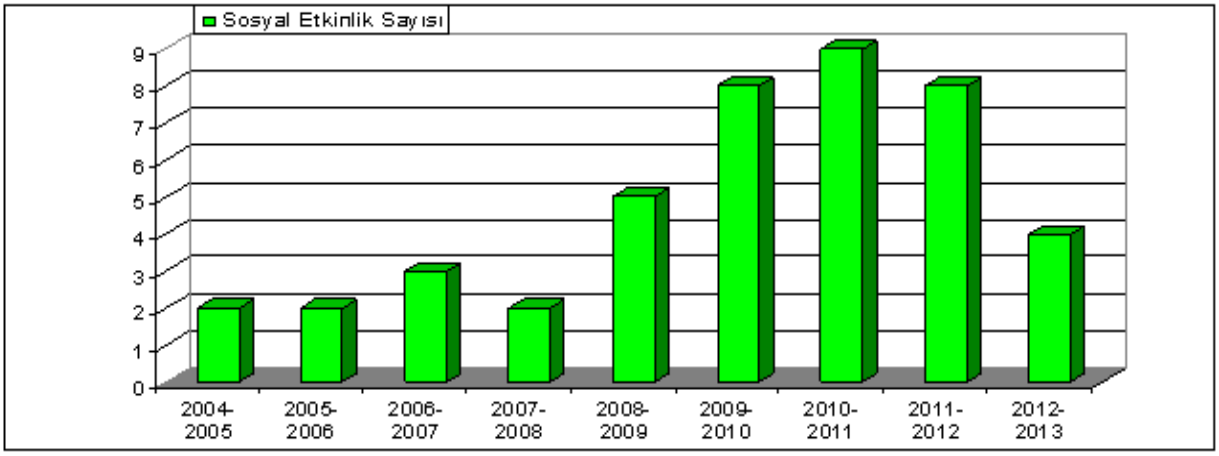
Ulucan, M. Ünsever Yaprak, Kumral Ve Kırnık, Dilek. (2010) Öğrencilerin Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları adlı çalışmasında, öğrenciler; sosyal kulüplerde kendilerini ifade edecek daha fazla imkân ve ortam bulabildikleri, kulüp çalışmalarıyla, isteklerinin farkına vararak derinlemesine araştırma ve inceleme yapma isteklerini artırdığı, proje üretmeyi çok istedikleri ancak

gerek öğretmenlerden gerekse okuldan yeterli desteği görmediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında hem veliler hem de çevresindeki bireyler öğrencileri kulüp çalışmaları doğrultusunda desteklemedikleri ortaya konulmuştur. (MEB, Arge, 2011)

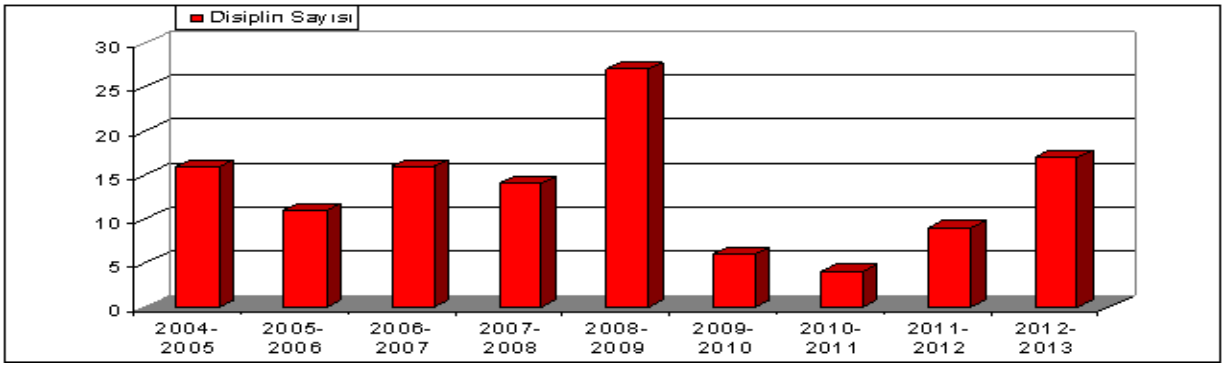
Verilerin Toplanması ve Analizi:

Verilerin tamamı, 2013–2014 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, okul yöneticileri, öğretmenler, veli ve öğrenciler ile yapılan ve16-dk ile 41 dakika süren görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin öğrenci üzerinde etkisinin ne olduğu, sosyal etkinlikler ile akademik başarı, disiplin olayları, okul iklimi, öğrenci öğretmen ilişkileri arasında bir ilişkinin ortaya konulabilmesi amacıyla içerik analizi ile analiz edilmiştir. Veri analizi aşamasında, görüşme esnasında kaydı tutulan görüşme notları önce bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler tekrar tekrar okunarak kodlama aşamasına geçilmiştir. Veri kodlama çalışmasında biri araştırmacı, biri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi yüksek Lisans öğrencisi olmak üzere iki kişi, kodlamalar arasındaki tutarlılığın görülebilmesi amacıyla bağımsız olarak çalışmış ve tek bir metin üzerinde kodlamalar yapılmıştır. Ayrı ayrı kişiler tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, araştırmacı dışında, metin üzerinde kodlama yapan kişilerin kodlamalarında farklı çıkan kodlar kod listesine eklenmiş, benzer olan kodlamalar ise karşılaştırılarak uygun ifadeler seçilmiş ve araştırmacının kod listesinde gerekli değişiklikler yapılmıştır

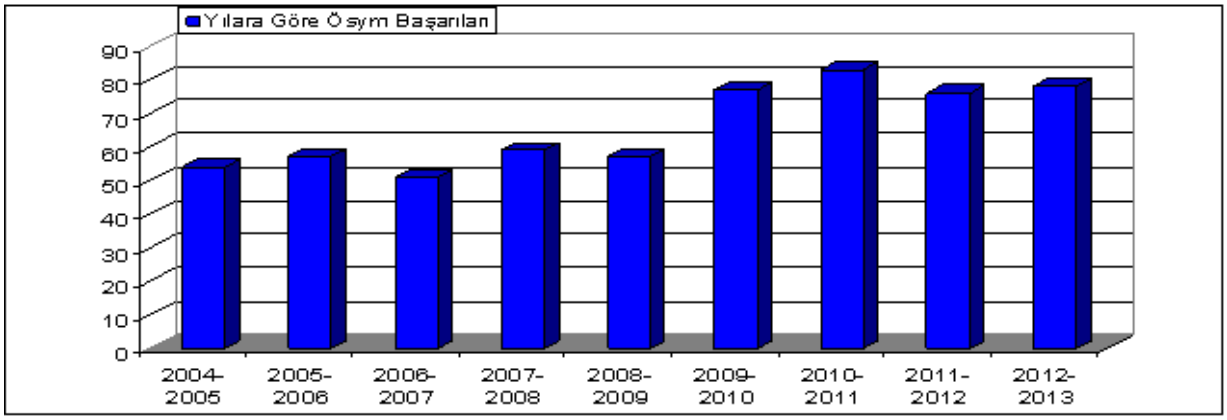
Tablo 1: DMG Anadolu Lisesi Yıllara Göre Sosyal Etkinlik Sayıları



Tablo 2: DMG Anadolu Lisesi Yıllara Göre Verilen Disiplin Cezaları Sayısı



Tablo 3: DMG Anadolu Lisesi Yıllara Göre ÖSYM Başarı Oranları



Doküman Analizi:

Araştırmanının bilimsel veriler ile desteklenmesi için ’Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde doküman çalışması yapılmıştır. Yapılan doküman çalışmasında:

1-Okulun 2004-2013 yılları arasında yaşanan disiplin olayları alınan cezaların çeşidi ve verilen cezaların sayıları okul disiplin defterinden araştırılmış ve tabloda sayısal olarak ifade edilmiştir.

2- Okulda 2004-2013 yılları arasında yapılan sosyal etkinliklerin türleri ve sayıları okulun rehberlik servisi ile birlikte tespit edilmiş ve tabloda sayısal olarak ifade edilmiştir.

3-Okulun 2004-2013yılları arasında katıldığı yurt içi ve yurt dışı yarışmalar ile aldığı ödüller okulun rehberlik servisi ve idaresi ile birlikte araştırılmış tabloda sayısal olarak ifade edilmiştir.

4-Okulun 2004-2013yılları arasında öğrencilerin okulda aldığı teşekkür, takdir, onur belgelerinin sayısı okul disiplin defterinden araştırılmış ve tabloda sayısal olarak ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum:

A.Bulgular (Temalar / Kategorileri/Alt Kategoriler)

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	Düşünceler
1.Önem	1-Sosyal Etkinliklerin Öğrencide Geliştirdiği Duygular	1.1 Kendine Güven Duygusu	5	Ürettiklerimizi sunabiliyoruz ve kişisel becerilerimizi tüm ziyaretçi ve öğretmenlerimize göstermek kendimize güven için çok önemlidir.
		1.2 Paylaşım Duygusu	8	Bu etkinlikler paylaşım yerleridir'
		1.3 Birliktelik Duygusu	11	'Herkesi birlik ve beraberlik duygusunu sarmaktadır'
	2-Sosyal Etkinliklerin Öğrencide Geliştirdiği Davranışlar	2.1 Farkındalık Yaratma	8	'İnsanlar sosyal etkinliklerin sayesinde birbirlerinin farkına varıyorlar'
		2.2 Rahatlama	9	Öğrenciler sosyal etkinlikler sayesinde okullarda rahatladıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.
2.İletişim	2.1 Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmesi		9	Sen artık birey olarak varsın öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ayırımı yok
	2.2 İletişimin Okul, Çevre, Aile Boyutu	2.2.1 Okul Boyutu	7	G.7 çocuğunun daha önce öğretmenleri ile diyalogu yokken sosyal etkinlikler sayesinde bunu aştığını ifade etmiştir.
		2.2.2 Çevre Boyutu	8	G.4 daha önce selam vermeye çekinen bir öğrencisinin bu sosyal etkinliklere katıldıktan sonra selam vermeye başladığını
		2.2.3 Aile Boyutu	4	Öğrencilerimizle daha doğru iletişim kurduklarını hem de öğrencilerin yeteneklerini keşfetme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir.
3.Etkililik	3.1 Öğrencilerin Etkilenmesi		10	Kendi ifadesi ile' okuldaki hocalarım ile başladığımız dağcılık etkinlikleri sayesinde sesiz Aslı'dan eser kalmamıştı.'demektedir.(G4)
	3.2 Etkili Bulunan Sosyal Etkinlikler:		12	2010-2011 ile 2011-2012 yıllarında yapılan 'Bilim Kültür Sanat Spor Etkinlikleri', ile 2010-2011, 2011-2012 ve 2012-2013 yıllarında yapılan 'Hobin Olsun Yüzün Gülsün' etkinlikleri tüm görüşmecilerce çok etkili bulduklarını ifade ettiler.
	3.3Araştırmanın Alt Problemleri	3.3.1 Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkililiği	12	'Sosyal etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri arttı, sırf bu etkinlikler den dolayı öğrencim kimya öğretmenliği veya kimyager olmak istediğini ifade etti.(G.4)
		3.3.2 Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Disiplin ile ilgili Davranışlara Etkisi	12	Öğrenciler zaten sosyal etkinliklerde yaptıkları işlerden dolayı olumsuz davranmaya vakitleri kalmıyor ifadesi dikkat çekicidir. (G.4)
		3.3.3 Sosyal Etkinliklerin Öğrenci, Öğretmen, Veli Ve İdareci İlişkilerine Etkisi	12	Öğretmen öğrencisini tanımaya başlamaktadır. (G.9) -İdareci açısından veliyi sadece okula iş, şikâyet gibi konularda değil paylaşım amaçlı çağırıyoruz bu da velinin okula bakışını olumlu yönde etkilemektedir.(G.10)

Tema	Kategori	Alt Kategori	f	Düşünceler
4.Sorunlar (Sosyal Etkinliklerin Yeterince Yapılamamasının Nedenleri)	4.1 Kişilerden Kaynaklı Sorunlar	**4.1.1 İdarecilerin Tutumu**	11	Bu tür etkinliklerin yararlı olduğuna inanan yöneticilere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)
		4.1.2 Öğretmenlerin Tutumu	4	'Ben öğrencilerin bu etkinliklerden sonra birden büyüdüklerini gördüm.(üreten, kendini ifada eden)(G.6)
	4.2 Diğer Sorunlar	**4.2.1 Müfredatın Ağırlığı**		Ders saatlerinin çok olması öğrencilerin sosyal etkinlik yapmaları önünde engeldir.(G.9)
		4.2.2 Sınav sistemi		G.4 Öğrencilerin sınav sisteminden dolayı sosyal etkinliklerin bir getirisinin olmadığını bundan dolayı da etkinlikleri zaman kaybı olarak gördüklerini ifade etmiştir.
		4.2.3 Maddi Yetersizlikler		Sosyal etkinlikler için bir bütçenin olmamasını sosyal etkinliklerin yapılması için bir engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)
		4.2.4 Okulların Fiziki Yapısı		Görüşmecilerin tümünden alınan verilerde okulların fiziki olarak bu tür etkinliklerin yapılamasına uygun olarak yapılmadığı, okullarda sadece ders olabilir mantığı ile derslikler yapıldığı için etkinliklerin yapılacağı salonların olmadığını ifade etmişlerdir (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)

1. ÖNEM

1-Sosyal Etkinliklerin Öğrencide Geliştirdiği Duygular:

Görüşmecilerden alınan verilerde, sosyal etkinliklerin öğrencide istendik duygu ve davranışların gelişmesine neden olması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmecilerin vermiş olduğu bilgiler doğrultusunda sosyal etkinliklerde öğrencilerde gözlemlenen duygular ve davranışlar aşağıdaki kategorilerde değerlendirebiliriz.

1.1 Öğrencilerin Kendine Güven Duygularının Gelişimi:

Öğrenciler sosyal etkinlikler ile kendilerine güven duyguları, kendilerini ifade etmelerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğrenciler sosyal etkinliklerde her aşamasında kendileri varlar.(G.1),Burada öğrencililer tüketen değil üreten olduklarını ifade etmektedirler. Ürettiklerini sunabilmesi veya kişisel becerilerini tüm ziyaretçi ve öğretmenlerine gösterme ortamını yakaladıklarını ifade etmektedirler. (G.1)

1.2. Öğrencilerin Paylaşım Duygularının Gelişimi:

Birey olma sürecinde öğrencilerin paylaşım duygusuna sahip olmaları önemlidir. Paylaşım duygusu aynı zamanda insani duyarlılıklar açısında da önemlidir. Paylaşım duygusu sosyal etkinliklerde en çok yaşanan duygulardan biridir. Görüşmeci tüm öğrenciler sosyal etkinliklerde paylaşım duygusunun geliştiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir görüşmeci sosyal etkinlikleri 'Bu etkinlikler paylaşım yerleridir'(G.1).şeklinde ifade etmiştir.

1.4 Öğrencilerin Yaşadığı Stres:

Öğrenciler sosyal etkinlikler sayesinde okullarda rahatladıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. (G.1,2,3).Öğrenciler okula isteyerek geldiklerini vurgulamışlardır.(G.1)

1.5 Birlik ve Beraberlik Duygusu:

Görüşmecilerin tümü özellikle 'sosyal etkinlikler okulun tüm paydaşları üzerinde nasıl bir etki bırakmaktadır sorusuna 'Herkesi birlik ve beraberlik duygusunu sarmaktadır' ifadesi genelde kullanılmıştır.(G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13).Öğrenci, öğretmen, veli ve idareci kaynaşması ayrıca G.2 tarafından vurgulanmıştır.

1.6 Farkındalık Yaratma:

Görüşmecilerden G.2 ‘’İnsanlar sosyal etkinliklerin sayesinde birbirlerinin farkına varıyorlar’ şeklinde ifadesi vardır. Öğrenciler arasında her türlü olumsuz farklılıklar yok olmaktadır’(G.9)

2.ETKİLİLİK

2.1 Öğrencilerin Etkilenmesi:

Öğrenciler sosyal etkinliklerde yaşadıklarını ‘Güzel Olan Her Şey Vardı’ şeklinde ifade etmektedirler.(G.1).Okul ortamında yaşadıkları bu anları hayatları boyunca unutamayacaklarını, Okulların öğrenciler için sadece derslerin yapıldığı yerler olmaktan çıkmış, öğrenciler için okullar bu etkinliklerle hayatları boyunca unutamayacakları güzelliklerin yaşadığı yerler olmuştu. (G.1).Öğrencilerin sosyal etkinliklerde yaşadıklarından dolayı bir derse daha da bağlandıkları ayrıca araştırma isteği yaşadıkları görülmüştür. Örneğin G.3 bu etkinlikler ile dağcılığa merak sarmış ve Türkiye’nin Ağrı Dağına çıkan en genç kızı olmuştur. Kendi ifadesi ile’ okuldaki hocalarım ile başladığımız dağcılık etkinlikleri sayesinde sesiz Aslı’dan eser kalmamıştı.’demektedir. Satranç alanında M. Ege AKINCI adlı öğrenci sosyal etkinliklerde gözü kapalı hamle yaparak yaptığı gösterilerden aldığı cesaretle gençler kategorisinde katıldığı yarışmada Dünya ikincisi olmuştur.G.2 Fizik dersini sevmiş bu alanda projeler geliştirmiştir. Sosyal etkinliklerin yapıldığı dönemde ilköğretimden ziyaretçi olarak gelen öğrenciler okulu 1. Tercihlerine yazacaklarını ifade etmişlerdir. Sosyal etkinlikler öğrencilerde araştırma isteğin artırıyor.(G.2) ‘Öğrenciler yaptıklarını yaşayarak

öğrendikleri için bir daha unutmuyorlar’.(G.7) Öğrenciler evde anne baba veya kardeşleri ile paylaşımcı oluyorlar. Olumsuz davranışlar yok oluyor.(G.7,8,9)

2.2 Etkili Bulunan Sosyal Etkinlikler:

Görüşme yapılan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idarecilerin tümü, Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde en çok 2010-2011 ile 2011-2012 yıllarında yapılan ‘Bilim Kültür Sanat Spor Şenlikleri’, ile 2010-2011, 2011-2012 ve 2012-2013 yıllarında yapılan ‘Hobin Olsun Yüzün Gülsün’ etkinliklerini çok etkili bulduklarını ifade etmektedirler.

2.3 Sosyal Etkinliklerin Nicelik Ve Nitelik Olarak Etkililiği:

Görüşmecilerden Okul yöneticisi (G,10) Sosyal etkinliklerin özellikle Meslek liselerinde nicelik olarak artırılmasını, daha çok akademik geleceği hedefleyen okullarda ise nicelik olarak az fakat nitelik olarak etkili sosyal etkinliklerin olmasını savunmuştur. Görüşmecilerden bir öğrencimiz ise sosyal etkinliklerde nicelik olarak 3 ila 5 sınırının önemli olduğunu, bu etkinlikleri uzman kişilerden oluşan bir komisyonun belirlemesini, sosyal etkinliklerin sayısının fazla olması sosyal etkinliklerin amacını aşmasına neden olacağını savunmuştur. Diğer görüşmeciler ise ‘Bilim Kültür Sanat Spor Şenlikleri sosyal etkinliklerin 2010 ile 2012 yılları arasında gerek nicelik gerekse nitelik olarak yeterli olduğunu, 2013–2014 yıllarında ise bu etkinliklerin devamının gelmemesine ise dikkat çekici görmüştür. Nitelik olarak özellikle 2010 ile 2012 yılları arasında yapılan sosyal etkinliklerde Saygı, sevgi, hoşgörü, empati, sorumluluk gibi değerler yaşandığı ifade edilmiştir.(G.5)

2.4 Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkililiği:

Görüşmeciler sosyal etkinliklerin öğrencinin akademik başarısına olumlu etkilediğini fakat bu konuda sosyal etkinliklerin niceliğinin iyi tespit edilmesi gerektiği aksi durumda öğrencinin başarısının düşmesine de neden olabileceğini dolaysıyla sosyal etkinliklerde niteliğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. (G.1,10).’Sosyal etkinlikler sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgileri arttı, sırf bu etkinlikler den dolayı öğrencim kimya öğretmenliği veya kimyager olmak istediğini ifade etti.(G.4) Başarının sadece sayısal olarak değil, nitelik olarak ölçülmesi gerektiğini ifade etti. Bu konuda üniversite sınavını kazanamayan çoğunluğun nitelik olarakta yetersiz olması toplum geleceği için tehlikeli olduğunu ifade edilmiştir. (G.9) Bu tür faaliyetlerde çocuğun kendine güveni artıyor. Daha bir paylaşımcı oluyor. Bunlar da ilerde başarısını etkileyebileceğini düşünüyorum. (G.9)

2.5 Sosyal Etkinliklerin Öğrencilerin Disiplin ile ilgili Davranışlarına Etkisi:

Öğrenciler sosyal etkinliklerden sonra daha özenli davranmaya başladı. (G.4),Öğrenciler büyük insanlar gibi olgun davranışlar sergiledi. (G.6) Veli olan görüşmeciler, çocuğumla evde daha önce yaşadığım sıradan iletişim, çocuğumun sosyal etkinliklerde aldığı sorumluluktan dolayı yardımlaşma ve paylaşım duygusuna dönüştü.(G.9).Öğrenciler zaten sosyal etkinliklerde yaptıkları işlerden dolayı olumsuz davranmaya vakitleri kalmıyor ifadesi dikkat çekicidir. (G.4) Görüşmecilerin hepsi sosyal etkinliklerin öğrencilerin davranışları olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir.G.9 öğrencinin düşünsel gelişimini bu tür etkinliklere bağlamıştır. Ayrıca aynı görüşmeci okluda anarşik olayların bu tür etkinliklerin olmadığı dönemlere denk geldiğini ifade etmiştir.G.10 Okul yöneticisi olarak sosyal etkinliklerin olduğu dönemlerde başarı belgelerinin de arttığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Sosyal etkinlikler öğrencilerin birbirini tanıması, kaynaşması, özgüven, düzenli ve

disiplinli olma açısından önemlidir. Disiplin olaylarının en büyük nedenleri de bunlar olduğu için sosyal etkinliklerle disiplin doğrudan ilişkilidir.(G.11)

2.6 Sosyal Etkinliklerin Öğrenci, Öğretmen, Veli Ve İdareci İlişkilerine Etkisi:

Öğrenciler, sosyal etkinlikler sayesinde öğretmen açısından sadece ders dinleyen değil üreten kişi boyutuna geçmektedir. Duygu birliğini sağlamaktadırlar. (G,9) Öğretmen öğrencisini tanımaya başlamaktadır. (G.9).Velilerin hepsi bu etkinlikler sayesinde çocuklarını tanımaya başladıklarını ifade etmektedirler.(G.7,8,9).İdareci açısından veliyi sadece okula iş, şikâyet gibi konularda değil paylaşım amaçlı çağırıyoruz bu da velinin okula bakışını olumlu yönde etkilemektedir.(G.10)

2.7 Sosyal Etkinliklerin Öğrenciler Etkililiğinin Arttırılması:

Görüşmecilerin tümü sosyal etkinliklerin daha işlevsel olması için önerilerde bulunmuştur. Görüşmecilerden G.2 Amerika'da yaşadığı deneyime vurgu yaparak öğrencilerin Amerika da bu tür etkinliklerde yaptıkları ile öğrenim hayatlarında ilerlediklerini aynı zamanda bu etkinliklerin gelecekte iş hayatlarında ve kazanacakları burslarda da belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca görüşmeciler sosyal etkinliklerde görev alan öğrencilerin üniversite sınavında ek puan getirmesini özellikle vurgulanmıştır. (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,) G.4 sosyal etkinliklerde görev alan öğrencilere ve öğretmenlere ödüllerin ve başarı belgelerinin düzenlenmesini önemli olduğunu ifade etmiştir. Sosyal etkinlik sadece yapılmış olması için yapılmamalı. Yapılan etkinliğin bir amacı olmalı ve öğrenciye faydası olması gerekli.(G.11)

3.İLETİŞİM

3.1 Öğrencilerin Kendilerini İfade Etmesi:

Öğrencinin sosyal etkinliklerde sunum yapmaktadırlar. Öğrenciler yaptığı projeleri hakkında ziyaretçilere bilgi vermesi iletişim konusunda yaşadığı engelleri aşma konusunda tecrübe kazandıklarını ifade etmişlerdir.(G.1) .G1 ifadesi ile 'Sen artık birey olarak varsın öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ayırımı yok herkes aynı ortamı paylaşıyor. Üreten değerli oluyor' tespitleri bulunmaktadır.

3.2 İletişimin Okul, Çevre, Aile Boyutu:

Görüşmecilerden G.7 çocuğunun daha önce öğretmenleri ile diyalogu yokken sosyal etkinlikler sayesinde bunu aştığını ifade etmiştir.G.4,5,6 öğretmenler olarak öğrencilerimizi yeterince tanımadığımızı, sosyal etkinlikler sayesinde öğrencilerimizle daha doğru iletişim kurduklarını hem de öğrencilerin yeteneklerini keşfetme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. G.4 daha önce selam vermeye çekinen bir öğrencisinin bu sosyal etkinliklere katıldıktan sonra selam vermeye başladığını ifade etmiştir. Öğrenciler zamanlarının çoğunu okullarda geçirdikleri için burada geçirdikleri zamanın niteliği öğrencilerin sosyalleşme şeklini belirleyecektir.(G.9)

3. SORUNLAR

Görüşmecilerin tümü sosyal etkinliklerin eğitim sürecinde önemine dikkat çekmelerinden dolayı 'O halde sosyal etkinliklere neden gereken önem verilmiyor? 'sorusu yöneltiliştir. Bu soruya verilen yanıtlar aşağıdaki kategorilerde sıralanmıştır.

4.1 İdarecilerin Tutumu:

Görüşmecilerin tümünden alınan verilerde okul yöneticilerinin bu etkinliklerin yapılmasında anlayış olarak açık olmaları gerektiğini ayrıca bu tür etkinliklerin yararlı olduğuna inanan yöneticilere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)

4.2 Okulların Fiziki Yapısı:

Görüşmecilerin tümünden alınan verilerde okulların fiziki olarak bu tür etkinliklerin yapılamasına uygun olarak yapılmadığı, okullarda sadece ders olabilir mantığı ile derslikler yapıldığı için etkinliklerin yapılacağı salonların olmadığını ifade etmişlerdir (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)

4.3 Öğretmenlerin Tutumu:

Öğretmenler bu etkinliklerden sonra öğrenciyi tanımaya başladıklarını ifade etmişlerdir.'Ben öğrencilerin bu etkinliklerden sonra birden büyüdüklerini gördüm.(üreten, kendini ifada eden)(G.6).Ancak öğretmenlerden ağırlıklı olarak müfredatın yetişmemesi nedenli kaygılardan dolayı bu tür etkinlikleri yapmak istenmelerine rağmen dersi yetiştireme kaygısından dolayı etkinliklere mesafeli olduklarını ifade etmişlerdir.(G.4,5,6)

4.4 Müfredatın Ağırlığı:

'Okullardaki müfredat sosyal etkinliklerin yapılmasına uygun değil ve müfredatın buna uygun hale getirilmesi gerekir'.(G.8) Ders saatlerinin çok olması öğrencilerin sosyal etkinlik yapmaları önünde engeldir.(G.9)

4.5 Sınav Sistemi:

Görüşmecilerin tümünden alınan verilerden mevcut üniversite sınav sisteminden dolayı özellikle lise son sınıfların hiç lise 11. Sınıfların ise kısmen etkinliklere katılabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca zaman yetersizliği tüm görüşmecilerce ifade edilmiştir (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,).

Ayrıca G.4 Öğrencilerin sınav sisteminden dolayı sosyal etkinliklerin bir getirisinin olmadığını bundan dolayı da etkinlikleri zaman kaybı olarak gördüklerini ifade etmiştir.

4.6 Maddi Yetersizlikler:

Görüşmecilerin tümünden alınan verilerden bu etkinliklerin ancak esnaf, hayırsever, okul aile birliği yardımları veya öğrencilerin kendi imkânları ile yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal etkinlikler için bir bütçenin olmamasını sosyal etkinliklerin yapılması için bir engel olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. (G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,).'Aynı şekilde bilimsel çalışmalarda laboratuarda yapılacak etkinliklerde malzeme eksikliği bu tür etkinliklerin yapılmasını olumsuz yönde etkilemektedir.(G.4)

5.ÖNERİLER

Görüşmecilerin tümüne önereceğiniz sosyal etkinlikler var mı? Sorusu yöneltiliştir. Bu soruya verilen yanıtlar aşağıdaki kategorilerde sıralanmıştır.

5.1 Okullarda Yapılması Önerilen Sosyal Etkinlikler:

Görüşmecilerin tümü özellikle 'Hobin Olsun Yüzün Gülsün', 'Bilim Kültür Sanat Spor Şenlikleri' gibi etkinlikleri önermektedir.

Ayrıca G1 Üniversite sınavları öncesi öğrencilere yemek verilmesi,G.7 Okullarda Halk Oyunları ekiplerinin olmasını istemiştir.G.1,2,3 Spor etkinliklerinin yapılmasını önemli olacağını ifade etmişlerdir. Düşünmeyi geliştiren, öğrencilerin yeni fikirler ortaya atmasını sağlayan etkinlikler yapılabilir. Her okulda felsefe alanında bir etkinlik olmalıdır. Aynı şekilde zekâ oyunları da sosyal etkinliklerde kullanılmalıdır. Örnek olarak bilinen ama oynanmayan satrancı verebilirim.(G.11)

5.2 Sosyal Etkinliklerin İşlevinin Artırılmasına Yönelik Öneriler:

Görüşmecilerin tümünden alınan verilerde sosyal etkinliklerin işlevinin artırılması için bu etkinlikleri yapan öğrencilerin çalışmalarının akademik başarılarına yansıtılması gerektiğini ayrıca üniversite sınavlarında ek puan olarak değerlendirilmesini önermişlerdir. Ayrıca görüşmecilerin tümü sosyal etkinliklerin yapılabilmesi için okullarda kaynak veya bütçe oluşturulmasın önerisini getirmişlerdir.(G.1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,)

SONUÇ

Sosyal etkinliklerin okul içi iletişim iklimini, okul kültürünü doğrudan etkilediği 2005 ile 2013 yılarına ait sosyal etkinlikler, okul disiplin karaları, öğrenci akademik başarısı ile ilgili olarak okulda yapılan doküman analizlerinden anlaşılmaktadır. Bu analizler genelde sosyal etkinliklerin sayısı ile öğrencilerin akademik başarıları, disiplin olayları arasında bir bağlantı olduğu yönündedir. Değerlendirme sürecinde öne çıkan en önemli bulgular, öğrencilerin sosyal etkinlikler yaparken öğretmenlerinin öğrencilerini bu süreçte yeniden keşfetmeleridir. Ayrıca sosyal etkinlikler süresince

öğrencilerin davranışlarında sadece okul içinde değil aynı zamanda eve de olumlu olarak yansıdığı da velilerle yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. Sosyal etkinliklerin sayısı ile okul idaresinin tutumu, öğretmenlerin motivasyonu, müfredattın yoğunluğu, okulların yapısı (mekân) arasında da doğrudan ilişki olduğu anlaşılmıştır. Sayısal verilerden anlaşıldığı üzere 2010-2011 ile 2011-2012 yıllarında yapılan 'Bilim Kültür Sanat Spor Etkinlikleri', ile 2010-2011, 2011-2012 ve 2012-2013 yıllarında yapılan 'Hobin Olsun Yüzün Gülsün' etkinliklerini çok etkili olduğu yapılan doküman analizlerinden de anlaşılmıştır. Söz konusu etkinliklerin yapıldığı tarihlerde disiplinsizlik davranışlarında azalma, başarı belgelerinde ve okulun akademik başarısın da olan artıştan ve bu yıllarda üniversiteye öğrenci yerleştirmede yükselen orandan anlaşılmaktadır.

Bu yıllarda okulun öğrenci profilini etkileyebilecek bir gelişme yoktur. Öyle ki Kuşadası'nda geçmiş yıllarda SBS puanı en yüksek olan öğrencilerin tercih ettiği okul durumundayken Kuşadası'nda Öğretmen lisesinin açılması ile yüksek puanlı öğrenciler bu okulu tercih etmiş fakat başarı artışı buna rağmen sağlanmıştır. 2013 ve 2014 yıllarında okulda 'Bilim Kültür Sanat Spor Etkilikleri'yapılmamıştır.

Görüşmecilerden alınan bilgiler ile okulda yapılan doküman analizi çalışmaları sonucu sosyal etkinlikler okullarda nitelik ve nicelik bakımından iyi planlandığı takdirde 'Sosyal Etkinliklerin Öğrenci Üzerindeki Etkisi Nedir?" sorusuna olumlu etkilemektedir diyebiliriz. Bu bağlamda nicelik ve nitelik olarak iyi planlanmış sosyal etkinliklerin okulun iklimi dolaysıyla disiplin olaylarına, okul paydaşları arasındaki iletişime ve öğrencilerin akademik başarısını da olumlu etkilediğini söyleyebiliriz.

Kaynaklar

1-ARGE, MEB,(2011) İlköğretim Okullarında Öğrenci Kulübü Ve Toplum Hizmeti Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara (Makale)

2-Başaran, İbrahim Ethem (2000) Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul. Feryal Matbaası, Ankara

3-Eroğlu, Ebru (2008) İlköğretim Okullarındaki Sosyal Kulüp Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Yüksek Lisans Tezi (Elmadağ İlçesi Örneği).

4-Karslı, Sezgin (2006) İlköğretim Okullarında Sosyal Kulüp Çalışmalarının Öğrencilerin Yöneticilik Niteliklerinin Gelişmesine Katkısı (Yüksek Lisans Tezi).

5-Mehmet ULUCAN, Kumral ÜNSEVER YAPRAK ve Dilek KIRNIK, "Öğrencilerin Kulüp Çalışmalarına İlişkin Tutumları" ,(9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, s. 574-582.

6-Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

7-Görüşmeciler:

G.1 A.K DMG Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.2 A.S DMG Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.3 A.Ş DMG Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

G.4 H.P DMG Anadolu Lisesi Kimya Öğretmeni

G.5 M.K DMG Anadolu Lisesi Felsefe Öğretmeni

G.6 S.S DMG Anadolu Lisesi Edebiyat Öğretmeni

G.7 C.E DMG Anadolu Lisesi Okul Aile Birliği Başkanı

G.8 T.Y DMG Anadolu Lisesi velisi

G.9 M.E DMG Anadolu Lisesi velisi

G.10 E.A DMG Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı

G.11 O. C.G. DMG Anadolu Lisesi son sınıf öğrencisi

Bu araştırmada kullanılan veriler, yüz yüze görüşme yöntemiyle, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Aydın İli Kuşadası İlçesi Derici Mustafa Gürbüz Anadolu Lisesinde görev yapan 4 öğretmen,öğrenim gören 4 öğrenci,3 veli ve 2 okul idarecisi oluşturmaktadır.

Bulgular, örneklem olarak seçilen okulda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci üzerinde etkisinin olduğu yönündedir.Sosyal etkinliklerden kasıt velilerin, okul idaresinin, öğretmenlerin veya öğrencilerin gönüllü olarak yaptıkları, panel, kültür yarışmaları, şiir dinletisi, gazete dergi çıkartma, münazara, tiyatro, Bilim Kültür Sanat Şenlikleri, Hobi etkinlikleri, toplum yararına yapılan çalışmalardır.Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmede, alanyazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum: Sosyal Etkinliklerin Öğrencide Geliştirdiği Duygular:1 Öğrencilerin Kendine Güven Duygularının Gelişmesi 2 Öğrencilerde Paylaşım Duygularının Gelişimi 3 Birlik ve Beraberlik Duygusunun gelişimi 4 farkındalık yaratma

TAHAKKÜMSÜZLÜK OLARAK ÖZGÜRLÜK ETİĞİ AÇISINDAN PİERRE BOURDİEU'NUN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM SOSYOLOJİSİ PERSPEKTİFİNDEN OLASI AÇILIMLARI

Şeref Uluocak
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi, Doçent Doktor, *uluocaks@gmail.com*

Özet

Pierre Bourdieu'nun "inşacı yapısalcılık" ya da "genetik inşacılık" olarak adlandırdığı yaklaşımı, sosyal bilimler alanındaki temel dikotomik ayrımların aşılması yönündeki ilişkisel bir çaba ve bu çerçeve içinde geliştirdiği "kültürel keyfiyet" ve "habitus" gibi uyarlanımcı kavramsallaştırmalar geliştirme başarısı ile dikkat çekmektedir. Durkheim'ın "hür eğitim yoktur" iddiasını Bourdieu, sermaye türleri, habitus ve alan kavramsallaştırmaları üzerinden özellikle de eğitim ve kültürel faktörler üzerindeki işe dönük (operasyonel) ve bağlamsal vurgusu ile eğitim alanını sorunsallaştırmış olması bu noktada önem taşımaktadır. Gerek kültürel keyfiyet ve gerekse daha sonra geliştirmiş olduğu habitus kavramsallaştırması, ilişkisel bir sosyal bilim mantığı içinde Bourdiue'nun metodolojisi açısından uyarlanımcı bir kavramsal çerçeve olarak önem kazanmaktadır. Düşünümsel ve dönüşümsel bir sosyolojik perspektif sergileyen Bourdieu'nun hem eğitim kurumları hem de bilim olarak eğitim alanının aktörlerinin diğer alanlar ile olan ilişkilerini, söz konusu alanın kendine özgü sermaye, sermaye, doksa ve diğer alanları ile olan ilişkileri çerçevesinde sorunsal kılan bakış açısı, olması gereken üzerinden değil olanın ampirik ve kuramsal ilişkiselliğini tarihsel ve bağlamsal olarak göz önünde bulunduran bir araştırma tasarımı olarak dikkat çekicidir. Bu noktada bu sunum çerçevesinde literatür taramasına bağlı yorumsamacı bir metodoloji çerçevesinde Bourdieu'nun yaklaşımlarının eğitim sosyolojisi pratiği açısından olası açılımlarına işaret edilmektedir. Bu çalışma kapsamında Literatür taramasına dayalı olarak, yorumsamacı (hermeneutik) bir perspektiften Bourdieu'nun özellikle eğitim alanını sorunsallaştıran eserlerinin değerlendirilmesine dayalı bir araştırma deseni içinde bir araştırma programı olarak Bourdieu'nun araştırma tasarımının, Türkiye'de eğitim alanı için daha sonra gerçekleştirilecek saha çalışmaları için sağlayabileceği katkılar tartışılmaktadır. Bourdieu'nun gerek eşitsizlik biçimlerini deşifre eden rahatsız edici bir bilim olarak sosyoloji anlayışı ve gerekse ilişkisel metodolojik görüşleri çerçevesinde sosyo-etik açıdan bir toplum olma imkânının sürdürülmesine sağlayabileceği katkıların odak noktası olarak eğitim alanının ve bu alanın özerklik derecesinin ön plana çıktığı değerlendirilmektedir. Bourdieu sosyolojisinin normalleştirilmiş, olağanlaşmış içindeki eşitsizlik ve tahakküm biçimlerini deşifre etmeye yönelen perspektifinin "tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiğine dayalı yurttaşlık" imkânına sağlayabileceği katkılar bu noktada önem kazanmaktadır. Sosyal gerçekliğin toplum olma imkanının sürdürülebilirliği açısından yeniden üretim kadar, açığa çıkmış eşitsizlik biçimlerine karşı duyarlı ve tahakküm biçimlerini ortadan kaldırarak bir yurttaşlar birliği olma imkanını gerçekleştirmeye imkan verecek değişme dinamiklerine de ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim alanının var olanı yeniden üretmeye mi yoksa deşifre olmuş eşitsizlik biçimlerine duyarlı ve normalleştirilmiş eşitsizlik biçimlerini deşifre edebilecek düşünümsellik sahibi bireyler yetiştirmeye yönelik sosyo-etik bir proje haline gelip gelemeyeceği sorunsalı alanlar arası ilişkiler üzerinden anlam kazanacak bir analizin konusu olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim sosyolojisi, inşacı yapısalcılık, habitus, kültürel keyfiyet, yeniden üretim, eğitim ve düşünümsellik, eğitim ve sosyo-etik değerlendirme.

Giriş - Amaç

Pierre Bourdieu'nun "inşacı yapısalcılık" ya da "genetik-oluşumsal inşacılık" (Wacquant 2014:15) olarak adlandırdığı yaklaşımı, sosyal bilimler alanındaki temel dikotomik ayrımların aşılması yönündeki ilişkisel bir çaba ve bu çerçeve içinde geliştirdiği "kültürel keyfiyet biçimlerinin deşifre edilmesi" yönündeki çabaları ve "habitus" gibi uyarlanımcı kavramsallaştırmalar geliştirme başarısı ile dikkat çekmektedir.

Durkheim'ın "hür eğitim yoktur" iddiasını Bourdieu, sermaye türleri, habitus ve alan kavramsallaştırmaları üzerinden özellikle de eğitim ve kültürel faktörler üzerindeki işe dönük (operasyonel) ve bağlamsal vurgusu ile eğitim alanını sorunsallaştırmış olması bu noktada önem taşımaktadır.

Her türden pedagojik otoritenin sahip olduğu sembolik şiddetin hangi koşullarda "meşruiyet kazanabileceği sorunu"nu sosyo-etik bir değerlendirme ve düşünümsellik konusu olarak gören bu sunum çerçevesinde, Bourdieu sosyolojisinin, bilim aracılığı ile özgürlüğün sağlanabileceği bir toplum imkanının nasıl gerçekleştirilebileceği problematiğine dayalı Aydınlanmacı idealler ile kurduğu eleştirel ve ilişkisel vurgularına dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır.

Bir sosyo-etik değerlendirme çerçevesi, nihai olarak olay bilgisi, değer bilgisi, alternatif eylem ve söz konusu eylemlere yüklenecek alternatif sosyo-kültürel anlam kodlarının "tür olarak insan türüne-insan toplumlarına ve bireylere" sağladığı katkılar ve seçenekler üzerinden değerlendirmelerde bulunulmasını sağlayacak bir özgürlük metafiziğini içerisinde barındırmaktadır. .

Gerek kültürel keyfiyet ve gerekse daha sonra geliştirmiş olduğu habitus kavramsallaştırması, ilişkisel bir sosyal bilim mantığı içinde Bourdieu'nun metodolojisi açısından uyarlanımcı bir kavramsal çerçeve olarak önem kazanmaktadır.

Düşünümsel ve dönüşümsel bir sosyolojik perspektif sergileyen Bourdieu'nun hem eğitim kurumları hem de bilim olarak eğitim alanının aktörlerinin diğer alanlar ile olan ilişkilerini, söz konusu alanın kendine özgü sermaye, sermaye, doksa ve diğer alanları ile olan ilişkileri çerçevesinde sorunsal kılan bakış açısı, olması gereken üzerinden değil olanın ampirik ve kuramsal ilişkiselliğini tarihsel ve bağlamsal olarak göz önünde bulunduran bir araştırma tasarımı olarak dikkat çekmektedir.

Söz konusu araştırma deseni içinde Bourdieu, sosyal bilimlerdeki uzlaşmaz ve verimli bireşimleri önüne geçen karşıtlıkları (mikro-makro, yapı-birey, nitel-nicel, anlama-açıklama), ilişkisel bir çerçeve içinde uyarlanımcı kavramsal teçhizatlar aracılığı aşmaya, normalleştirilmiş, doğallaştırılmış tahakküm biçimlerini ampirik açıdan deşifre edecek bir sosyal bilim arayışı ile önem kazanmaktadır.

Eğitim sosyolojisi açısından bu türden bir araştırma metodolojisi, araştırmacının kendisini ve içinde bulunduğu epistemik topluluğun kendisini bir bakıma da sosyal bilimler alanının kendisini düşünümsellik konusu haline getirerek, "bilmemizi ön belirleyen", "yatkınlıklarımız olarak normalleştirmiş olduğumuz" iktidar biçimlerine karşı duyarlılık kazanmamızı sağlayacak bir noktadan işe başlayarak, eğitimin bütünleştirici fonksiyonunu, "güç" parametresi değil "meşruiyet ve hak" parametresi üzerinden değerlendirmeye imkân verecek stratejiler için temel oluşturabilecek bir yaklaşım sergilemektedir.

Gerek bilim aracılığı ile özgürlüğün tesis edilebileceği bir toplum imkanı arayışını yansıtan aydınlanmacı vaatler ve gerekse buna bağlı olarak tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiğine dayalı bir cumhuriyet anlayışının sosyo-etik bir değerlendirme çerçevesi olarak, bilimsel ampirik olan ile bilgiye dayalı bir sosyo-etik (olması gerekene ilişkin yargı) değerlendirme çerçevesini "eş zamanlılıkla" ve "ilişkisel" bir biçimde sunuyor olması bakımından Bourdieu sosyolojisi, eğitim araştırmaları ve politikaları açısından önemli kavramsal, kuramsal ve metodolojik araçlar sağlıyor görünmektedir.

Gereç ve Yöntem

Bu çalışma kapsamında Literatür taramasına dayalı olarak, yorumsamacı (hermeneutik) bir perspektiften Bourdieu'nun özellikle eğitim alanını sorunsallaştıran eserlerinin değerlendirilmesine dayalı bir araştırma deseni içinde bir araştırma programı olarak Bourdieu'nun araştırma tasarımının, Türkiye'de eğitim alanı için daha sonra gerçekleştirilecek saha çalışmaları için sağlayabileceği kuramsal ve ampirik katkılar tartışılmaktadır.

Bourdieu'nun gerek eşitsizlik biçimlerini deşifre eden rahatsız edici bir bilim olarak sosyoloji anlayışı ve gerekse ilişkisel metodolojik görüşleri çerçevesinde sosyo-etik açıdan bir toplum olma imkânının sürdürülmesine sağlayabileceği katkıların odak noktası olarak eğitim alanının ve bu alanın özerklik derecesinin ön plana çıktığı değerlendirilmektedir.

Bourdieu sosyolojisinin normalleştirilmiş, olağanlaşmış içindeki eşitsizlik ve tahakküm biçimlerini deşifre etmeye yönelen perspektifinin "tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiğine dayalı yurttaşlık" imkânına sağlayabileceği katkılar, özellikle de eğitim sosyolojisi alanı göz önünde bulundurulduğunda önem kazanmaktadır.

Klasik Sosyolojinin Vaadi: Bilim aracılığı ile özgürlüğün sağlanabileceği bir toplum imkanı

Klasik sosyoloji alanındaki ***değerleyici yaklaşım*** sosyolojinin köklerinde İskoç ve Fransız Aydınlanmacı düşünürler grubunun bir başka deyişle de filozofların bulunduğu öncülünden hareket etmektedir. Bu filozofların niyeti ***bilim ve ahlakı*** bir araya getiren -insanlığı cehaletten ve baskıdan özgürleştirecek bir ahlaki ilke içeren- bir ***sosyal bilim inşa etmektir*** (Goodwin ve Scimecca 2015:20).

Söz konusu filozoflara göre, bilim ve ahlakın birbirinden ayrılması değil, aksine birleştirilmesi gerekmektedir. Onlara göre "olan" ve "olması gereken" insanlığın dahi iyi bir duruma gelmesini hedefleyen bir ahlak bilimi içinde biraraya getirilebilir. Bu filozoflardan Jean Jacques Rousseau gibi düşünenler doğal haklar ilkesine bağlı görünürler ve onlar en yüksek değeri oluşturduğunu düşündükleri bireysel özgürlüğün ancak söz konusu özgürlükleri ***güvence altına alan insancıl bir toplumda*** mümkün olabileceğine inanırlar.

Bu bakış açısından değerlendirildiğinde sosyolojinin insani konulara ve problemlere Aydınlanmacı perspektiften odaklanmanın bir ürünü olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Bilimin özelde de sosyal bilimin, ***"özgürlüğün en iyi biçimde gerçekleştirilebileceği bir toplum"*** olma imkânını geliştirmekte nasıl kullanılabileceği sorunsalı bu noktada özellikle Aydınlanma geleneğindeki klasik sosyologların sosyal bilimlerden bekledikleri bir vaat biçimi (Goodwin ve Scimecca 2015) olarak kendini göstermektedir.

Pierre Bourdieu'nun sosyolojisi Aydınlanmacı bu vaadin teori ve pratik arasındaki reflexive ve dönüşlü bir çerçevede kurulmasına örneklik etmektedir.

"Olan" ve "Olması Gereken" Açısından Aydınlanmacı Sosyal Bilim

"Olan"ın ampirik çalışılması ile, "olması gereken" in sosyo-etik-ahlaki modeli arasında bir köprü kurma girişimi olarak sosyolojinin vaadi bu anlamda eşitsizliklere, dezavantajlara ve özgürlüklere odaklanmış bir sosyo-etik projenin bilim aracılığı ile meşrulaştırılması arayışına işaret etmektedir.

Fransız Cumhuriyetçi Geleneği İçinde Bir Tartışma: "Tahakkümsüzlük ve Müdahalesizlik Olarak Özgürlük Etiği"

Phlipp Petit (1998)'e göre tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiğine dayalı bir cumhuriyet fikrinin kendisi, müdahalesizlik olarak özgürlük etiğine dayalı bir cumhuriyet etiğinin aksine, vatandaşlarının toplumsal yaşama katılımlarının önündeki sınıfsal, toplumsal cinsiyete, etnisiteye, inanç biçimlerine dayalı eşitsizlik biçimlerine karşı duyarlı bir yurttaşlar birliğini gerekli kılmaktadır.

Müdahalesizlik fikrinin aksine müdahale etmemenin kendisinin eşitsizlik yaratacağına yönelik bu türden bir etik tavır; toplumsal yapı içindeki tüm toplumsal kimlik örüntüsü entegrasyonları için geçerli olduğu kadar özellikle de görünürlük kazanmış eşitsizlik ve dezavantajlı kesimlerin önündeki tahakküm dinamiklerinin kaldırılmasına yönelik bir konsensüsü gerekli kılıyor görünmektedir.

Bourdieu'nün bilimle ilgili genel görüşleri, yaygın olarak pozitivist bilim felsefesi ile Fransız cumhuriyetçiliğinin birbirini pekiştirdiği bir tarihsel bağlamda şekillenmiştir. 19. Yüzyılın sonundan itibaren, ***bilimsel olmak***; entelektüel çalışmaya karşı saf edebî yaklaşımı bir yana bırakıp ampirik sorgulamanın sistemli yöntemlerini kullanmak anlamına gelmiştir. Aynı zamanda, çeşitli bilimlerin temelinde genel bir birlik olduğuna ve demokrasinin gelişmesinin bilimin ilerlemesine bağlı olduğuna inanmak anlamına gelmiştir (Ringer 1992: 207-225'daen aktaran Swartz 2011: 348).

Sosyo-etik Bir Değerlendirme Çervesi ve Bourdiuecu Sosyal Bilim Anlayışı

"Olanın bilgisi" normalleştirilmiş olanın bilgisinden ibaret değildir.

Etik, temellendirilmiş sonuçlara varmayı amaçlar: dolayısı ile de ne ahlakileştirme ne de ideolojiye dönüştürme ne de dünya görüşü ortaya koyma gibi bir amaca sahiptir. Salt öznel değil; **nesnel geçerliliği olan, bir başka deyişle özneler-arası bağlayıcılığı kanıtlanabilen önermeler açısından** önem kazanmaktadır (Pieper 1999: 16).

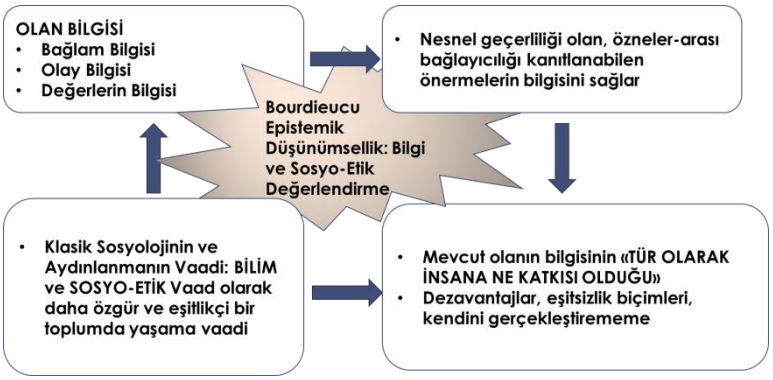
Sosyo-etik bir proje, "olanın bilgisine", "değerlerin bilgisine" ve söz konusu projenin "tür olarak insana ne katacağına"(Kuçuradi 2006) ilişkin bağlamsal koşulların toplumsal konsensüs zeminine ve bu zeminin sorgulanmasına ilişkindir.

Bu yönüyle sosyo-etik bir proje olarak sosyal bilim büyük harflerle bir toplumsal kurum olarak AHLAK'ın değil bireyler arası etkileşim zemininden başlayan bir "etik sorgulamanın" nesnesi haline gelmektedir.

Tarihsel sosyolojik ve ilişkisel bir perspektiften, salt normatif bir sosyal bilim anlayışından ziyade nesnesinin tarihselliğini, yatkınlık ve alanlar içindeki çatışmalı konumsallığını ampirik araştırma odaklı, dolayısıyla da

bilgiye dayalı olarak sosyo-etik bir değerlendirmenin konusu haline getiren Bourdieucu perspektif bu noktada anlam kazanmaktadır.

Etik değerlendirme, niyete değil, bilgiye dayalı bir değerlendirme biçimidir ve dolayısıyla da bir bilgi sorunu olarak görülmelidir. Sosyolojinin vaadini salt normatif bir vaad olmaktan çıkaran noktada tam olarak bu noktadır.



Aydınlanmacı Sosyologların Vaadi Hatırlanacak olursa:

Olanın bilgisi: Olay ve değer bilgisi; olanın ampirik ve değerlerin hermeneutik bilgisi- bu bilgiyi ve sınırlılıklarını dikkate olan rasyonel metodolojik sayıltılara karşılık gelirken, o**lması gerekenin bilgisi;** tahakküm yapılarını, dezavantajları, eşitsizlik biçimlerini ortadan kaldırmaya yönelmiş bir toplum imkânı ve sosyal bilimin vaadine karşılık gelmektedir.

Olanın bilgisi, normalleştirilmiş olanın bilgisinden farklılaşmaktadır ve Bourdieu'ya göre metodolojik açıdan ***araştırmacının kendisini nesne kılan*** bir düşünümselliği gerekli kılmaktadır.

Çağdaş sosyolojik kuram manzarası içinde Bourdieu'yü ayırt eden bir özellik varsa, o da değişmez ***düşünümsellik*** kaygısıdır (Bourdieu ve Wacquant 2014).

Sosyal bilimciler için söz konusu epistemik düşünümsellik, sosyal gerçekliğin bilgisinin yöneleceği sosyo-etik proje açısından önem taşımaktadır.

Düşünümselliğin Öznesi Olarak Sosyal Bilimler Alanının Kendisi: Kolektif Bilimsel Bilinçdışı

Nesnenin inşası ediminde sürekli olarak sınanması ve etkisiz hale getirilmesi gereken şey, bilimcinin bilme yetisindeki kategorilerin, sorunların ve kuramların içinde kayıtlı bulunan kolektif bilimsel bilinçdışıdır.

Buradan düşünümselliğin öznesinin, son tahlilde sosyal bilimler alanının kendisi olduğu anlaşılmaktadır.

Rahatsız Edici Bir Bilim İnsanı Olarak Sosyolog

Sosyoloğun anlama çabası içinde olduğu "toplumsal gerçeklik iki kez var olur: ***Şeylerde*** ve ***beyinlerde, alanlarda*** ve ***habituslarda***, ***eyleyicilerin içinde ve dışında"*** (Tatlıcan ve Çeğin 2014:6).

Bourdieu'ye göre, ***sosyal dünyayı anlamak***, sosyolojinin en önde gelen görevidir ve ***sosyal dünyayı anlamak*** sosyal dünyada yer alan bütün ***iktidar tarzlarının tahakküm biçimlerini*** ortaya çıkarmakla başlar. Sosyoloji bilimsel işlevini ne kadar çok yerine getirirse iktidarları hayal kırıklığına uğratma veya yalanlama şansına o kadar fazla sahiptir. Bu işlev, bir şeyin ya da birinin işine yaramak değildir. Sosyolojinin bir şeyin işine yaramasını istemek her zaman için onun iktidara hizmet etmesini istemektir. Oysa ki onun bilimsel işlevi iktidardan başlayarak ***sosyal dünyayı anlamaktır***. Bu, sosyal olarak yansız olmayan ve hiç kuşkusuz sosyal işlev yerine getiren bir işlemdir (Bourdieu, 1997: 27'den aktaran Ünal 2014: 163).

Kavramsal Teçhizatlar

Sosyal dünyayı ve onun tahakküm biçimlerinin anlaşılması çabasında Bourdieu'nun, habitus, sermaye ve alan gibi önemli kavramsal teçhizatlardan hareket ettiği görülmektedir.

Sosyal dünyayı ve onun tahakküm biçimlerinin anlaşılması çabasında Bourdieu'nun, **habitus**, **sermaye** ve **alan** gibi önemli kavramsal teçhizatlardan hareket ettiği görülmektedir.

- Habitus: Bireysel ve Sınıf Habitusu
- Sermaye: Kültürel, Toplumsal, Ekonomik ve her üçünü de içeren Sembolik Sermaye
- Sembolik Sermaye; Eğitim ile yakından ilgili ve Sembolik Şiddet, Sembolik İktidar kaynağı

Bourdieu'nun habitus kavramsallaştırması Mouzelis'e göre, birey-aktörleri ve onların yetenek ve kapasitelerini önemsemeyen yapısalcı metodoloji gündelik hayatın somut pratiklerinden ziyade teorisyenin tasavvuruna ait teorik bir mantık kullanırken, aksine Bourdieu'nün postyapısalcı habitusu, teorik mantıktan ziyade pratik mantığa ***-eğilimlerin oldukça esnek, çok anlamlı ve çok duygulu olduğunu kabul eden bir mantığa-*** dayanır. Habitus bu nedenle yapısalcılık ve fenomenolojik/etnometodolojik yaklaşımlar arasında bir yerde durmaktadır (Mouzelis, 1998: 109'dan aktaran Tatlıcan ve Çeğin 2014:310).

Habitus-Alan-Sermaye Türleri ve Oyun Metaforu

Bourdieu'ya göre (Mahar, 1992: 304) ***habitus***, bireylerin sergiledikleri pratiklerin kaynağı ve "oyun duygusu"na karşılık gelmektedir (Bourdieu, 1992: 122'den aktaran Tatlıcan ve Çeğin 2014:315).

Bourdieu'ye göre, sosyal hayat, -tıpkı bir oyun gibi- sadece mücadeleyi değil sürekli doğaçlamayı da gerektiren bir oyun alanı olarak düşünülebilir. Hiçbir oyun basitçe onu tanımlayan kurallar kavranarak anlaşılamaz. Oyun sadece kurallara uymayı değil, oyunun nasıl oynanması gerektiğine yönelik bir olun anlayışına sahip olmayı da beraberinde getirmektedir (Calhoun 2014: 78).

O faillerin eylemlerini organize eden bir ilke olarak işler (Bourdieu, 1972/1977: 72) ve en temelde, ***dışsal toplumsal yapıların içselleştirilmesiyle*** ortaya çıkar. Herhangi bir çevre veya toplumsal formasyon içindeki varlık koşulları ***pratiği biçimlendiren habitusları*** üretir. Pratikler habitus tarafından biçimlendirildiği gibi nesnel yapıların yeniden üretimi için de bir yı da yeniden üretirler (Bourdieu, 1992: 122) (Tatlıcan ve Çeğin 2014:315).

Bourdieu'nun habitus kavramsallaştırması bir bakıma bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketi, bir sonraki oyunu, bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesi olarak düşünülebilir. Habitus genetik olarak doğuştan getirdiğimiz bir şey değil, kelimenin de çağrıştırdığı üzere, alışkanlık gibi tekrarlar sonucunda edindiğimiz, sadece zihnimizle değil bedenimizle de tanıdığımız bir şeydir (Calhoun 2014:78).

Toplumsal dünyada varolan sey; eyleyiciler arasındaki öznelerarası bağlar ya da etkileşimler değil, ***bağıntılar***dır. Marx'ın dediği gibi "bireysel iradelerden ve bilinçlerden bağımsız olarak varolan ***nesnel bağıntılardır*** (Bourdieu ve Wacquant 2014: 81).

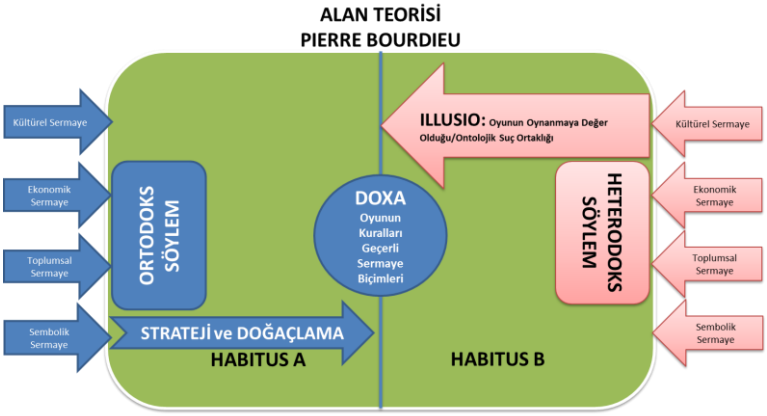
Çözümleyici açıdan ***alan***, konumlar arasındaki nesnel bağıntıların konfigürasyonu ya da ağı olarak tanımlanabilir. Bu konumlar, varoluşları ve kendilerini işgal edenlere, eyleyicilere ya da kuramlara dayattıkları belirlenimler açısından, farklı iktidar (ya da sermaye) türlerinin dağılım yapısındaki mevcut ve potansiyel durumlarıyla [situs], ayrıca diğer konumlara nesnel bağıntılarıyla (tahakküm, itaat, benzeşme vb.) nesnel olarak tanımlanır (Bourdieu ve Wacquant 2014: 81).

Örneğin sanat alanı, din alanı ya da İktisadî alan, farklı mantıklara tâbidir: İktisadî alan, tarihsel olarak, "işin iş olduğu" (business is business) ve duygusal akrabalık, arkadaşlık ve sevgi ilişkilerinin ilke olarak dışlandığı evren şeklinde ortaya çıkmıştır; sanat alanıysa tersine, maddî kâr yasasının reddiyleya da tersine çevrilmesiyle kurulmuştur (1971d). (Bourdieu ve Wacquant 2014: 81).

Calhoun (2014:79)'a göre, Bourdieu'nün vurguladığı en önemli noktalardan biri, ***alandaki mükemmel olma yolundaki girişimlerimizin*** bize ***toplumdaki eşitsizliği kabul etmeyi öğrettiği yolundadır.***

Bu nokta, eğitim alanı söz konusu olduğunda, eğitim sürecinin tam da eşitsizliklerin içselleştirilmesi ve varolan eşitsizlikçi yapıların yeniden üretimine katkıda bulunuyor olabileceği eleştirilerinin anlam kazandığı, habitusa bağlı farklılıkların eğitim süreci içinde meşrulaştırıldığı nokta olması bakımından önem taşımaktadır.

Bourdieu'ye göre, bir sosyal durum veya etkileşimi anlamak için aktörlerin hangi oyunu (veya oyunları) oynadıklarını sormak gerekmektedir. Bu, büyük ölçüde modem hayatın farklı kurumsal alanları, örneğin, eğitim, hukuk, aile gibi tanımlanması muhtemel alanın tanımlanmasını gerektirmektedir ve Bourdieu bu oyunların getirisinin katılımcılar için ne olduğunu sorgulayarak konuya yaklaşır (Calhoun 2014:81).



Bir alana/oyuna katılmak demek, o oyunun kuralları ve dolayısı ile de o oyunun geçerli sermaye biçimlerini kabul etmek (doxa), mevcut sermaye biçimimize rağmen, o oyunun oynanmaya değer olduğunu (illisio) kabul etmek, bu sayede de alanın mevcut "eşitsizlikçi-tahakküm yaratan" kuralları ve sermaye biçimleri ile varlığını sürdürmesine katkıda bulunmak (ontolojik suç ortaklığı) anlamına gelmektedir.

Oyunun oynanmaya değer olduğu konusundaki düşüncemiz, kazanmayı beklediğimiz ödüller ile ilgili bir konudur. Örneğin, oyun edebiyat oyunu ve oyuncular şöhret ve ölümsüzlük (tanınmış büyük eserler külliyatı içinde tanımlanma) peşinde; iş dünyası ve oyuncular servet peşinde ya da siyaset ve oyuncular da güç arayışı içinde olabileceklerdir (Calhoun 2014:81).

Farklı oyunların ödülleri, oyuncuların alanı sınırlandırma ve alanın özerkliğini koruma yollarını da biçimlendirmekte, alan analizinde söz konusu alanın özerkliği ya da diğer alanlardan güç devşirme yönündeki eğilimleri anlamlandırmak önem kazanmaktadır.

Bilim de bir oyundur ve bilimin, en belirgini "hakikat arayışı" (hakikate ilişkin açıklayıcı modeller geliştirmek) olan kendine özgü ödülleri vardır. Bilim insanları basit bir özgeci hakikat arayışı içinde değillerdir. Bilim uğraşı da bir çıkar biçimi içermektedir. Gerçeğe -ve özellikle bilimsel olarak ampirik araştırmaya dayalı bir hakikat arayışına bağlılık bilim alanının tanımlayıcı bir özelliğidir. Bununla birlikte bilimsel alanın katılımcıları da gerçeği basitçe barışçı bir biçimde paylaşmaz, onun için mücadele ederler. Bu katılımcılar, örneğin, üniversiteler ve araştırma kuramlarında kimlerin çalışabileceğini, ulusal bilim kuruluşlarının hangi projeleri destekleyeceğini, en ünlü dergilerde hangi çalışmaların yayımlanacağını kontrol altına alarak gerçeği yönlendirmeye çalışırlar (Calhoun 2014: 81).

Her oyunun kuralları, oyuncuları ve onların davranış biçimlerini kısıtlamaktadır. Oyuncular, gerçekte kurallar tarihsel olarak üretilmiş olmalarına karşın, genellikle bu kuralları sabit ve değişmez olarak görürler (Calhoun 2014: 82).

Bilim aracılığı ile daha özgür ve daha fazla bütünleşmiş bir topluma ulaşılıp ulaşılamayacağı sorunsalı; bu noktada, Bourdieu'nun sosyolojiye yüklediği misyon ile tutarlı bir biçimde değişmez, sabit, doğal, normal görülen eşitsizlik biçimlerinin bilimsel ampirik bir yöntem aracılığı deşifre edilmesine dayalı bilgiye dayalı bir sosyo-etik bir değerlendirme süreci üzerinden anlam kazanmaktadır.

Eğitim Alanı

Swartz(2011: 267)'a göre Bourdieu, modern sanayi toplumlarında iktidar mücadelelerinin belli başlı iki temel toplumsal hiyerarşi ilkesi üzerinden şekillenmekte olduğu ileri sürmektedir. Bourdieu'ya göre, birinci toplumsal hiyerarşi ilkesi; ***"hakim hiyerarşi ilkesi"*** olarak adlandırmış olduğu ***ekonomik sermayenin (servet, gelir ve mülk) dağılımı***na karşılık gelirken, ikinci hiyerarşik ilke; onun ***"hiyerarşinin ikincil ilkesi"*** olarak adlandırdığı ***kültürel sermayenin (bilgi, kültür ve eğitim vasıfları)*** dağılımına karşılık gelmektedir. Bourdieu'ya göre hakim sınıfları diğer gruplardan ayırt eden temel özellik her iki sermaye türüne de "hatırı sayılır ölçüde sahip olması" dır.

Eğitim kurumları Bourdieu'nun ilgi merkezini oluştursa da, onun hayal kırıklığı çok daha büyük ve eleştirel analizleri çok daha kapsamlıdır. Bütün modem kurumlar, kapitalist piyasa ve bizzat devlet dahil, verebileceklerinden fazlasını vaat etme eğilimindedir. Onlar, ***kendilerini halkın ortak iyiliği için çalışıyor gibi sunsalar da, gerçekte sosyal eşitsizlikleri yeniden-üretirler*** (Calhoun 2014: 86).

Bourdieu'nun bu noktada ampirik açıdan, Fransız ***yüksek öğrenim sisteminde*** seçeneklerin arttırılması ile birlikte eğitim alanında yurttaşlara eskisine göre daha fazla fırsat sunulmasına karşın, söz konusu sürecin yüksek

öğrenim sistemi içerisinde sınıf temelli sosyal tabakalaşma biçimlerini nasıl pekiştiriyor olduğunu (Swartz 2011: 272) ortaya koyan çalışmalar yapmış olması dikkat çekicidir.

Bourdieu'nun Passeron ile ortak çalışmasının ürünü olan ***Varisler, Öğrenciler ve Kültür*** başlıklı çalışmada eğitim alanı içinde geçerli olduğu düşünülen iki temel sava ilişkin oldukça önemli müdahalelerinin bulunduğu görülmektedir. Onlara göre;

"Mevcut hali ile okulun ***toplumsal hareketlilik unsuru olduğu iddiası bir yanılsama***, hatta ideolojik bir iddia niteliği taşımaktadır. Eğitimin, "kişisel yeteneğe dönüştürdüğü nitelikler", öğrencide aradığı vasıflar, kazandırmayı hedeflediği kabiliyetler, esasında bazı imtiyazlı sınıfların kültür karşısındaki imtiyazlarının doğallaştırılmış, mutlaklaştırılmış halleridir" (Bourdieu ve Passeron 2014)

Bourdieu ve Passeron'un 1964 yılında Fransa'da gerçekleştirdikleri bir saha çalışmasının ürünü olan bu iddiaları şu şekilde ilerlettikleri görülmektedir:

"Eğer böyle ise sadece ekonomik eşitsizliklere yönelmiş bir tahlil, kültürel mirasın ve kültür karşısındaki eşitsizliklerin merkezi önemini ıskalamakla kalmaz, bunları görmezden gelerek veya yok sayarak sistemin idamesine de hizmet eder. ***Zira sosyal imtiyazı yeteneğe, başarıyı ise şahsi liyakate dönüştüren eşitsizlikler ortadan kalkmaksızın ekonomik imkânların eşitlenmesi*** mevzubahis olabilir.

Böyle bir durumda farklı sosyal kesimlerin eğitim sisteminin farklı mertebelerindeki eşit olmayan temsili, hiçbir zaman olmadığı kadar fazla gerekçe ile yeteneklerin veya kültüre erişme arzusunun eşit olmayan dağılımına isnat edilecektir. Hatta daha da iyisi şansların biçimsel eşitliği böylece sağlandıktan sonra okul, imtiyazların meşrulaştırılmasının hizmetinde, kendine bütün meşruiyet görünümlerini verebilir" (Bourdieu ve Passeron 2014)

Benzer bir biçimde Bourdieu'nun, Fransız yüksek öğreniminde tarihsel süreç içinde iktidarın entelektüel kutuptan yönetim ve ekonomi kutbuna kaydığı yolundaki tespiti (Swart 2011: 272) bilim alanının, ekonomi ve siyaset alanları karşısındaki özerkliği sorunsalını gözler önüne seren, bir bilim olarak eğitim bilimlerinin normatif olmaktan çok ampirik bilgi temelli eğitim politikaları ve stratejileri geliştirebilmeleri için eğitim alanının özerkliği problematiğinin taşıdığı öneme işaret etmektedir.

Değerlendirme

Sosyal gerçekliğin toplum olma imkânının sürdürülebilirliği açısından yeniden üretim kadar, açığa çıkmış eşitsizlik biçimlerine karşı duyarlı ve tahakküm biçimlerini ortadan kaldırarak bir yurttaşlar birliği olma imkânını gerçekleştirmeye imkân verecek değişme dinamiklerine de ihtiyaç bulunmaktadır.

Eğitim alanının var olanı yeniden üretmeye mi yoksa deşifre olmuş eşitsizlik biçimlerine duyarlı ve normalleştirilmiş eşitsizlik biçimlerini deşifre edebilecek düşünümsellik sahibi bireyler yetiştirmeye yönelik sosyo-etik bir proje haline gelip gelemeyeceği sorunsalı alanlar arası ilişkiler üzerinden anlam kazanacak bir analizin konusu olarak değerlendirilmektedir.

Alanların özerkliği fikri, eğitim alanı özelde de bilim alanı söz konusu olduğunda, siyaset, ekonomi ya da din alanından ne türden müdahalelerin olduğunu anlamlandırmamıza ve çok boyutlu düşünmemize imkân verecek önemli bir kavramsal araç niteliği taşımaktadır.

Bilmememizi ön belirleyen yatkınlık biçimlerinin farkındalığı epistemik bir düşünümselliği gerektiriyor olduğu kadar, alan içinde oyunun oynanmaya değer olduğu konusundaki inancın (illisio) sürdürülebilmesi için açığa çıkmış dezavantaj biçimlerine duyarlı eğitim politikaları geliştirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Normalleşmiş, doğallaştırılmış eşitsizlik biçimlerinin ortaya çıkarılması ise toplum olma imkânının insana tür olarak daha uygun bir toplumsallık inşası içinde sürdürülmesi konusundaki konsensüsü arttıracak olması bakımından eğitim sosyologları tarafından deşifre edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bourdieu'nun sosyolojisi sosyo-etik açıdan, olanın bilgisini, olay, etkileşim, praksis ve değerler düzeyinde ampirik düzeyde ihmal etme yanılgısına düşmeksizin, olması gerekene ilişkin demokratik bir tartışma ortamının yaratılması ve olası konsensüs arayışları açısından ampirik, bilimsel veri odaklı bir araştırma deseni olarak dikkat çekmektedir.

Olan ile olması gereken arasındaki ayrımda, salt olması gerekenlere dayalı ve mevcut durumun ampirik ve habitusa (bireysel ve sınıfsal) duyarlı bilgisine sahip olmaksızın, geliştirilecek eğitim stratejilerinin normatif kalma ve eşitsizlikleri yeniden üretme olasılığı yüksek görünmektedir.

Tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiğine dayalı Fransız Cumhuriyetçi ideallerine ve bilim aracılığı ile daha özgür ve yaşanabilir bir toplum oluşturma olasılığı, "birbirilerinin gözlerinin içine bakabilen bir yurttaşlar birliği" yaratabilme imkânına dolayısı ile de habitus farklılıklarının dezavantajlarına duyarlı bir eğitim bilimleri

araştırma metodolojisini ve bu metodolojiye bağlı olarak geliştirilen bilgiyi temel alan sosyo-etik değerlendirme yapmaya istekli bir akademik kurumsallaşmayı gerekli kılıyor görünmektedir.

Kaynakça

Bourdieu, Pierre, Loic J. D. Wacquant, (2014), *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*, (Çev. Nazlı Ökten), İletişim Yayınları, İstanbul.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron, (2014), *Varisler: Öğrenciler ve Kültür*, (Çev. Levent Ünsaldı ve Aslı Tümer), Heretik Yayınları, Ankara.

Calhoun, Craig,(2014), "Bourdieu Sosyolojisinin Ana Hatları", *Ocak ve Zenaat: Pierre Bourdieu Derlemesi,* (İçinde), Derleyenler: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, s.80-131.

Goodwin, Glenn A. Joseph A. Scimecca, (2015), *Klasik Sosyolojik Teori: Sosyolojinin Vaadinin Yeniden Keşfi*, (Çev. Edit. Ümit Tatılıcan), Say Yayınları, İstanbul.

Kuçuradi, İonna, (2006), *Etik*, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, Ankara.

Petit, Philip, (1998), *Cumhuriyetçilik ,* (Çev. Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Pieper, Annemarie, (1999), *Etiğe Giriş,* (Çev. V. Atayman ve G. Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Swartz, David, (2011), *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nun Sosyolojisi,* (Çev. Elçin Gen), İletişim Yayınları, İstanbul.

Tatlıcan, Ümit, Güney Çeğin, (2014), "Bourdieu ve Giddens: Habitus veya Yapının İkiliği", *Ocak ve Zenaat: Pierre Bourdieu Derlemesi*, (İçinde), Derleyenler: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, s.303-366.

Ünal, Ahmet Zeki, (2014), "Rahatsız Eden Bir Adamın Bilimi", *Ocak ve Zenaat: Pierre Bourdieu Derlemesi,* (İçinde), Derleyenler: Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan, İletişim Yayınları, İstanbul, s.161-186.

Wacquant J.D. (2014), "Sunuş", Bourdieu, Pierre, Loic J. D. Wacquant, (2003), *Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar* (içinde), (Çev. Nazlı Ökten), İletişim Yayınları, İstanbul, s:13-25.

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SANAL ZORBALIK FARKINDALIĞI VE SANAL ZORBALIKLA BAŞ ETME STRATEJİLERİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ‡‡‡‡

Furkan Aydın
Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Mehmet Barış Horzum
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi

Tuncay Ayas
Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi

Özet

Bu araştırma, Türkiye'deki liselerde öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalık baş etme stratejileri bilgi düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasındaki 12 bölgeden 8591 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma 2 ölçek kullanılmıştır. Bunlar sanal zorbalık farkındalık farkındalığı ölçeği ve sanal zorbalıkla baş etme ölçeğidir. Araştırmada tarama türlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8'inin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin düşük olduğu, %50'sinin orta düzeyde ve %42'sinin de yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sanal zorbalıkla baş etme stratejilerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %28'i sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeyinin düşük düzeyde olduğu, %60'ının orta düzeyde ve %12'inin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerine sanal zorbalık farkındalık ve sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeylerini arttırmak için çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sanal zorbalık; sanal zorbalık farkındalığı; sanal zorbalıkla baş etme stratejileri.

‡‡‡‡ Bu çalışma 115K444 Nolu TÜBİTAK Projesi tarafından desteklenmektedir.

GİRİŞ

İnsanların teknolojiyi kullanma süresi her geçen gün arttığı söylenebilir. Günlük hayatta yapılan birçok şeyi teknoloji sayesinde kolayca yapabilmemiz, bu sürenin artmasına katkıda bulunmaktadır. Gıda alış-veriş, fatura ödeme, beğenilen bir giysiyi alma, fotoğraf paylaşımı, mesajlaşma, iletişim kurma ve içerik paylaşımı gibi birçok şeyi bilgisayar, telefon ve tablet ortamında yapabilmekteyiz. Hayatımızda saatler sürebileceği fakat teknoloji sayesinde dakikalar belki de saniyelere düşen bu durumların yanı sıra olumsuz davranışlarında bilgisayar, telefon ve tablet ortamında da yapılabilmesi sanal zorbalığı gündeme getirmiştir.

Sanal zorbalık, internete ya da dijital teknolojileri kullanarak, zararlı içerik göndererek ya da yayınlayarak ve sosyal saldırganlık yaparak diğer insanlara zarar verme olarak tanımlanır (Willard, 2005). Smith ve diğerlerine (2008) göre sanal zorbalık bir birey ya da grup tarafından elektronik iletişim araçları kullanılarak kendini koruyamayan mağdura tekrar tekrar ve kasıtlı saldırgan davranışlar olarak tanımlamıştır. Horzum ve Ayas (2011, s. 141) bir veya birden fazla kişinin internet ya da cep telefonu gibi teknolojileri kullanarak kasıtlı ve sürekli olarak mağdur durumundaki kişiye zarar vermek amacıyla kullanması olarak ifade etmişlerdir. Aydın (2016, s. 7) ise sanal zorbalığı bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak belli zaman aralıklarıyla veya sürekli kasten, bilerek tehdit etme, yalan haber yayma, gruptan dışlama, aşağılama, rahatsız edici fotoğraf paylaşma, hakaret etme, alay etme, küçük duruma düşürme, virüs yollama, cinsel içerikli link gönderme, şifre çalma, psikolojik üstünlük kurarak şantaj yapma gibi durumların hepsi olarak tanımlamıştır.

Sanal zorbalık olayları birçok farklı yolla olabilir. Smith ve diğerleri (2006) sanal zorbalık olaylarını 7 kategoriye ayırmıştır. Bunlar elektronik mesaj zorbalığı, fotoğraf ve video klip zorbalığı, telefonla arama zorbalığı, elektronik posta zorbalığı, sohbet odaları zorbalığı, anlık mesajlaşma zorbalığı ve web site yoluyla zorbalıktır. Bu yollardan meydana gelen sanal zorbalık olayları kişilere daha çok öfke durumu, kırgınlık ve üzüntü hisleri yaşatmaktadır (Beran ve Li, 2005). Kişi kötü hissettirecek duyguları yaşamadan, sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini bilmesi ve sanal zorbalık farkındalığı olması faydalı olacaktır. Çünkü sanal zorbalık başına geldiğinde ne yapacağı konusunda donanımlı olacaktır Bununla birlikte bu bilgilere sahip olan kişilerin önlem alacağı da düşünülebilir.

Farkındalık TDK sözlüğünde farkında olma durumu iken; sanal zorbalık farkındalığı ise çevrim içi ortamda gerçekleşen olumsuz olayların farkında olma durumu olarak tanımlanabilir (Aydın, 2016; s. 21). Okullarda görev yapan müdür, öğretmenler ve danışmanlar zorbalığın önemli bir sorun olduğunu bilirken bilgisayar teknolojileri ile sanal zorbalık olaylarının gerçekleştiğinin çok az bilmektedirler (Beran ve Li, 2005). Oysaki okul personelinin sanal zorbalığın ne olduğunu, sanal zorbalığı önlemek için neler yapılacağını bilmek ve bilinçlendirmek oldukça önemli görülmektedir (Aksaray, 2011; Horzum ve Ayas, 2013). Sanal zorbalık farkındalığı olmalı ki, öğrencilerin başına sanal zorbalık ile ilgili bir durum geldiğinde başa çıkabilmelidir.

Başa çıkma stratejileri bilmek yaşanan olumsuz olayların olumsuz etkilerini azaltabildiği ve ya önleyebildiği, uzman ve danışmanlara da yardımcı olabilme açısından önemlidir. Parris ve diğerleri (2012) lise öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin verdiği baş etme stratejileri cevaplarını 3 ana başlıkta toplamıştır. Bunlar "Tepkisel Başa çıkma(Kaçınma/Uzak durma, Kabullenme, Gerekçe/Mazeret, Sosyal Destek Arayışı), Önleyici Başa Çıkma(Yüzleşme/Yüz yüze konuşmak, Güvenliği arttırmak ve farkındalık) ve Bir Şey Yapamama/Çaresizlik" olarak gruplanmıştır. O'Brien ve Moules (2013) yaptıkları araştırmasında sanal zorbalık ile karşılaştıklarında kimden destek alırsınız sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan kişilerin %78'i aileden destek alacağını belirtmiştir. Frisén, Berne ve Marin (2014) öğrencilerin sanal zorbalık olayı ile karşılaştıklarında herhangi birine anlatma (aile, arkadaş, uzman, danışman, öğretmen vs.), yaşadığı olayı polise söyleme ve yahut web sitesi ise yöneticilerine bildirme, sanal zorba ile yüzleşme ve teknik çözümler karşı tarafı engelleyerek baş ettiklerini belirtmişlerdir. Bu baş etme stratejilerinin bilenlerin ya da uygulayanlarının yanı sıra hiçbir şey yapamayan kişilerde bulunmaktadır (Parris ve diğerleri, 2012; Frisén, Berne ve Marin, 2014).

Kişilerin sanal zorbalık ile baş etme stratejilerini bilmemesi, sanal zorbanın daha fazla zarar vermesine sebep olabileceği söylenebilir. Sanal zorbalık ile baş etme stratejilerini bilmesi de tek başına yetmeyebilir. Çünkü sanal dünyada yaşanan olayların farkında olması da oldukça önemlidir. Bu iki durum hakkında ise ülkemizde durumu ortaya koyan henüz bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışma da Türkiye'deki liselerde öğrenim gören öğrencilerin sanal zorbalık farkındalığı ve sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Tarama modeli genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır. Araştırmada tarama türlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde veriler bir seferde toplanarak mevcut durum betimlenmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye'deki liselerde öğrenim gören 8591 öğrenci oluşmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada küme örneklemeye uygun olarak öncelikle büyük kümelerin örneklenmesi ardından aşamalı olarak küçük kümelerin örneklemesi yapılmıştır. Bu yönüyle ülke genelini içermesi açısından ilk büyük küme NUTS'ın birinci düzey Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflamasındaki 12 bölgeden sırası ile küçük kümeler olarak iller, okullar, sınıflar ve öğrenciler belirlenmiştir. Büyük küme olan coğrafi bölgelerden il, okul, sınıf ve öğrenci seçiminde ise tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmada 12 bölgeden rasgele olarak 12 il seçilmiştir. Bu iller ve ait olduğu bölgeler aşağıdaki gibidir:

	Bölge	**Seçilen il**
1	Kuzeydoğu Anadolu	Erzincan
2	Ortadoğu Anadolu	Van
3	Güneydoğu Anadolu	Gaziantep
4	İstanbul	İstanbul
5	Batı Marmara	Balıkesir
6	Ege	Afyonkarahisar
7	Doğu Marmara	Bursa
8	Batı Anadolu	Ankara
9	Akdeniz	Hatay
10	Orta Anadolu	Sivas
11	Batı Karadeniz	Samsun
12	Doğu Karadeniz	Trabzon

Örnekleme alınan her ilden 4 anadolu 1 kız meslek ve 1 endüstri meslek olmak üzere toplam 6 lise seçilecektir. Her ilde bu 6 liseden 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda ayrı ayrı uygulama yapılacaktır. Her sınıftan 30'ar öğrenciye ulaşılmıştır.

Sonuçta örneklem ise Afyonkarahisar (671 kişi), Ankara (764 kişi), Balıkesir (776 kişi), Bursa (718 kişi), Erzincan (690 kişi), Gaziantep (766 kişi), Hatay (682 kişi), İstanbul (687 kişi), Samsun (678 kişi), Sivas (646 kişi), Trabzon (782 kişi) ve Van (731 kişi) illeri merkezlerinde yer alan farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya 8591 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Sanal zorbalık farkındalık ölçeği ile sanal zorbalıkla baş etme ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği: Araştırmada kullanılan "Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği" Ayas, Aydın ve Horzum (2015) tarafından geliştirilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçek 5'li Likert yapıda ve 3 faktörden oluşmaktadır. 18 maddeden oluşan birinci faktör "sanal zorbalığı okulda önlemek", 5 madden oluşan ikinci faktör "sanal zorbalığı tanıma" ve 3 madden oluşan üçüncü faktör ise "sanal zorbalığı sorun olarak görme" olarak adlandırılmıştır. Sanal Zorbalık Farkındalık Ölçeği'nin 26 maddesini ele alan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,94'tür.

Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği: Araştırmada kullanılan "Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği" Koç, Horzum, Ayas, Aydın, Özbay, Uğur ve Çolak (2016) tarafından geliştirilmiştir. 19 madden oluşan ölçek 5'li Likert yapıda ve 4 faktörden oluşmaktadır. 7 madden oluşan birinci faktör "bilişsel güvenlik ve gizliliği arttırma", 5 maddeden oluşan ölçeğin ikinci faktörü "yardım arama", 5 maddeden oluşan ölçeğin üçüncü faktörü "kaçınma ve görmezden gelme" ve yine 5 maddeden oluşan dördüncü faktör ise "bilgi arama" olarak adlandırılmıştır. Sanal Zorbalıkla Baş Etme Ölçeği'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,75'dir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri ölçeğin elden dağıtılarak doldurulması yoluyla toplanmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen 115K444 nolu projenin verileri proje yürütücüsü, 2 araştırmacı ve 4 bursiyer tarafından illere gidilerek toplanmıştır. Araştırma verileri 2015-2016 öğretim yılı 2. döneminde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistiksel analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden baş etme stratejileri bilgisi ve sanal zorbalık farkındalığının

düşük, orta ve yüksek değerleri ölçeklerin geliştirilme çalışmalarında elde edilen kesim noktalarına göre belirlenmiş, yüzde ve frekansları alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma ilk olarak 12 ilden katılan öğrencilerin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri yüzde ve frekans olarak incelenmiştir. Bu bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalık düzeyleri

İL		Sanal Zorbalık Farkındalığı			Toplam
		Düşük	Orta	Yüksek	
Afyonkarahisar	F	***70***	354	247	671
	(%)	***10,4***	52,8	36,8	100,0
Ankara	F	68	405	291	764
	(%)	8,9	53,0	38,1	100,0
Balıkesir	F	65	355	356	776
	(%)	8,4	45,7	45,9	100,0
Bursa	F	45	363	310	718
	(%)	6,3	50,6	43,2	100,0
Erzincan	F	45	340	305	690
	(%)	6,5	49,3	44,2	100,0
Gaziantep	F	48	361	357	766
	(%)	6,3	47,1	46,6	100,0
Hatay	F	36	317	***329***	682
	(%)	5,3	46,5	***48,2***	100,0
İstanbul	F	59	337	291	687
	(%)	8,6	49,1	42,4	100,0
Samsun	F	64	347	267	678
	(%)	9,4	51,2%	39,4	100,0
Sivas	F	60	334	252	646
	(%)	9,3	51,7	39,0	100,0
Trabzon	F	63	414	305	782
	(%)	8,1	52,9	39,0	100,0
Van	F	59	***391***	281	731
	(%)	8,1	***53,5***	38,4	100,0
Toplam	F	682	4318	3591	8591
	(%)	7,9	50,3	41,8	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %8'inin (682 kişi) sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin düşük olduğu, %50'sinin (4318 kişi) orta düzeyde ve %42'sinin (3591 kişi) de yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırma kapsamında verilerin toplandığı illerde sanal zorbalık farkındalık düzeyi en düşük olan il %10 (70 kişi) ile Afyonkarahisar, sanal zorbalık farkındalık düzeyi en yüksek il ise %48 (329 kişi) ile Hatay ili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada 12 ilden katılan öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeyleri açısından incelenmiştir. Bu bulgulara ait yüzde ve frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sanal zorbalıkla baş etme stratejilerine ait bilgi düzeyleri

		Sanal Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Bilgi Düzeyi			
		Düşük	**Orta**	**Yüksek**	**Toplam**
Afyonkarahisar	f	187	391	93	671
	(%)	27,9%	58,3%	13,9%	100,0%
Ankara	f	230	458	76	764
	(%)	30,1%	59,9%	9,9%	100,0%
Balıkesir	f	218	473	85	776
	(%)	28,1%	61,0%	11,0%	100,0%
Bursa	f	158	***474***	86	718
	(%)	22,0%	***66,0%***	12,0%	100,0%
Erzincan	f	178	416	96	690
	(%)	25,8%	60,3%	13,9%	100,0%
Gaziantep	f	195	474	97	766
	(%)	25,5%	61,9%	12,7%	100,0%
Hatay	f	167	439	76	682
	(%)	24,5%	64,4%	11,1%	100,0%
İstanbul	f	***225***	384	78	687
	(%)	***32,8%***	55,9%	11,4%	100,0%
Samsun	f	190	374	***114***	678
	(%)	28,0%	55,2%	***16,8%***	100,0%
Sivas	f	202	393	51	646
	(%)	31,3%	60,8%	7,9%	100,0%
Trabzon	f	238	473	71	782
	(%)	30,4%	60,5%	9,1%	100,0%
Van	f	211	430	90	731
	(%)	28,9%	58,8%	12,3%	100,0%
Toplam	f	2399	5179	1013	8591
	(%)	27,9%	60,3%	11,8%	100,0%

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %28'i (2399 kişi) sanal zorbalıkla baş etme stratejileri bilgi düzeyinin düşük düzeyde olduğu, %60'ının (5179 kişi) orta düzeyde ve %12'inin (1013 kişi) ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında verilerin toplandığı illerde sanal zorbalıkla baş etme bilgi düzeyinin en düşük olan il %33 (225 kişi) ile İstanbul, sanal zorbalıkla baş etme bilgi düzeyinin en yüksek olduğu il ise %17 (114 kişi) ile Samsun olduğu bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bir birey sanal dünya da yaşanan olayların bilincinde olması oldukça önemlidir. Yaşanan olayların sanal zorbalık olduğunu fark etme ve gerek kendisi gerek herhangi biri sanal zorbalık yaşadığında yaşanılan olaylarla nasıl baş etmesi gerektiğini bilmesi, yaşadıkları bu olayların olumsuz etkilerinden daha az etkilenmesine neden olabilmektedir. Yürütülen bu çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin sanal zorbalık farkındalık düzeylerinin genelde yüksek olduğu ve çok az bir kısmının farkındalık düzeyinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sanal zorbalık farkındalığı ile ilgili yapılmış araştırmalar (Smith ve diğerleri, 2006; Wright ve diğerleri, 2009; Yılmaz, 2010; Horzum ve Ayas, 2013; Olumide, Adams ve Amod, 2016). incelendiğinde bu çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise araştırmaya katılan öğrencilerin sanal zorbalık ile başa etme stratejileri bilgi düzeyinin orta düzeyde olduğunu görülmektedir. Literatür incelediğinde yapılan çalışmalarda doğrudan sanal zorbalık ile baş etme stratejileri bilgi düzeylerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamaktır. Fakat bir çok çalışma da öğrenciler sanal zorbalık olayları yaşadığında akran danışmanlığı, ebeveyn danışmanlığı, öğretmen danışmanlığı, kaçınma, görmezden gelme, teknik güvenliği arttırma, engelleme, yüzleşme, polise şikayet etme gibi baş etme stratejilerini kullandığı görülmüştür (Riebel, Jaeger ve Fischer, 2009; Price ve Dalgleish, 2010; Parris ve diğerleri, 2012; Paul, Smith ve Blumberg, 2012; Slonje, Smith ve FriséN, 2013; Machackova ve diğleri, 2013; Frisén, Berne ve Marin, 2014). Sanal zorbalığa maruz kalan bireylerin göstermiş oldukları bu baş etme stratejileri de genel itibariyle bireylerin bu tür olaylarda farkında olmadan kendilerini koruya bilmek için geliştirdikleri stratejiler olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda da bireyler sanal zorbalıkla ilgili orta düzeyde baş etme stratejilerini bildikleri görülmektedir. Bu bulgu bu sonu doğrular nitelikte olabilir.

Lise de öğrenim gören sanal zorbalık farkındalık düzeyleri alt ve orta düzeyde olan öğrencilere sanal zorbalık tanımı, zorbalık ile sanal zorbalık arasındaki farkları ve örnek olayları içeren eğitimler verilebilir. Verilen eğitim

ile öğrencilerin alt ve orta düzeylerde olan farkındalık ve baş etme strateji düzeyleri yükseltilebilir. Sanal zorbalıkla başa çıkma stratejileri düzeyinin, sanal zorbalık farkındalığına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sanal zorbalıkla baş etme stratejilerinin geliştirilebilmesi için bu konuya yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu bilgilendirme eğitiminin içeriğinde ise sosyal platformlarında güvenlik arttırma, kaçınma, sosyal destek alma, görmezden gelme, güvenlik görevlilerine bildirme, yüzleşme, uzak durma gibi baş etme stratejilerini içeren konular olabilir.

KAYNAKÇA

Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 405-432.

Ayas, T., Aydın, F., & Horzum, M. B. (2015). Cyberbullying awareness scale: A validity and realiablity study. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 2*(4), 38-51.

Aydın, F. (2016). Sanal zorbalık eğitiminin 6. sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık farkındalığına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research, 32*(3), 265-277.

Frisén, A., Berne, S., & Marin, L. (2014). Swedish pupils' suggested coping strategies if cyberbullied: Differences related to age and gender. Scandinavian journal of psychology, 55(6), 578-584.

Horzum, M. B., & Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices, 10*(20), 139-159.

Horzum, M. B., ve Ayas, T. (2013). Rehber öğretmenlerin sanal zorbalık farkındalık düzeyinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(23), 195-205.

Koç, M., Horzum, M. B., Ayas, T., Aydın, F., Özbay, A., Uğur, E., & Çolak, S. (2016). Sanal zorbalıkla baş etme ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 6*(3), 188-200.

Machackova, H., Cerna, A., Sevcikova, A., Dedkova, L., & Daneback, K. (2013). Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace,* 7(3).

O'Brien, N., & Moules, T. (2013). Not sticks and stones but tweets and texts: Findings from a national cyberbullying project. *Pastoral Care in Education, 31*(1), 53-65.

Olumide, A. O., Adams, P., & Amodu, O. K. (2015). International note: Awareness and context of cyber-harassment among secondary school students in oyo state, Nigeria. *Journal of Adolescence*, 39, 10-14.

Parris, L., Varjas, K., Meyers, J., & Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society, 44*(2), 284-306.

Paul, S., Smith, P. K., & Blumberg, H. H. (2012). Comparing student perceptions of coping strategies and school interventions in managing bullying and cyberbullying incidents. *Pastoral Care in Education, 30*(2), 127-146.

Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51-59.

Riebel, J. R. S. J., Jaeger, R. S., & Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany–an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly, 51*(3), 298-314.

Slonje, R., Smith, P. K., & FriséN, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26-32.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippet, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/ cyberbullyingreportfinal230106_000.Pdf adresinden 01 Nisan 2017 tarihinde erişilmiştir.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry, 49*(4), 376-385.

Yılmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions of cyberbullying. (4), *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 6* 263-270.

Willard, N. (2005). Educator's Guide To Cyberbullyingand Cyberthreats. https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Other-Resources/School Safety/Safe-and-Supportive-Learning/Anti-Harassment-Intimidation-and-Bullying-Resource/Educator-s-Guide-Cyber-Safety.pdf.aspx adresinden 01.03.2017 tarihinde erişilmiştir.

Wright, V. H., Burnham, J. J., Christopher, T. I., ve Heather, N. O. (2009). Cyberbullying: Using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education, 26* (1), 35-42.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU İLE İLGİLİ TUTUM VE İNANÇLARI

Mustafa Nuri Ural
Yard. Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik Ve Doğa Bilimleri Fakültesi Yazılım Mühendisliği Bölümü, mnu23@yahoo.com

Yaşar Akkan
Bayburt Üniversitesi

Mesut Öztürk

Özet

Eğitimin kalitesini artırmak için başvurulan yöntemlerden biri de teknoloji kullanımıdır. Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik tutum ve inançları ileride mesleklerini icra ederken yapacakları çalışmaları doğrudan etkileyecektir. Bu tutum ve inançların bugünden belirlenmesi, varsa bu konudaki eksiklik ve yanlışlıkların tespit edilmesi ve bu konuda çözüm önerileri geliştirilerek uygulanması eğitimin kalitesini korumak adına büyük önem arz etmektedir. İşte bu çalışma öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik tutum ve inançlarını belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bunun için alan yazın taranarak konu ile ilgili yurtdışında yapılmış çalışmalarda kullanılan maddeler Türkçe 'ye çevrilerek bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Bu veri toplama aracında kişisel bilgilerin yanı sıra teknoloji kullanımlarını, teknolojik cihazlara sahip olma ve bu cihazları kullanma durumlarını, Teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlilik algılarını ve teknoloji kullanımına yönelik inanç ve tutumları belirlemeye yönelik maddeler mevcuttur. Yapılan çalışma sonunda BÖTE bölümü öğrencilerinin cinsiyet dağılımlarının dengeli olduğu ve ortalama yaklaşık 8 yıldır teknoloji kullanan öğretmen adaylarının yoğun biçimde bilgisayar kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle akıllı telefon ve dizüstü bilgisayar çok yaygın bulunmakta ve yoğun biçimde kullanılmaktadır. Öğretmen adayları kendilerini teknoloji kullanımı açısından orta derecede yeterli görmektedirler, ki bu BÖTE gibi yoğun teknoloji temelli bir bölümde yetersizdir. Öğrenciler teknoloji entegrasyonuna yönelik tutum ve inançlarında oldukça umut verici ve yüksek ortalamalara sahiptirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Teknoloji entegrasyonu, İnançlar, Tutumlar, Öz yeterlilik algısı

THE BELIEFS AND ATTITUDES OF PRESERVICE TEACHERS' ABOUT TECHNOLOGY INTEGRATION

Abstract

The future of a country depends on its education system. The preservice teachers' attitudes, beliefs, knowledge, quality etc. will affect the quality of future education. It is vital to educate preservice teachers with technology integration capability to their classroom.

The importance of technology integration is accepted widely; however it is not always easy to achieve successful integration on most educational environments. Marcinkiewicz (1993:234) and Cuban (1997) stated that the most important parameter on technology integration are teachers themselves. The more preservice teachers believe in the positive effects of technology integration on education, the higher chance they can use it on their classrooms when they start to teach.

This study is designed to reveal the self-confidence, and beliefs and attitudes of preservice teachers' towards technology integration in education.

The following research questions are studied

1- What are the technology and technologic device usage and possession levels of preservice teachers?
2- What are the self-confidence levels of preservice teachers towards technology usage?
3- What are the beliefs and attitudes toward technology integration?

The survey has been developed by the researchers with the help of other measurement instruments from the literature. The items are translated to Turkish and have been inspected by language experts. After building the survey field experts also checked the survey for relevance. There are eleven items both for technology ownership and technology usage frequency. The self-confidence dimension of the study has been measured with 29 Likert type items. The last part is prepared to understand the beliefs and attitudes of preservice teachers towards technology integration. This part includes 19 Likert scale items. 43 preservice teachers from a Faculty of Education department of Computer Education and Instructional Technology has participated in this study. The study has been made on 2016-2017 second semester. One of the most important results is that almost all preservice teachers own a smart phone and a laptop. They also use them very often. This can be a good opportunity if they can integrated better to our educational system. Another result is that they feel themselves capable of using computers, smart phones, presentation software's, DVD VCR's, Tablets or Ipads, scanners and Ipod/MP3 players. These technologies are very common and are a part of their lives. The items that preservice teacher's feel less confident are overhead projectors, opaque episcopes, Indesign, and educational softwares. Actually this is quite surprising because especially on Computer Education and Instructional Technology departments there are many classes related to computers and technology. If this particular department has such a low average (3,59) other social and science related departments may have even lower averages. This is a bad sign for the future technology integrated classrooms. Although they don't have self-confidence about technology usage, they have high averages on most items on the attitudes/beliefs part. They agree almost all items on this dimension. This is also an interesting results. Whether these attitudes are transferred into educational

environments is another research subject for the future. The results show us that the more they have access on a particular technological device, the higher self-confident are the preservice teachers about that device. So it could be useful to facilitate the access of preservice teacher to the devices that they may face on future classrooms (like smart boards, simulations and educational games etc.). So if these devices become also a part of their daily life, they may not hesitate when the time comes to integrate those technologies into their classrooms. To achieve more successful technology integration on our education system, further studies are needed.
Keywords: Preservice teachers, Technology integration, Beliefs, Attitudes, Self-confidence

Giriş

Teknoloji entegrasyonu eğitimin kalitesini arttıran bir unsurdur. Teknoloji entegrasyonunun ilk nedeni uzaktan eğitimden pay alma çabası olmuş olabilir (Ertmer,2005; Garrison &Kanuka, 2004). Eğitimde teknoloji kullanımın önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve yalnızca eğitim kurumları tarafından değil hükümetler tarafından da eğitimde teknoloji entegrasyonunun geliştirilmesine yönelik tedbirler alınmaktadır. Yirmi birinci yüzyılda Türk Eğitim Sistemi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı tüm olanaklardan vatandaşların en üst düzeyde yararlanabilecekleri bir vizyona sahiptir (Aytaç, 2006). Örneğin eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlamaya yönelik bir projedir. Okullar, bilgisayar konusunda, bireyleri en azından temel bir aşinalık düzeyine sahip olacak şekilde yetiştirmelidir (Erdoğan, 2002).

Eğitimde teknoloji entegrasyonu eğitimin her düzeyinde önem arz eder. Özellikle gelecek nesillerin akademik becerilerinin şekillendirildiği üniversitelerde ise teknoloji entegrasyonu çağın gereklerini yakalamak için daha da önem arz etmektedir. Marcinkiewicz (1993:234) ve Cuban (1997) teknoloji entegrasyonunda esas olanın eğitimcilerin tutumları olduğunu belirtmişlerdir.

Amerika'da öğretmenler arasında eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştığına dair veriler mevcuttur (Barron vd. , 2003). Buna rağmen bu öğretmenlerin temel bilgisayar okuryazarlığının (mail alma gönderme ve internet kullanımı vb.) ötesinde (örneğin sunum programları ya da elektronik tablolama yazılımları kullanımı) derslerini zenginleştirmek için bilgisayar kullanımı becerilerine sahip olmadıkları görülmüştür (Newman,2002).

Bu çalışma geleceğin sınıflarında söz sahibi olacak olan öğretmen adaylarının eğitimin kalitesinde önemli bir paya sahip olan teknoloji entegrasyonu konusunda mevcut durumlarını değerlendirmeye yönelik betimsel bir çalışma olarak düzenlenmiştir. Bu çalışmanın mevcut durumu ortaya koyarak olası problemler ortaya çıkmadan önce tedbir alınmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

1.1. Amaç

Bu çalışmada Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı ile ilgili yeterlilikleri ile teknoloji kullanımına dair tutum ve inançları ölçülmeye çalışılmıştır. Geleceğin eğitimcileri olacak öğretmen adaylarının bu durumları gelecekte sınıflarda eğitim teknolojilerinin kullanımını dolayısı ile eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle mevcut durumun sağlıklı olarak tespit edilebilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bunun için;

1- Öğretmen adaylarının teknolojik cihazlara sahip olma ve teknoloji ve teknolojik cihaz kullanım düzeyleri nedir?

2- Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?

3- Öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik tutum ve inançları nelerdir?

Sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Eğitimde teknoloji entegrasyonu son on yılların popüler konularından biridir. Alan yazında bu konuda birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışma için de öncelikle alan yazın taranmış ve daha önce yürütülen çalışmalar incelenmiştir. Alan yazından elde edilen bilimsel çalışmalardan faydalanılarak elde edilen maddeler Türkçeye çevrilerek veri toplama aracı uyarlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan bu veri toplama aracı kişisel bilgiler ve teknoloji kullanımına ait verilerin yanı sıra katılımcıların hangi teknolojilere sahip oldukları ve bunları kullanma sıklıklarını da ölçmeye yönelik bölümler içermektedir.

Teknolojiye sahip olma ve kullanma durumlarını ölçmek için on birer madde kullanılmıştır. Teknoloji kullanımı ile ilgili kendilerini ne derece yetkin gördüklerine ait beşli likert türünde toplam 29 madde mevcuttur. Son olarak 19 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek ile öğrencilerin teknolojiye ait tutum ve inançları belirlenmeye

çalışılmıştır. Bunların dışında veri toplama aracının giriş kısmında öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanım durumları ve bireysel verileri elde etmeyi amaçlayan sorular mevcuttur.

Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 43 öğrenci katılmıştır.

Daha sonra elde edilen veriler Excel tablolama programına girilmiş ve bu program aracılığı ile analiz edilerek tablolanmıştır. Elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlar bir sonraki bölümde ayrıntılı şekilde verilmiştir.

3. Bulgular ve yorumlar

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetleri

	Frekans	Yüzde
Bay	23	53
Bayan	20	47
Toplam	43	100,0

Öğrencilerin cinsiyetleri incelendiğinde kız ve erkek öğrenci oranlarının yaklaşık eşit olduğu görülmektedir.

Yaşları 19 ile 28 arasında değişen 43 katılımcıdan bu soruya yanıt veren 39'nun yaş ortalamaları yaklaşık 21,26 standart sapması ise yaklaşık 1,76'dır. Öğrencilerin tamamı BÖTE bölümündedir. 43 öğrenciden 40'ı ikinci sınıf, biri üçüncü sınıf, ikisi ise dördüncü sınıftır.

Öğrencilerin teknoloji kullanımları ortalama 8,15'yıla dayanmaktadır. Teknoloji kullanımının standart sapması 3,89 dur ve bu 8,15 yıllık teknoloji kullanımı ile karşılaştırıldığında oldukça yüksek bir standart sapmadır. Bu da bize öğrencilerin teknoloji kullanım sürelerinin oldukça değişken olduğunu göstermektedir.

2 adet ortalamadan çok sapan değer çıkarıldığında kalan 41 öğrencinin günlük ortalama eğitim amaçlı bilgisayar kullanım süreleri 3,27 saat ve standart sapmaları 2,40 saattir. 3 adet ortalamadan çok sapan değer çıkarıldığında kalan 40 öğrencinin günlük ortalama kişisel bilgisayar kullanım süreleri 3,81 saat ve standart sapmaları 3,1 saattir.

Buradan hem öğrencilerin kişisel bilgisayar kullanımlarının eğitim amaçlı bilgisayar kullanımlarından daha fazla olduğu sonucunu çıkarabiliriz, hem de toplan yaklaşık 7 saat civarı bir süreyi bilgisayar başında geçirdikleri görülmektedir. Ayrıca her iki verinin de standart sapmalarının yüksek olması bize bilgisayar kullanım sürelerinin değişken olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere kendilerini ne tür bir teknoloji kullanıcısı olarak gördükleri sorulduğunda 1-5 arası değerlendirmede öğrenciler 0,74 standart sapma ile ortalama 3,47 ortalama puan vermişlerdir. Bu puan ortalama ile iyinin tam sınırında yer almaktadır. BÖTE bölümü öğrencilerinin bile kendilerini teknoloji konusunda yeterli görmemeleri diğer bölümler de göz önüne alındığında endişe vericidir. Maalesef teknoloji kullanımına dayalı dersler temel bilgisayar yeteneklerini geliştirmesine rağmen eğitimcileri farklı eğitsel ortamlarda teknoloji kullanmaya hazırlayamamaktadır (Handler & Pigot 1994, Wetzel 1993).

Tablo 2. Katılımcıların Sahip Oldukları Teknolojiler

	Boş	Evet	Hayır	Toplam
Dizüstü bilgisayar	0	43	0	43
Akıllı cep telefonu	1	42	0	43
Masaüstü bilgisayar	5	19	19	43
Tablet/İpad	6	17	20	43
İPod/MP3 çalar	7	13	23	43
Dijital fotoğraf makinesi	6	13	24	43
Bilgisayar destekli oyun araçları	8	9	26	43
Doküman kamera	9	8	26	43
Elde taşınabilen cihazlar (BlackBerry, Palm OS, …)	6	8	29	43
e-book (e-kitap) okuyucu (Kindle, Nook vb.)	9	6	28	43
Diğer (……..…)	28	2	13	43

Öğrencilerin Teknolojik cihazlara sahip olma durumları incelendiğinde Dizüstü bilgisayar ve Akıllı cep telefonu açık ara önde yer almaktadır. Günümüzde öğrencilerin bu iki cihaza yüksek oranda erişimleri olması bu cihazlar için geliştirilecek eğitsel içeriklerin değerini ve önemini de artırmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Teknolojik Cihaz Kullanım Sıklıkları

	Hiçbir zaman	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her zaman**	**Toplam**	**Ortalama**	**Standart sapma**
Akıllı cep telefonu	0	0	1	6	33	40	4,80	0,46
Dizüstü bilgisayar	0	2	4	12	22	40	4,35	0,86
Masaüstü bilgisayar	6	9	14	4	2	35	2,63	1,09
Tablet/İpad	8	10	9	2	2	31	2,35	1,14
Dijital fotoğraf makinesi	7	11	4	6	0	28	2,32	1,09
Bilgisayar destekli oyun araçları	11	7	8	1	0	27	1,96	0,94
İPod/MP3 çalar	14	6	4	1	2	27	1,93	1,24
Doküman kamera	13	8	2	1	1	25	1,76	1,05
Elde taşınabilen cihazlar (BlackBerry, Palm OS, …)	17	2	3	1	2	25	1,76	1,30
e-book (e-kitap) okuyucu (Kindle, Nook vb.)	17	2	3	0	2	24	1,67	1,24
Diğer (……..…)	8	1	1	1	0	11	1,55	1,04

Bu teknolojileri ne oranda kullandıkları sorulduğunda öğrenciler cep telefonunu çok sık kullanmakta ve buna en yakın olarak dizüstü bilgisayarı kullanmaktadırlar. Diğer teknolojik cihazların kullanımı bu aygıtlara göre oldukça düşüktür. Masa üstü bilgisayar tablet/Ipad, ve dijital fotoğraf makinesi gibi cihazlar az kullanılırken diğer cihazlar çok az kullanılmaktadır. Detaylı veriler tablo üçte incelenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların Teknoloji Kullanımı Öz Yeterlilik Algıları

	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Emin değilim**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	Toplam	Ortalama	Standart sapma
Masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanmakta	0	1	2	12	27	42	4,55	0,71
Akıllı cep telefonu kullanmakta	1	0	2	11	27	41	4,54	0,81
Bir sunum programı kullanmakta	0	1	5	18	19	43	4,28	0,77
DVD/VCR kullanmakta	0	0	8	15	18	41	4,24	0,77
Tablet/İpad kullanmakta	1	3	3	15	19	41	4,17	1,02
Tarayıcı kullanmakta	1	3	5	17	15	41	4,02	1,01
İPod/MP3 çalar kullanmakta	2	2	6	16	16	42	4,00	1,08
Bir tablolama programı kullanmakta	0	4	12	14	12	42	3,81	0,97
Bir web sitesini içerik açısından değerlendirmekte	1	1	10	23	7	42	3,81	0,83
Dijital fotoğraf makinesi kullanmakta	1	3	11	15	11	41	3,78	1,01
Bir kelime işlemci uygulaması kullanmakta	1	2	14	12	12	41	3,78	1,01
Grafik düzenleyici kullanmakta	0	5	10	18	8	41	3,71	0,93
Projeksiyon cihazı kullanmakta	3	1	7	25	5	41	3,68	0,99
Dijital kamera kullanmakta	3	2	7	24	6	42	3,67	1,03
Programlama dilleri kullanmakta	1	4	12	16	9	42	3,67	1,00

	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Emin değilim**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	Toplam	Ortalama	Standart sapma
Web tasarım programı kullanmakta	1	5	8	20	7	41	3,66	0,99
Bilgisayar destekli oyun araçlarını oynamakta	1	4	13	15	8	41	3,61	1,00
Bilgisayar bakımı yapmakta	1	4	14	13	9	41	3,61	1,02
Bir veri tabanı uygulaması kullanmakta	0	5	16	13	6	40	3,50	0,91
Akıllı tahta kullanmakta	3	5	11	18	4	41	3,37	1,07
İnternet programlama yapmada	1	7	13	17	3	41	3,34	0,94
İçerik geliştirmede	1	6	17	15	2	41	3,27	0,87
Performans ölçüm yazılımı kullanmakta	1	14	9	12	5	41	3,15	1,11
Elde taşınabilen cihazları (BlackBerry, Palm OS, …) kullanmakta	5	5	16	12	3	41	3,07	1,10
Eğitim yazılımları kullanmakta (Cabri, Geogebra, vb.)	2	12	16	8	3	41	2,95	1,00
İndesign kullanmakta	3	12	17	5	3	40	2,83	1,01
Doküman kamerası kullanmakta	9	8	10	14	0	41	2,71	1,17
Tepegöz kullanmakta	14	10	10	7	0	41	2,24	1,11
Diğer	2	3	12	2	5	24	3,21	1,18

Öğrencilere teknoloji kullanımı ile ilgili kendilerini ne derece yeterli hissettikleri sorulduğunda Masaüstü/dizüstü bilgisayar kullanmakta, Akıllı cep telefonu kullanmakta, Bir sunum programı kullanmakta, DVD/VCR kullanmakta, Tablet/Ipad kullanmakta kendilerini çok yeterli hissetmektedirler. En düşük yeterlilik ise 2,24 ile Tepegöz kullanımında gözükmektedir. Tüm maddelerin ortalaması alındığında ise 3,59 ortalama gözükmektedir. Bu değer daha önce öğrencilerin kendilerini ne derece iyi bir teknoloji kullanıcısı olarak gördüklerine dair soruya verilen yanıtlara ait 3,47 ortalamaya çok yakındır. Bu yakınlık veri toplama aracının tutarlılığı ile ilgili de olumlu bir ipucu sağlamaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların Eğitimde Teknoloji Kullanımına Dair İnançları

	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Emin değilim**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	Toplam	Ortalama	Standart sapma
Geleceğin sınıflarında/derslerinde teknoloji vazgeçilmez bir araç olacaktır	1	0	3	15	24	43	4,42	0,82
Öğretmen olunca teknolojiyi öğretimime entegre edeceğim	1	1	5	15	20	42	4,24	0,93
Teknoloji kullanımı konuya/derse olan ilgiyi artırır	1	0	5	20	17	43	4,21	0,83
Teknoloji kullanımı öğrenmeyi destekler	1	2	0	25	15	43	4,19	0,85
Teknoloji kullanırken kendimi rahatsız hissediyorum(N)	18	17	4	2	1	42	4,17 (1,83)	0,96
Öğrenme-öğretme ortamlarında teknoloji kullanımı önemini yitirmeyecektir	0	2	3	25	13	43	4,14	0,74
Çalışmalarımı organize etmemde bilgisayar teknolojisi bana yardımcı olabilir	0	2	4	23	14	43	4,14	0,77
Eğitime teknoloji entegrasyonu gelecekteki öğrencilerimin öğrenmesine katkı sağlayacaktır	1	3	2	21	16	43	4,12	0,96

	Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Emin değilim**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**	Toplam	Ortalama	Standart sapma
Teknoloji kullanmamı gerektiren bir sunum yapmakta becerilerime güvenirim	1	0	6	23	13	43	4,09	0,81
Teknoloji etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlar	1	1	6	21	14	43	4,07	0,88
Dersimle/çalışmalarımla ile ilgili birçok bilgi kaynağına ulaşmak için bilgisayar teknolojisini kullanabilirim	1	2	5	20	15	43	4,07	0,94
Teknoloji kullanımı zaten zor olan materyallerin açıklamasını daha da zorlaştırır (N)	16	16	6	3	2	43	3,95 (2,05)	1,11
Bilgisayar teknolojisi kafamı karıştırır (N)	14	17	6	4	1	42	3,93 (2,07)	1,05
Farklı teknolojilerin kullanımında özgüvenim yüksektir	1	0	11	21	10	43	3,91	0,84
Ben bir teknoloji insanıyım	1	2	8	23	9	43	3,86	0,89
Teknolojik araçlarla ile ilgili bir şeylerin ters gitmesi durumunda ne yapacağımı bilmediğimden kaygı duyuyorum (N)	7	18	13	5	0	43	3,63 (2,37)	0,90
Bilgisayar teknolojisinin etkilerinden dolayı kendimi tehdit altında hissetmiyorum	2	5	12	13	11	43	3,60	1,14
Eğitimde, teknoloji kullanımına yönelik beceri kazanmak güçtür (N)	6	16	14	6	1	43	3,47 (2,53)	0,98
Teknoloji ile çalışmak yalıtılmışlık duygusunu ve kişisel kontrol kaybı hissini artırır (N)	2	15	18	7	1	43	3,23 (2,77)	0,87

Tablo 5 katılımcıların teknoloji entegrasyonu ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar görülmektedir. Bu tabloda negatif maddeler yanlarına parantez içinde büyük n harfi, (N), koyularak işaretlenmiştir. Ayrıca bu maddelerin gerçek ortalamalarının altına, madde negatif olmasaydı alacakları ortalamalar da parantez içerisinde belirtilmiştir.

Madde ortalamaları incelendiğinde tüm maddelerin oldukça yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Maddeleri hemen hepsi katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralığında yer almaktadır. Tüm maddelerin genel ortalaması da yaklaşık 3,97 olmaktadır. Her iki bulgu da öğrencilerin teknoloji entegrasyonu ile ilgili çok olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının gelecekte sınıflarda görev aldıklarında bu olumlu tutumları yansıtabilmeleri durumunda eğitim kalitesinin bundan olumlu yönde etkilenmesi umulmaktadır.

Maddeler tek tek incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddelerin geleceğin sınıflarında/derslerinde teknoloji vazgeçilmez bir araç olacaktır, öğretmen olunca teknolojiyi öğretimime entegre edeceğim ve teknoloji kullanımı konuya/derse olan ilgiyi artırır maddeleri olduğu gözükmektedir. En düşük ortalamaya sahip teknoloji ile çalışmak yalıtılmışlık duygusunu ve kişisel kontrol kaybı hissini artırır maddesi bile 3,23 ortalama ile orta düzeyin üst ucuna oldukça yakın bir ortalamaya sahiptir. Tüm bu bulguların geleceğin eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonu adına umut vericidir.

4. Sonuç ve öneriler

Öğrenciler yoğun bir biçimde bilgisayar kullanmaktadır. BÖTE gibi teknoloji temelli bir bölümde okuyor olmalarına rağmen öğrencilerin teknoloji öz yeterlilik algıları orta ile iyinin sınırında yer almaktadır. Bu ortalamanın eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde daha düşük çıkması muhtemeldir.

Bu algının düşük olması öğrencilerin kendileri ile ilgili algılarının olumsuzluğundan olabileceği gibi teknoloji kullanım yeterliliklerini tam olarak içselleştirememiş olmalarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu ayrımı doğru şekilde tespit ederek gerekli tedbirlerin alınması öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini arttırmak açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin en çok sahip oldukları ve yine en çok kullandıkları cihazlar akıllı cep telefonu ve dizüstü bilgisayardır. Bu cihazlar eğitsel anlamda verimli olarak kullanılabilir ise eğitime büyük katkı sağlayabilir. Tablet ve Ipad gibi taşınabilir cihazlar bugün için görece daha az tercih ediliyor olmasına rağmen

kullanımlarındaki değişimler zaman içerisinde gözlemlenmeli ve bu gözlemler dâhilinde stratejiler yeniden düzenlenmelidir.

Öğrencilerin sahip olma yüzdelerinin ve kullanma sıklıklarının yüksek olduğu bilgisayar ve cep telefonu ile ilgili öz yeterlilik algıları da yüksektir. Yine sunum programı, DVD, tarayıcı vb. sıklıkla erişim imkânı buldukları cihazlarda da öz yeterlilik algıları yine yüksek ortalamaya sahiptir. Eğitim süreçleri açısından faydalı olduğu düşünülen fakat öğrencilerin düşük öz yeterlilik algısına sahip oldukları cihazlara da erişimleri kolaylaştırılırsa bu alanlarda da öz yeterlilik algılarının artabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin tutum ve inançları ile ilgili bulgular incelendiğinde teknoloji entegrasyonu ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Teknolojinin eğitim açısından önemine inanmakta ve kendileri de öğretmen olunca teknolojiyi kullanmak istemektedirler. Ayrıca negatif sorularda da oldukça düşük ortalamalar çıkması teknolojinin olumsuz olduğuna inanmadıklarını göstermektedir. Bu durum ileride mesleki yaşamlarında teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmeleri açısından umut vericidir.

Kaynakça

Aytaç, T. (2006). Eğitimde bilişim teknolojileri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Barron, A. E., Kemker, K., Harmes, C., & Kalaydjian, K. (2003). Large-scale research study on technology

Cuban, L. (1997). High-tech schools and low-tech teaching. Education Week on the Web. http://www.edweek.org/ew/vol-16/34cuban.h16. Son erişim 10 Şubat 2004.

Erdoğan, İ. (2002). Eğitimde değişim yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ertmer, P. (2005)Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?, Educational Technology, Research and Development, 53 (4) (2005), pp. 25–39

Garrison D. & Kanuka H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, The Internet and Higher Education, 7 (2) (2004), pp. 95–105

Handler, M., & Pigott, T. (1 994, April). Schools of education and technology preparation: Are we doing our job Paper? The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

in K-12 schools: Technology integration as it relates to the National Technology Standards. Journal of Research on Technology in Education, 35, 489 – 507.

Karslı, M. D. (2006). Etkili okul yöneticiliği. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

Marcinkiewicz, H. R. (1993). Computers and teachers: Factors influencing computer use in the classroom. Journal of Research on Computing in Education, 26, 220 – 237

Newman, H. (2002, February 26). Computers used more to learn than teach. Detroit Free Press. , http://www.freepress.com/news/education/newman26_20020226.htm Son Erişim, 29 Nisan 2002.

Wetzel, K. (1 993). Teacher educators' use of computers in teaching. Journal of Technology and kcher Education, 1 (4), 22-27.

ÖĞRETİM ELEMANLARININ TEKNOLOJİ ENTEGRASYONU GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ MÜHENDİSLİK VE DOĞA BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Mustafa Nuri Ural
Yrd. Doç. Dr., Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik Ve Doğa Bilimleri Fakültesi Yazılım Mühendisliği Bölümü, mnu23@yahoo.com

Yaşar Akkan

Pınar Akkan

Özet

Teknoloji entegrasyonu eğitimin kalitesini arttıran bir unsurdur. Üniversitelerde ise teknoloji entegrasyonu çağın gereklerini yakalamak için daha da önem arz etmektedir. Bu çalışma Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu ile ilgili durumlarını ortaya koymak için yapılmıştır. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Literatürden elde edilen teknoloji entegrasyonu ile ilgili veri toplama araçlarından faydalanılarak araştırmacılar tarafından Türkçe veri toplama aracı hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı temel olarak üç boyutu ölçmeye yönelik toplam 58 adet likert türü soru içermektedir. Çalışmaya Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi'nden 43 öğretim elemanı katılmıştır. Formlar aracılığı ile toplanan bu veriler araştırmacılar tarafından Excel elektronik tablolama programına girilmiştir. Excel yardımı ile tablolaştırılan bu veriler analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar raporlanmak üzere kelime işlem yazılımlarına aktarılmıştır. Akademik hayat hâlâ erkek egemen gözükmektedir. Katılımcılar en çok mesleki bilgisayar yazılımları, akıllı telefon, projektör ve tarayıcı kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar gerek mesleki gerek kişisel ihtiyaçları için yoğun şekilde bilgisayar kullanmaktadırlar. Katılımcıların verdikleri puanlar hiçbir kaygı kaynağının ortalamasının yüksek çıkmasına sebep olacak düzeyde değildir. Teknoloji entegrasyonu engellerinde de durum benzerdir. Dolayısı ile katılımcıların teknoloji entegrasyonlarının önünde dış engeller gözükmemektedir. Buna rağmen öğretim elemanlarının mevcut eğitim süreçlerindeki teknoloji entegrasyonları ortalamaları çok düşüktür. Teknoloji entegrasyonunun önündeki asıl engel içsel kaynaklı olarak gözükmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Entegrasyonu , Akademisyenler, Yüksek öğretim, Gümüşhane Üniversitesi

THE TECHNOLOGY INTEGRATION OF ACADEMIC STAFF CASE OF GUMUSHANE UNIVERSITY, FACULTY OF ENGINEERING AND NATURAL SCIENCES

Abstract

Technology Integration is a very important concept which improves the quality of education. On higher education it is even more important to catch the time. This study shows the technology integration state of Gumushane University Engineering and Natural Sciences Faculty academic members. The quality of education is still a major problem. Scientists on the field are trying to develop new ways to improve the quality of education, but the quality of education does not seem to improve as fast as scientific studies. The developing technology gives educators new opportunities. Even if you don't have financial limitations, the most expensive technologies do not guarantee a quality raise. As education itself, technology integration on education do also have so many different parameters that makes it too hard to control. Nevertheless, these difficulties are not enough to deny the importance of technology integration on education. This study reveals the current state of technology integration of Gumushane University Engineering and Natural Sciences Faculty academic staff. The questionnaire has been prepared by the researches after a literature review. The English questionnaires are translated into Turkish and the item pool is reviewed by a group of field experts. The translation has been also reviewed by language experts. The last form of the questionnaire has copied for distribution. 43 academic staff of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences has been participated at this study. The research questions for this study are;

1- What are the sources of their technology knowledge and what are the technology usage levels of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff?

2- What are the awareness and usage levels of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff on current technological opportunities?

3- What are the views of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff about technology integration on education?

4- What are the views of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff about the barriers on technology integration on education?

5- What are the views of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff about the anxiety sources on technology integration on education?

The questionnaire includes 41 Likert type items on three dimensions. The first dimension is about the technology usage on their education includes 19 items. Another dimension about the barriers on technology integration is made of 10 Likert type items. The last dimension is to determine the anxiety about technology integration of the participants and has 12 Likert type items. Besides there are some personal questions and a few questions to determine their professional experience and technology and computer usage levels. The Data has been transferred to Excel and analyzed and tabularized. There were 43 participants which were currently working at the Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences. The participants were mostly male and assistant professors and their average age is very low. Many participants learned their technology based skills by themselves (38), on their educational life (34) and from Internet (31). The barrier dimension items did not show any serious barriers on technology integration and the technology anxiety dimension items did not show any serious treats. But the results indicate that the technology integration of Gumushane University Faculty of Engineering and Natural Sciences academic staff to education is very poor. The sources of low integration do may have external sources but to enlighten the underlying reasons further studies are needed.

Keywords: Academic staff, Technology integration, Higher education, Gumushane University

Giriş

Teknoloji entegrasyonu eğitimin kalitesini arttıran bir unsurdur. Becker'a (2000) göre bilgisayarlar etkili ve değerli eğitsel araçlardır. Eğitimde teknoloji kullanımın önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve yalnızca eğitim kurumları tarafından değil hükümetler tarafından da eğitimde teknoloji entegrasyonunun geliştirilmesine yönelik tedbirler alınmaktadır.

Örneğin eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlamaya yönelik bir projedir.

Eğitimde teknoloji entegrasyonu eğitimin her düzeyinde önem arz eder. Özellikle gelecek nesillerin akademik becerilerinin şekillendirildiği üniversitelerde ise teknoloji entegrasyonu çağın gereklerini yakalamak için daha da fazla önem arz etmektedir. Benzer şekilde öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada Çakır ve Yıldırım (2009) teknoloji entegrasyonu engelleri olarak şunları sıralamışlardır.

- Okullarda teknolojiye sınırlı erişim
- Kalabalık sınıflar
- Bilgisayarların sayısının yetersiz olması
- Öğretmenin teknolojiye yönelik tutumunun düşük olması
- Öğretmenin teknoloji entegrasyonu hakkındaki yetersiz bilgisi
- Donanım ve yazılım eksikliği
- Teknoloji entegre edilmiş derslerin uygulanmasındaki zamanın yetersizliği
- Yeni teknolojik gelişmelerin yeterince kullanılamaması

Garrison ve Kanuka (2004) hibrid ya da harmanlanmış öğrenmenin yükseköğretimde dönüştürebilme potansiyeli olduğunu belirtmektedirler. Bu sayede klasik sınıf ortamından geleceğin sınıflarına yumuşak geçiş yapılabilir.

Yapılan bir araştırmada okullarda teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörler öğrenme ve öğretmen stilleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerin karakteristik özellikleri ve okullardaki yeterli araç gereçlerin bulunmaması olarak belirlenmiştir (Granger vd. , 2002). Spotts (1999) kullanıcıların teknoloji düzeylerini belirlemeye yönelik ilk çalışmalardan birini gerçekleştirmiş ve bu çalışmasında kullanıcıları üç düzeyde sınıflandırmıştır. Bu çalışmasında üniversitelerde teknoloji kullanımının arttırılması isteniyorsa, teknolojik destek ve akademik teşvik sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

1.1. Amaç

Bu çalışma Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonu ile ilgili durumlarını ortaya koymak için yapılmıştır. Böylece gelecek nesillerin mesleki yeterliliklerini kazandıkları bu önemli dönemde en büyük paya sahip öğretim elemanlarının eğitim de teknoloji entegrasyonunu ne ölçüde sağladıkları, bu konuda karşılaştıkları en önemli engellerin neler olduğu ve eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili en önemli kaygı kaynaklarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bunun için

1- Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi akademik personelinin teknoloji eğitimi kaynakları ve teknolojiyi kullanma düzeyleri nedir?

2- Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi akademik personelinin mevcut teknolojik imkânlardan haberdar olma ve bu imkânları kullanma düzeyleri nedir?

3- Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi akademik personelinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili görüşleri nelerdir?

4- Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi akademik personelinin öğrenme öğretme sürecine teknolojinin entegrasyonu engeller ile ilgili görüleri nelerdir?

5- Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi akademik personelinin teknoloji kullanımına yönelik kaygı kaynakları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Literatürden elde edilen teknoloji entegrasyonu ile ilgili veri toplama araçlarından faydalanılarak Türkçe olarak veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı temel olarak üç boyutu ölçmeye yönelik toplam 41 adet likert türü soru içermektedir. Gümüşhane Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının öğretme ve öğrenmede teknoloji kullanımları alt boyutunu belirlemeye yönelik olarak hazırlanan bölüm 19 maddeden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının Öğrenme öğretme sürecine teknolojinin entegrasyonunda karşılaştıkları engellerin düzeyini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 10 soru ise dörtlü likert türünde hazırlanmıştır. Son alt boyutu oluşturan öğretim elemanlarının Teknoloji kaygı kaynaklarını tespit etmeye yönelik olarak hazırlanmış olan bölüm ise 12 adet beşli likert türü sorudan oluşmaktadır. Kaygı, farklı şekillerde tanımlanabilmekle birlikte benlik saygısı gibi temel güdülerin bir görevin başarılamaması yüzünden tehdit edilmesi (Fiske & Morling, 1996), kişinin başına bir tehlike gelecek duygusu (Öktem, 1981) gibi anlamlar içerir.

Bu üç alt boyutun dışında yapılan çalışmada ayrıca çalışmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki bilgileri ile teknoloji eğitimi kaynaklarını belirlemek için hazırlanmış bölümler de mevcuttur. Son olarak eğitsel teknoloji kaynaklarının durumlarını da ölçmek üzere kaynakların üniversitede mevcut olma durumunu, öğretim elemanlarının kaynaklardan haberdar olma durumunu ve beşli likert ölçeği kullanılarak öğretim elemanlarının bu teknoloji kaynaklarını kullanma durumlarını ölçmeye yönelik üç ayrı bölüm daha içeren veri toplama aracı Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa bilimleri Fakültesi'nde aktif olarak görev yapmakta olan toplam 43 adet öğretim elemanına uygulanmıştır. Formlar aracılığı ile toplanan bu veriler araştırmacılar tarafından Excel elektronik tablolama programına girilmiştir. Excel yardımı ile tablolaştırılan bu veriler analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar raporlanmak üzere kelime işlem yazılımlarına aktarılmıştır.

3. Bulgular ve yorumlar

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

	Frekans	Yüzde
Bay	34	79,1
Bayan	9	20,9
Toplam	43	100,0

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi araştırmaya toplam 43 akademisyen katılmıştır. Bu akademisyenlerin 34'ü bay 9'u bayandır. Bu sayılar bize akademik dünyada halen erkek egemen bir ortam olduğu ile ilgili de ipucu vermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Ortalamaları

Yaş Aralığı	Frekans	Yüzde
-30	6	14
30<= x <35	9	20,9
35<= x <40	11	25,6
40+	8	18,6
N/A	9	20,9

Yaş ile ilgili soruya 43 katılımcının dokuzu cevap vermemiştir. Cevap veren katılımcıların yaş ortalaması 36,09'dur. 6 kişi 30 yaş altı 9 kişi ise 30-35 yaş arasıdır. 35-40 yaş arası 11 katılımcı ile en kalabalık grubu

oluşturmaktadır. 40 yaşın üzerinde ise yalnızca sekiz kişi mevcuttur. Bu veriler bize Gümüşhane üniversitesi kadrosunun oldukça genç akademisyenlerden oluştuğunu da göstermektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Akademik Unvanları

	Frekans	Yüzde
Araştırma Görevlisi	3	7,0
Öğretim Görevlisi	8	18,6
Yardımcı Doçent	24	55,8
Doçent	7	16,3
Profesör	1	2,3
Toplam	43	100,0

Çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğunu (%56) yardımcı doçentler oluşturmaktadır. Öğretim görevlisi ve doçentler görece az sayıda bulunurken yalnızca bir profesör ve üç araştırma görevlisi çalışmaya katılmıştır. Bunun nedeni Gümüşhane Üniversitesi'nde kadrosu bulunan çoğu araştırıma görevlisinin lisans üstü eğitim amacı ile başka şehirlerde bulunmaları olabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Deneyimleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Mesleki Deneyim	42	1	33	12,99	8,245

Çalışmaya katılan araştırmacıların mesleki deneyimleri 1 ile 33 yıl arasında değişmektedir. Ortalama 13 yıl olan mesleki deneyim süresinin standart sapması ise 8.25 olarak bulunmuştur. Bu veriler daha önce elde edilen yaş ve unvan tabloları ile uyumludur.

Tablo 5. Katılımcıların Teknoloji Bilgisi Edinme Kaynakları

	Kendi	Konferans	Kurs	Okul	İnternet	Diğer
Frekans	38	8	12	34	31	1

Katılımcılara teknoloji eğitimlerinin kaynağı sorulduğunda 43 katılımcının 38'i kendi çabaları ile öğrendiklerini belirtmişlerdir. Yine yüksek oranda (34) eğitim sürecinde ve (31) internetten teknoloji eğitimi aldıklarını söyleyen katılımcılar mevcuttur. Okulda teknoloji eğitimi aldığını belirten kişi sayısı ile internetten ve kendi çabaları ile öğrendiklerini belirten katılımcıların sayılarının bu derece yakın olması ilgi çekicidir. Bu gösterge lisans ve lisansüstü düzeyde ne kadar teknoloji eğitimi verirsek verelim katılımcıların bunu yeterli bulmadığını ve kendi çabaları ile bu eksikliği telafi etmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu eğitim sürecinde bireylerin konunun önemini kavrayamamalarından dolayı gerekli özeni göstermeyip sadece dersi geçmek için çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer olası neden ise teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve eğitim sürecinde alınan teknoloji bilgisinin mesleğe başlayana kadar geçerliliğini yitirmesi de olabilir. Son olarak mesleki alanda ihtiyaç duyulacak konuların eğitim müfredatlarında yer alamadığı da düşünülebilir. Kurslardan, konferanslardan ve diğer etkinliklerden faydalandıklarını belirten çok az sayıda katılımcı mevcuttur. Konu ile ilgili diğer verilere tablo 5 den ulaşılabilir.

Tablo 6 Katılımcıların Kaynaklardan Haberdar Olma Durumu

	Evet	Hayır	Boş	Toplam
Bilgisayar laboratuvarı	42	0	1	43
LCD veya DLP projektör	40	1	2	43
Akıllı telefon	40	2	1	43
Tarayıcılar	40	2	1	43
Dijital kamera	39	3	1	43
Mesleki bilgisayar yazılımları	39	3	1	43
Bilgisayar dışındaki laboratuvarlar	39	3	1	43
Akıllı tahta	38	3	2	43
Tabletler	37	4	2	43
İPod veya MP3 çalar	34	8	1	43
GPS	34	6	3	43
DVD/VCR	33	6	4	43
Video konferans ünitesi	31	10	2	43
Bilgisayar destekli oyunlar ve simülasyonlar	30	10	3	43
Elde taşınabilen diğer cihazlar (BlackBerry, Palm OS, …)	26	14	3	43

Doküman kamera	19	20	4	43
Diğer (……..…)	0	1	42	43

Tablo altı incelendiğinde tümü akademisyenlerden oluşan katılımcıların üniversitede bulunan kaynaklardan yüksek oranda haberdar oldukları görülmektedir. Toplam 43 katılımcı yüksek oranda mevcut kaynaklardan haberdardır. Katılımcıların haberdar olma durumu en düşük olduğu kaynaklar Dokümanlar, Mobil materyaller, Oyunlar ve videolardır.

Tablo 7. Kaynakların Üniversitede Mevcut Olma Durumu.

	Evet	Hayır	Boş	Toplam
Bilgisayar laboratuvarı	39	2	2	43
Tarayıcılar	37	2	4	43
LCD veya DLP projektör	36	4	3	43
Bilgisayar dışındaki laboratuvarlar	36	4	3	43
Mesleki bilgisayar yazılımları	35	3	5	43
Akıllı tahta	31	8	4	43
Dijital kamera	26	8	9	43
Akıllı telefon	24	11	8	43
GPS	24	9	10	43
DVD/VCR	19	9	15	43
Doküman kamera	15	12	16	43
Tabletler	15	18	10	43
Video konferans ünitesi	14	15	13	42
İPod veya MP3 çalar	11	16	16	43
Elde taşınabilen diğer cihazlar (BlackBerry, Palm OS, …)	9	17	17	43
Bilgisayar destekli oyunlar ve simülasyonlar	8	20	15	43
Diğer (……..…)	0	0	43	43

Tablo 7 incelendiğinde bir maddeler arasında bir ayrışma görülmektedir. Bilgisayar laboratuvarı, Tarayıcı, LCD, diğer laboratuvar ve akıllı tahta birçok katılımcı tarafından mevcut olduğu bildirilmiştir. Bu yüksek oranda evet cevabı verilen gurup içerisinde akıllı tahta görece düşük bir frekansa sahip olsa da bunun nedeni akıllı tahtanın kuruma yeni gelmesi ve bazı katılımcıların henüz bundan haberdar olmamış olmaları olabilir. Orta düzeyde evet alan şıklar ise dijital kamera, akıllı telefon, GPS ve DVD'dir. Doküman kamerası, tablet, Video konferans ünitesi, IPod, Mobil cihazlar ve oyunlar ise düşük düzeyde frekansa sahiptirler. Birçok katılımcı bu cihazların mevcut olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 8. Kaynakları Kullanma Durumu

	1	2	3	4	5	Boş	Toplam	Ortalama
Mesleki bilgisayar yazılımları	2	3	14	6	15	3	43	3,725
Akıllı telefon	5	6	6	9	14	3	43	3,525
LCD veya DLP projektör	5	4	11	13	7	3	43	3,325
Tarayıcılar	3	4	18	11	6	1	43	3,309524
Bilgisayar dışındaki laboratuvarlar	13	5	5	13	6	1	43	2,857143
Bilgisayar laboratuvarı	8	12	10	7	6	0	43	2,790698
Tabletler	8	9	9	4	6	7	43	2,75
GPS	16	5	7	4	5	5	42	2,289474
Dijital kamera	15	9	9	4	2	4	43	2,205128
İPod veya MP3 çalar	24	4	5	2	0	7	42	1,916667
Elde taşınabilen diğer cihazlar (BlackBerry, Palm OS, …)	18	5	6	1	2	11	43	1,875
Bilgisayar destekli oyunlar ve simülasyonlar	20	8	6	3	1	5	43	1,868421
Akıllı tahta	23	9	3	2	2	4	43	1,74359
DVD/VCR	16	9	5	0	1	12	43	1,741935
Doküman kamera	27	1	3	1	0	11	43	1,3125
Video konferans ünitesi	33	3	0	0	0	7	43	1,083333
Diğer (……..…)	0	0	0	0	0	43	43	-

Katılımcılara bu kaynakları ne ölçüde kullandıkları sorulduğunda verdikleri cevaplara ait veriler tablo sekizde görülebilir. Katılımcıların en çok kullandıkları teknoloji olarak mesleki bilgisayar yazılımları gelmektedir. İkinci sırayı ise akıllı telefonlar almaktadır. Video konferans ünitesi ve doküman kamera ise kullanımı en düşük

düzeyde olan teknolojiler olarak göze çarpmaktadır. Diğer teknolojik imkânların kullanımına ait veriler tablo sekizde izlenebilir.

Tablo 9. Katılımcıların Bilgisayar ve Teknoloji Kullanım Süreleri

	Derslerde aktif olarak teknoloji kullanımı (yıl)	Evde/okulda aktif olarak teknoloji kullanımı (yıl)	Kişisel ihtiyaçlar için bilgisayar kullanımı (Saat/Hafta)	Mesleki ihtiyaçlar için bilgisayar kullanımı (Saat/Hafta)
Ortalama	6,73913	11,78261	15	22,52174
Standart sapma	5,519036	6,250561	16,76385	15,11305

Katılımcılar ortalama olarak 11,8 yıldır teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu teknolojiyi derslere uygulamaları ise ortalama 6,7 yıldır. Her iki verinin de standart sapmalarının yüksek olması katılımcıların teknoloji kullanım sürelerinin yüksek oranda değişiklik gösterdiğini gösterir. Tablo dörtte yer alan mesleki deneyim süreleri göz önüne alınırsa katılımcıların ortalama 12 yıl olan mesleki deneyim sürelerinin yaklaşık olarak yarısında teknolojiyi derslerde kullandıkları gözlenmektedir. Bazı katılımcılar mesleki deneyim süreleri çok düşük olduğu için ortalamayı düşürmüş olabilirler. Bazı katılımcılar ise uzun süredir akademisyenlik yapmalarına rağmen mesleki hayatlarının ancak ilerleyen dönemlerinde teknolojiyi derslerde kullanmaya başlamışlardır.

Tablo 10. Katılımcıların Eğitimde Teknoloji Kullanım Durumları

	Evet	Hayır
Eğitimde teknoloji Kullanımı	41	2

Veri toplama aracının bir diğer sorusunda katılımcılara derslerinde teknoloji kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Bu soruya 41 katılımcı evet yanıtını vermiştir. Katılımcıların hemen hepsi öğretim yaparken teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 11. Katılımcıların Öğrenme ve Öğretmede Teknoloji Kullanım Durumları

	Kesinlikle Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Emin değilim**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	Boş	Toplam	Ortalama	Std. Sapma
Sınıfımda/laboratuvarımda düzenli olarak teknoloji temelli oyun ya da simülasyonlar kullanırım	2	10	12	11	7	1	43	3,261905	1,135143
Sınıfımı/laboratuvarımı teknolojiye uygun hale getirebilmek için fiziksel değişiklikler yaptım.	4	12	10	11	4	2	43	2,97561	1,157959
Öğrencilerime verdiğim ev ödevlerini yapmaları için e-mail kullanmak zorunda bırakırım.	5	19	9	7	3	0	43	2,627907	1,100175
Düzenli olarak öğrencilere içerik bağımlı etkinliklerde bilgisayar kullanmaları için görevlendiririm.	4	20	10	7	2	0	43	2,604651	1,014764
Öğrencilerimin farklı öğrenme ortamlarındaki (farklı sınıf, farklı okul, farklı eyalet, farklı ülke vb.) öğrencilerle işbirliği yapabilmeleri için teknolojiyi eğitimime entegre ederim.	6	15	15	6	1	0	43	2,55814	0,971748
Öğrencilerimin farklı alanlarda öğrenim gören öğrencilerle işbirliği yapabilmeleri için teknolojiyi eğitimime entegre ederim.	6	19	9	7	2	0	43	2,534884	1,064192
Öğrencilerim teknoloji kullandıkları için ben tüm bilginin kaynağı olmaktan daha çok bir kolaylaştırıcıyım.	6	17	12	5	2	1	43	2,52381	1,029056
Teknolojiyi öğrenciler için standart bir öğrenme aracı olacak şekilde öğretimime entegre ederim.	6	19	10	6	1	1	43	2,452381	0,980825

	Kesinlikle Katılıyorum	**Katılıyorum**	**Emin değilim**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle Katılmıyorum**	Boş	Toplam	Ortalama	Std. Sapma
Öğrencilerimin öğrenmelerinde teknolojiyi rahatça kullanabilmeleri ile sonuçlanacak öğrenme etkinlikleri tasarlarım.	8	19	10	5	1	0	43	2,348837	0,985564
Öğrenme ortamımda öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak amacıyla teknolojiyi eğitimime entegre ederim.	7	23	10	3	0	0	43	2,209302	0,79411
Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu paylaşmaları konusunda cesaretlendirmek için teknoloji kullanırım.	8	27	4	2	2	0	43	2,139535	0,929651
Öğrencilerimi kendi teknoloji temelli öğrenme etkinliklerini geliştirmeleri için cesaretlendiririm.	10	24	5	3	1	0	43	2,093023	0,910251
Öğrencilerimin teknoloji olmadan ulaşabilecekleri seviyeden daha yüksek düzeyde proje geliştirmek için teknoloji kullanmalarını beklerim	11	22	7	3	0	0	43	2,046512	0,833973
Öğrenciler ile teknolojiyi nasıl bir öğrenme aracı olarak kullanabileceklerini tartışırım.	9	28	4	1	1	0	43	2	0,777593
Sınıfımda/laboratuvarımda teknolojinin öğrenme aracı olarak kullanımına vurgu yaparım.	10	26	5	1	1	0	43	2	0,806947
Öğrencilerimin teknolojinin eğitimde oynadığı benzersiz rolü tam olarak anlamalarını beklerim	14	19	8	2	0	0	43	1,953488	0,833973
Öğrencilerim için öğrenme sürecine teknolojiyi birleştirmeye yönelik sürekli yenilikçi yollar ararım	13	23	6	1	0	0	43	1,883721	0,722055
Öğrencilerimin kendini yönetebilen öğrenenler olmaları için teknolojiyi kullanmalarını beklerim.	18	19	5	1	0	0	43	1,744186	0,749977
Öğrencilerimin geleneksel görev ve etkinliklerin ötesinde yeni ve zorlu görevler üstlenebilmeleri için teknolojiyi kullanmalarını beklerim	19	19	3	2	0	0	43	1,72093	0,78727

Tablo 11 incelendiğinde çalışmamıza katılan akademisyenlerin öğrenme ve öğretmede teknoloji kullanımlarının çok yetersiz olduğu görülmektedir. Hiçbir maddenin ortalaması 3,4 sınırını geçememektedir. Kullanımın ortalama düzeyde olduğunu gösteren ilk iki madde sayılmazsa hemen hemen tüm maddeler olumsuz 1,8-2,6 aralığında toplanmıştır. Daha önce verilen tablolar ışığında tablo 11 tekrar değerlendirildiğinde, katılımcılar teknolojiyi evde ve işyerlerinde kullandıklarını ve birçok teknolojinin çalıştıkları birimlerde mevcut olduğunu ve bundan da haberdar olduklarını belirtmelerine rağmen bu teknolojiyi derse uygulamak konusunda gerekli süreçleri işe koşamamaktadırlar. Bunun altında yatan nedenlerin araştırılması ve sorunların tespit edilip çözülmesi derslere teknoloji entegrasyonunu artırarak eğitime pozitif katkı sağlayabilir. Bu tablonun özellikle incelenip çözüm önerileri geliştirilmesi elzem gözükmektedir.

Tablo 12. Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecine Teknolojinin Entegrasyonunda Engeller ile İlgili Görüşleri

	Engel Değil	**Önemsiz Engel**	**Orta Düzeyde Engel**	**Önemli Engel**	Ortalama	Boş	Toplam
Teknolojik imkânların sınıfımdaki öğrenci sayısına göre mevcut olma durumu	2	6	15	19	3,2558	0	43
Öğrenme- öğretme sürecinde teknolojinin etkin kullanımı için teknik desteğin mevcut olma durumu	2	9	13	19	3,1395	0	43
Öğrenme-öğretme süreçlerine teknolojinin entegrasyonu ile ilgili yönetimin desteği	5	5	19	13	3	0	43
Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin kullanımı ile ilgili öğrencilerimin becerileri	1	14	23	4	2,7674	0	43
Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde internet, bilgisayar ya da başka teknolojileri kullanmaları için yeterli zamanın ayrılamaması	7	8	19	8	2,7209	0	43
Öğrenme-öğretme sürecine teknolojiyi entegre edebilme becerim	4	14	17	8	2,6744	0	43
Verdiğim derslere yönelik etkin eğitsel yazılım (…) imkânları	9	5	19	9	2,6667	1	43
Teknoloji odaklı derslerin geliştirilmesi için gerekli zaman	11	10	19	3	2,3256	0	43
Verdiğim ders türleri	10	16	13	4	2,2558	0	43
Diğer belirtiniz…	0	0	1	0	3	42	43

Dörtlü likert türünde hazırlanan Katılımcıların Öğrenme-Öğretme Sürecine Teknolojinin Entegrasyonunda Engeller ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik verilerin analiz sonuçları tablo 12'de görülmektedir. Her ne kadar hiçbir madde 3,25 düzeyinin üzerine çıkarak önemli bir engel olarak gözükmese de en yüksek ortalamaya sahip sınıf mevcudu ile mevcut teknolojik imkânların sayısı, teknik desteğin mevcut olma durumu ve yönetimin teknoloji entegrasyonu ile ilgili desteği katılımcılar tarafından orta düzeyde engel olarak algılanmaktadırlar. Bu sonuçlar Çakır ve Yıldırım'ın (2009) çalışmalarının sonuçları ile de uyumludur. Diğer maddelerin hemen hepsi yine 2,5-3,25 aralığında yer alarak orta düzey engel olarak görülmekle birlikte görece olarak daha düşük ortalamaya sahiptirler. Yalnızca son iki maddeyi oluşturan zaman ve ders türleri 1,75-2,5 aralığında ortalamaya sahip olduklarından önemsiz engel olarak sınıflandırılabilmekle beraber ortalamaları bu aralığın üst sınırına yakın olduğundan diğer maddelere yakın oldukları söylenebilir. Tüm tabloda önemli ölçüde ayrışan herhangi bir maddeye rastlanmayıp dağılımlar birbirilerine yakındır.

Tablo 13. Katılımcıların Teknoloji Kaygı Kaynakları Durumları

	Hiç kaygılanmıyorum	**Çok az kaygılanıyorum**	**Kısmen Kaygılanıyorum**	**Oldukça Kaygılanıyorum**	**Çok Kaygılanıyorum**	Ortalama	Boş	Toplam
Düzeltemeyeceğiniz hatalar yapmaktan duyduğunuz korku nedeni ile teknoloji kullanımından kaçındığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	5	4	18	14	2	3,093	0	43
Farklı teknolojilerle neler yapılabileceğini bilmediğinizde kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	3	7	20	12	1	3,0233	0	43
Önemli teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	3	11	13	14	2	3,0233	0	43
Yeni bir teknoloji kullanımı ile karşı karşıya kaldığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	6	6	17	12	2	2,9535	0	43
Alışık olmadığınız bir teknolojiyi kullanmaktan kaçınırken	4	11	18	10	0	2,7907	0	43

	Hiç kaygılanmıyorum	**Çok az kaygılanıyorum**	**Kısmen Kaygılanıyorum**	**Oldukça Kaygılanıyorum**	**Çok Kaygılanıyorum**	Ortalama	Boş	Toplam
kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz								
Kullanmaya çalıştığınız teknolojiye zarar verme veya kırma ihtimalinden korktuğunuzda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	8	10	19	4	2	2,5814	0	43
Teknolojiyi işe koşmaya çalıştığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	5	16	18	4	0	2,4884	0	43
Birisi anlamadığınız bir teknoloji terimi kullandığında kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	10	10	18	4	1	2,4419	0	43
Yeni bir teknolojileri anlamaya çalıştığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	10	14	13	6	0	2,3488	0	43
Öğretimde teknoloji kullanmayı düşündüğünüz zaman kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz.	12	8	20	3	0	2,3256	0	43
Teknoloji ile alakalı beceriler öğrenmeye çalıştığınızda kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	14	11	13	5	0	2,2093	0	43
Sizin teknoloji becerilerinizin diğer öğretmenlerin teknoloji becerileri ile kıyaslanacağını düşündüğünüzde kendinizi ne ölçüde kaygılı hissedersiniz	12	17	11	3	0	2,1163	0	43

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların teknoloji kaygılarına dair ifadelere 2,12 ile 3,1 arasında kalan dar bir bantta görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğerlerinden önemli ölçüde ayrışan herhangi bir maddeye rastlanmasa da ortalaması 2,6'nın altındaki maddeler az kaygı yaratan ifadeleri, ortalaması 2,6'nın üstünde olan maddelerin ise kısmen (orta düzeyde) kaygı yaratan ifadeleri içerdiği söylenebilir. Tabloya göre hiçbir madde katılımcılarda önemli ölçüde kaygı yaratmamaktadır. Bu oldukça sevindirici bir durumdur. Katılımcıların kendilerini teknoloji karşısında kaygılı hissetmiyor olmaları öğrenme ve öğretme için teknoloji kullanımı konusunda kaygının bir engel teşkil etmediğini göstermektedir. Yine de bu durum tablo 11'de yer alan eğitim öğretimde de teknoloji entegrasyonunun eksikliğine dair bir açıklama sunmamaktadır. Kaygı ve engeller bu derece düşük iken eğitim öğretimde teknoloji entegrasyonunun neden hala çok düşük olduğu önemli bir soru işaretidir. Bu sorunun kaynağı tespit edilip giderilebilinirse eğitimde teknoloji entegrasyonu ve dolayısı ile eğitimin kalitesi ve başarı artabilir. Genel olarak maddeler incelendiğinde düzeltemeyeceğiniz hatalar yapmaktan duyulan korku, farklı teknolojilerle neler yapılabileceğini bilmemek, önemli teknolojik gelişmelere ayak uyduramamak, yeni bir teknoloji kullanımı ile karşı karşıya kalmak maddeleri görece daha yüksek ortalamaya sahip kaygı kaynaklarını oluşturmaktadır. Katılımcıları en az kaygılandıran durumlar ise Teknoloji ile alakalı beceriler öğrenmeye çalışmak ve teknoloji becerilerinin diğer öğretmenlerin teknoloji becerileri ile kıyaslanacağını düşünmek olarak yer almaktadır. Konuyla ilgili diğer veriler tablo 13'de incelenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmaya Gümüşhane Üniversitesi Mühendislik ve Doğa bilimleri Fakültesi'nde aktif olarak görev yapmakta olan 43 adet akademisyen katılmıştır. Etkili okullarda teknoloji ile güncellenmiş güçlü bir bilgi teknolojisi alt yapısı olmalı, okul yöneticisi, bilgi toplumunun insan tipini yetiştirecek bir okul kültürü oluşturabilmelidir (Karslı, 2006). Oldukça genç bir Üniversite olan Gümüşhane Üniversitesi'nin yapısına uygun olarak akademik kadrolarda daha çok akademik hayatının başındaki genç akademisyenlerden oluşmaktadır.

Çalışmanın ortaya koyduğu ilginç bir bulgu akademisyenlerin çoğunun bilgisayar becerilerini eğitim süreçlerinde değil, İnternet ve kendi çabaları ile edinmiş olmalarıdır. Bu eğitim sürecini tamamlayan akademisyenlerin ihtiyaç duydukları halde bilgi ve becerilerini geliştirebilecekleri formal ortamlar sağlayamadıklarını göstermektedir. Bu çalışma üniversitemizde birçok teknolojik kaynağın bulunduğunu, akademisyenlerin bu kaynaklardan haberdar olduklarını ve birçok teknolojik kaynağı eğitim öğretim süreçlerinde kullandıklarını göstermiştir. Katılımcıların hemen hepsi derslerde teknoloji kullanmaktadır ve bu kullanım son yıllarda özellikle yoğundur. Bu kullanımları sırasında teknolojiyi en çok öğrencilerin kendi öğrenmelerini desteklemek için kullanmışlardır. Yine de genel ortalamalara bakıldığında teknoloji entegrasyonunun istenilen

düzeyde olmadığı görülmektedir. Eğitim kalitesinin daha da arttırılması için Teknoloji entegrasyonunu arttıracak tedbirler alınmalıdır.

Düşük seviye teknolojilerin Eğitime entegrasyonu daha yaygın iken yüksek seviyede olan teknolojilerin entegrasyonu daha zordur (Ertmer,2005). Katılımcıların eğitim süreçlerine teknolojiyi entegre etmeleri konusunda hangi engellere ile karşılaştıklarını belirlemeye yönelik alt boyuta ait veriler incelendiğinde hiçbir maddenin önemli bir engel olarak yorumlanabilecek düzeyde yüksek bir ortalamaya sahip olmadığı görülür. Genel olarak tüm ortalamalar orta düzey olarak ifade edebileceğimiz aralıkta yer almaktadır. Yine de maddeler kendi aralarında sıralandığında en önemli engeller olarak sınıf sayısına uygun düzeyde teknolojik imkânların bulunmaması, teknoloji kullanımında teknik desteğin bulunmaması ve yönetimin teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda yeterli destek vermemesi olarak ortaya çıktığı görülür. En az engel olarak görülen maddeler ise ders türleri ve teknoloji odaklı dersleri geliştirmek için gerekli olan zaman olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların teknoloji entegrasyonu konusunda kaygı durumlarına bakıldığında hemen hemen bütün maddelerde orta düzeyde ortalamalar göze çarpmaktadır. Kaygı durumlarının daha da düşürülmesi eğitime teknoloji entegrasyonu konusunda akademisyenleri cesaretlendirebilir. Kaygı durumlarının daha da düşürülmesi yönünde tedbirler alınması faydalı olacaktır.

Ayrıca eğitimde teknoloji entegrasyonunun daha da başarılı bir şekilde sağlanabilmesi için konu ile ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır. Özellikle eğitimcilerin teknoloji kaygıları ve teknoloji entegrasyonuna ait engeller ile ilgili puanları bu derece düşük iken neden teknoloji entegrasyonu ile ilgili puanların da düşük olduğu nitel ya da nicel çalışmalar ile incelenmelidir.

Kaynakça

Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? Center for Research on Information Technology and Organizations. http://www.crito.uci.edu/tlc. Son erişim 2 Ekim 2001,

Çakır, R. & Yıldırım, S. (2009) "What Do Computer Teachers Think About the Factors Affecting Technology Integration in Schools?" İlköğretim Online, 8 (3), 952-964

Ertmer, P. (2005) Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?, Educational Technology, Research and Development, 53 (4) (2005), pp. 25–39

Fiske, S. T. , ve Morling, B. (1996). Controlling self and others: A theory of anxiety, mental control and social control. Personality and Social Psychology Bulletin, 22(2), 115-124.

Garrison D. & Kanuka H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, The Internet and Higher Education, 7 (2) , pp. 95–105

Granger, C. A., Morbey M. L., Lotherington H., Owston R. D. & Wideman H., H. (2002) Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. Journal of Computer Assisted Learning, 18, 480-488.

Öktem, Ö. (1981). Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi. İstanbul: Güryay Matbaası.

Spotts, T. (1999) , Discriminating factors in faculty use of instructional technology in higher education , Educational Technology & Society, 2 (4) , pp. 92–99

SCRATCH PROGRAMLAMA DİLİ EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR MOBİL UYGULAMANIN GELİŞTİRİLMESİ[§§§§]

Mehmet Ali Salahlı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Çanakkale / Türkiye, msalahli@comu.edu.tr

Emre Yıldırım
Kırklareli Üniversitesi, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Kırklareli / Türkiye
emreyildirim_@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada ortaokullarda kodlama ve algoritma eğitimi ile ilgili sorunlar incelenmiş, Scratch programlama dilinin daha etkin biçimde öğretilmesine yönelik bir uygulama geliştirilmiştir. Uygulamada öğrencilerin akıllı telefonları ile Scratch ve onun üzerinde yazarların geliştirilmiş olduğu yazılımlara akıllı erişimi sağlanmıştır. Mobil uygulamanın özellikleri göz önüne alınarak tasarlanan arayüz ile öğrenciler yapmış oldukları çalışmaları ve kodlama becerileri ile ilgili ilerlemeleri mobil öğrenme ortamında takip edebilmektedirler. Uygulama sayesinde, öğrenciler scratch programlama diline ait kod bloklarının nasıl çalıştığına dair eğitim videolarını izleyebilmekte, kendisini değerlendirebilmekte ve hangi konularda eksiğinin olduğunu görebilmektedir. Öğrencilerin, kodlamanın temel kavramlarını ve kodlamanın mantığını öğrenmeleri ve mantıksal düşünce becerilerini geliştirmek için çeşitli zorluk seviyelerine uygun etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere kodlama ve algoritma becerilerini ölçen akademik başarı testi uygulanmıştır. Veri analizlerinden çıkan bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kodlama ve algoritma becerisi kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarına göre olumlu yönde farklılık göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: scratch programla dili, mobil öğrenme, kodlama eğitimi, algoritma becerisi

[§§§§] Bu bildiri ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Kodlama eğitimi öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, kritik düşünme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmektedir (Papert, 1980; Clements ve Gullo, 1984; Calder, 2010; Fessakis, Gouli ve Mavroudi, 2013; Park, 2013). Kodlama eğitiminin üst düzey becerilerini geliştirmesinden dolayı öğrencilerin fen ve matematik derslerine de katkıda bulunduğu söylenebilir (Özsoy, 2005; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Kodlama eğitiminin faydaları ve önemine rağmen, yapısı itibariyle soyut kavramlar ve terimler içerdiğinden öğrenilmesi zor bir eğitim olduğu bilinmektedir (Mannila, Peltomaki ve Slakoski, 2006; Gomes ve Mendes, 2007; Hadjerrouit, 2008; Westcott, 2008; Eckerdal, 2009). Bu nedenle kodlama eğitimini alan öğrencilerin motivasyonları düşmekte ve dersten başarısız olmaktadırlar (Erdoğan, Aydın ve Kabaca, 2008; Korkmaz, 2012). Ayrıca, öğrencilerin kodlama becerilerine ilişkin başarıları ve memnuniyetleri açısından problemler görülmektedir (Erdoğan, Aydın ve Kabaca, 2008; Korkmaz, 2012).

Kodlama eğitimine yeni başlayan öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları azaltmak için çeşitli yaklaşımlar arasında Scratch gibi bir eğitimsel programlama dili önerilmiştir (Guzdial, 2004). Scratch, Lifelong Kindergarten araştırma grubu tarafından MIT Medya Laboratuarı'nda geliştirilen eğitimsel bir programlama dilidir. Scratch, öğrencilerin grafiksel kod bloklarını sürükle bırak yöntemini kullanarak basit programlar oluşturmasını sağlar. Hareket, görünüm, ses, kalem, kontrol, algılama, operatörler ve değişken olmak üzere sekiz farklı blok türü vardır. Scratch programlama sayesinde yeni programcılar, mantıksal yapılar, değişkenler, problem odaklı işlemler, hata ayıklama vb. gibi kavramları anlama fırsatına sahiptir. Ek olarak, kullanıcılar etkileşimli hikayeler, simülasyonlar ve oyunlar gibi zengin projeler oluşturma şansına da sahiptir.

Scratch'ın, kodlama eğitimine yeni başlayan öğrenciler için yararlı olduğu bilinse de bazı durumlar açısından eksik olduğu görülmektedir. Bu eksikler araştırmada iki şekilde ele alınmaktadır.

1. Scratch, sadece masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda çalışmaktadır. Bu nedenle, mobil teknolojilerin eğitim ortamlarında popüler olarak kullanıldığı günümüzde Scratch'ın mobil cihazlarda kullanımının olmaması araştırmada bir eksiklik olarak görülmektedir.
2. Scratch ile kodlama eğitiminde öğrenciler problem çözümünde karşılaştıkları hatalar veya yetersizler konusunda öğretmenin olmadığı durumlarda doğru algoritma kurmak için yönlendirme alamamaktadır. Ayrıca, Scratch içerisinde öğrenciye belli bir amaç veya hedef veren etkinlikler bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada Scratch programlama dili eğitimini daha geniş alanlara yaymak ve Scratch içerisinde öngörülen eksiklerin giderilerek öğrencilere daha etkili bir öğretim ortamı sunmak için Scratch programlama dili eğitimine yönelik android işletim sistemi tabanlı bir mobil öğrenme uygulaması geliştirilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, scratch programlama dili eğitimine yönelik bir mobil öğrenme uygulaması geliştirilerek öğrencilerin programlama becerilerinin arttırılmasıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen belirlenmiştir. Bu çalışmada, deneysel işlem başlamadan önce deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler derslerinde scratch programlama dili eğitimini almışlar ve onlara bu dilin eğitimine yönelik mobil öğrenme uygulaması verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise sadece yüz yüze eğitim ile scratch programlama dili eğitimi almışlardır. Her iki gruptaki öğrencilere dersler aynı öğretmen tarafından verilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

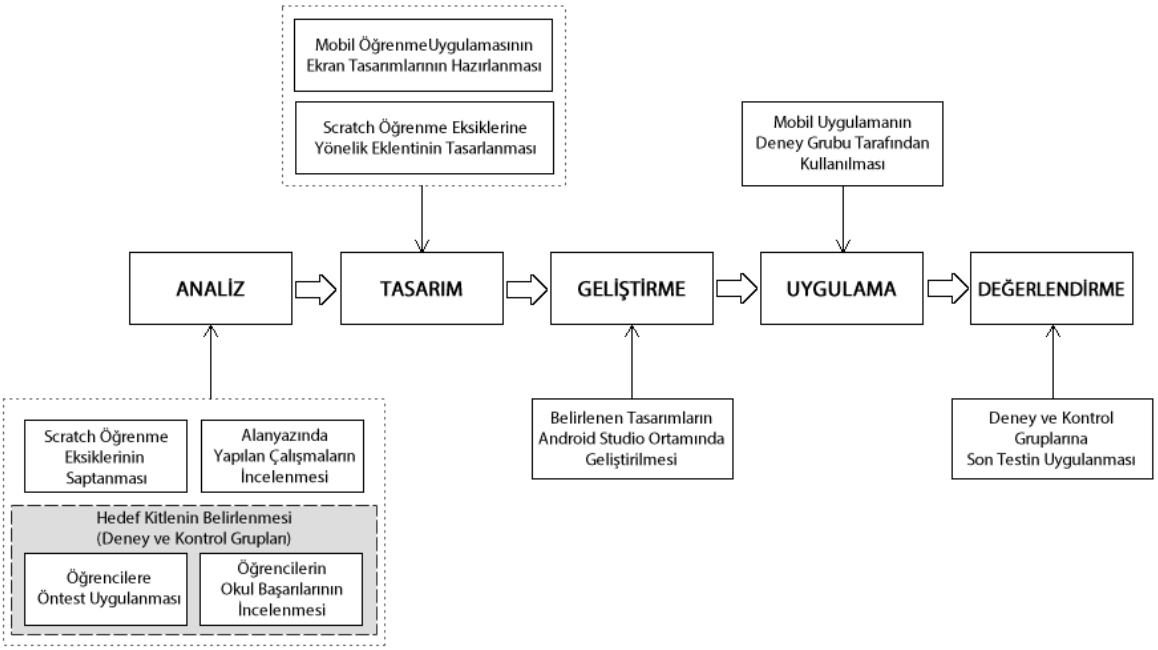
Araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli İstiklal Ortaokulu'nda 6.sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 94 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler 41 deney grubu ve 53 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından 24 maddelik çoktan seçmeli kodlama becerisi başarı testi geliştirilmiştir. Kodlama becerisi başarı testi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere deneysel işlem öncesinde ve sonrasında uygulanmıştır.

2.4. Scratch Programlama Dili Mobil Öğrenme Uygulamasının Geliştirilmesi

Mobil öğrenme uygulaması ADDIE tasarım modeli ile geliştirilmiştir. Bu modelde toplam 5 aşama bulunmaktadır. Bunlar; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. ADDIE modeline uygun olarak mobil öğrenme uygulamasının geliştirme süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Mobil Öğrenme Uygulamasının ADDIE Tasarım Modeline Göre Geliştirilme Süreci

2.4.1. Analiz Aşaması

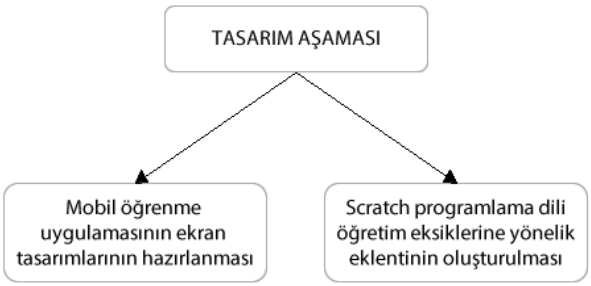
Bu aşamada ihtiyaçlar ve hedef kitle belirlenmiştir. Öğrenciler Scratch programlama dili ile kodlama yaparken öğretmenin olmadığı durumlarda bazı öğretimsel eksikliklerin olduğu görülmektedir. Bu eksikler;

- Öğrencilere kodlama yaparken herhangi bir amaç veya hedef verilmemekte,
- Öğrenci problemin çözümü için bir algoritma oluşturmak istediğinde karşılaştığı hatalar veya eksik kodlamalar için kendisine herhangi bir dönüt veya bilgilendirme verilmemekte,
- Öğrencilerin hangi konuda eksiği olduğunu veya hangi konuları çalışması gerektiğini belirtmemekte,
- Öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutacak unsurlar verilmemektedir.

Türkiye'de Scratch ile kodlama eğitimi genellikle 6. Sınıf düzeyinde verildiğinden araştırmanın çalışma grubunu Kırklareli İstiklal Ortaokulu'nda eğitim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu seviyedeki öğrenciler toplam 4 şubeye ayrılmıştır. Araştırmaya toplamda 94 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin okul başarı durumları ve programlama becerileri başarı puanları incelenerek 2 sınıf deney grubu, 2 sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 41 öğrenci, kontrol grubunda ise 53 öğrenci bulunmaktadır.

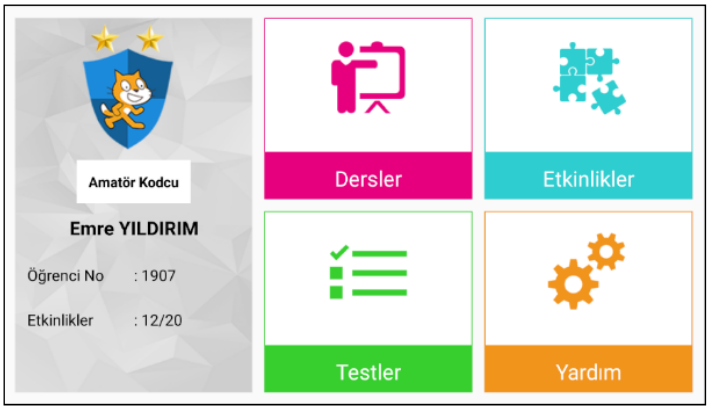
2.4.2. Tasarım Aşaması

Bu aşama 2 bölümden oluşmaktadır (Şekil 2). Birinci bölümde mobil öğrenme uygulamasına ait ekran tasarımları ve bileşenler belirlenmiştir. İkinci bölümde ise analiz aşamasında Scratch'ta belirlenen öğretim eksiklerine yönelik öğretim içeriği belirlenmiştir.



Şekil 2. Tasarım Aşaması Şekilsel Gösterimi

Birinci bölümde mobil öğrenme uygulamasının ekran tasarımları ve uygulamada olması gereken bileşenler belirlenmiştir. Ekran tasarımları Adobe Photoshop CS6 grafik programı kullanılarak yapılmıştır. Ekran tasarımları öğrencilerin yaş grubuna uygun olarak tasarlanması için dikkat edilmiştir. Mobil öğrenme uygulamasının içerisinde toplamda 5 bileşen bulunmaktadır. Bu bileşenler; kullanıcı profili, dersler, etkinlikler, testler ve yardımdır. Mobil öğrenme uygulamasının ana ekran görüntüsü Resim 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Mobil Öğrenme Uygulamasının Ana Ekran Görüntüsü

Öğrenciler mobil öğrenme uygulamasını nasıl kullanılması gerektiğini ve Scratch programının arayüzünün kullanımını yardım bileşeninden öğrenebilmektedir. Öğrenciler Scratch programlama diline ait kod bloklarının her birinin işlevlerini öğrenebilmesi için dersler bileşeninden yararlanmaktadır. Öğrenciler Dersler bileşeninden 8 farklı kategoriden oluşan 100'den fazla kod bloğunun eğitim videolarını izleyerek tüm kod bloklarının işlevlerini öğrenebilmektedir.

İkinci bölümde ise Scratch ile kodlama eğitiminde belirlenen öğretim eksiklerine yönelik eklenti olarak düşünülmüş ve mobil öğrenme uygulaması içerisine etkinlikler bileşeni, testler bileşeni ve motivasyon sağlayıcı unsurlar tasarlanarak eklenmiştir. Etkinlikler içerisinde öğrencilere belirli bir hedef sunarak onlardan bu hedefler doğrultusunda düzgün algoritmalar kurabilecekleri toplam 20 etkinlik tasarlanmıştır. Öğrencilere her etkinlikte ne yapması ve nasıl yapması gerektiği belirtilecektir. Öğrenciler bu etkinliği yaparken eğer hata yapar veya eksik algoritma kurarlar ise kendilerine rehber olabilecek bir modül bulunacaktır. Bu modül sayesinde öğrenciler doğru algoritmayı kurarak bir sonraki etkinliğe geçebileceklerdir.

Etkinlikler oluşturulurken belirli kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Kriterlere göre etkinlikler kolaydan zora olacak şekilde ve öğrencilere öğretilmesi istenilen kazanımlara göre oluşturulmuştur. Kazanımlara göre etkinliklerin gruplandırılması Tablo 1'te verilmiştir.

Tablo 1:Scratch ile Kodlama Eğitimi Kazanımlarına Göre Etkinliklerin Gruplandırılması

Kazanım	Etkinlik
Eksik algoritmayı doğru çalışacak biçimde düzenler.	1, 2
Basit kod bloklarını problem çözümünde kullanır.	3, 4
Döngü ve koşul yapıları içeren algoritmalar oluşturur.	5, 6, 7, 10, 18, 20

Değişkenleri problem çözümünde kullanır.	8, 10, 12, 14, 20
Farklı kod bloklarını iç içe kullanarak probleme çözüm üretir.	9, 10, 14, 15, 19, 20
Karmaşık problemlerin çözümü için ayrı ayrı algoritmalar oluşturur.	11, 12, 13, 14, 16, 17

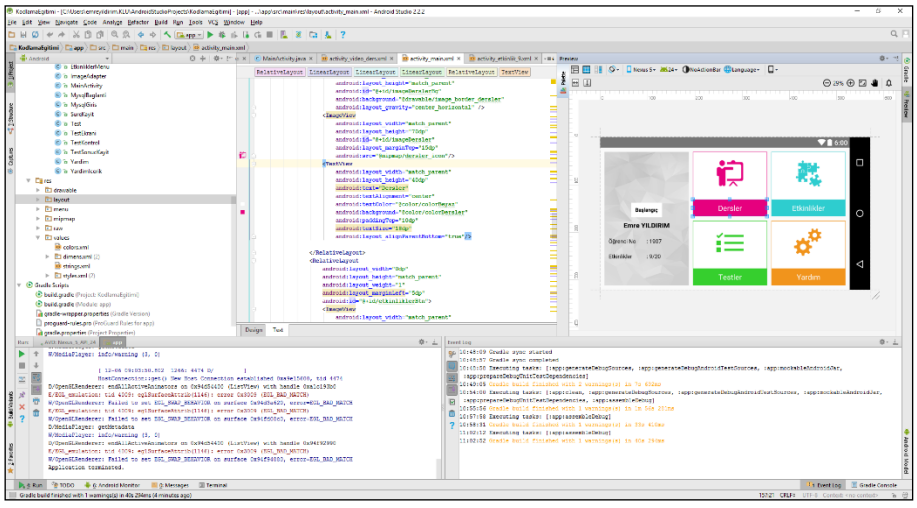
Öğrencilerin motivasyonlarını üst seviyede tutmak için rütbeler tasarlanmıştır. Öğrenciler her yaptığı 5 etkinlik sonunda rütbe kazanacaktır. Bu rütbeler toplamda 5 kademeden oluşmaktadır. Öğrenci hangi rütbe kademesinde olduğunu, kullanıcı bilgilerini ve yaptığı etkinlikleri kullanıcı profilinde görebilmektedir. Tasarlanan 5 kademe rütbe şu şekildedir;

- ✓ Başlangıç (0-4 Etkinlik)
- ✓ Çaylak Kodcu (5-9 Etkinlik)
- ✓ Amatör Kodcu (10-14 Etkinlik)
- ✓ Profesyonel Kodcu (15-19 Etkinlik)
- ✓ Efsane Kodcu (20 Etkinlik)

Öğrenciler dersler ve etkinlikler bileşenini kullanarak kendilerini kodlama becerisi bakımından belirli seviyelere çıkarabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin kendi kodlama becerilerini değerlendirmeleri açısından Testler bileşeni geliştirilmiştir. Testler bileşeninde 10'ar soruluk 3 seviye (kolay, orta, zor) çoktan seçmeli test bulunmaktadır. Öğrenciler testleri yaptıktan sonra uygulama kendilerine testteki durumlarına göre geri dönüt sağlamaktadır. Eğer öğrenci testte başarılı olduysa bir sonraki teste geçebiliyor, yanlışları varsa eksik kaldığı konular hakkında bilgi veriliyor. Öğrenci eksiklerini giderdikten sonra tekrar aynı testte kendisini değerlendirebilmektedir.

2.4.3. Geliştirme Aşaması

Tasarım aşamasında belirlenen ekran tasarımları ve eğitim içerikleri bu aşamada birleştirilerek mobil öğrenme uygulaması olarak geliştirilmiştir. Mobil öğrenme uygulaması android işletim sistemi tabanlı bir yazılım olacağından android uygulama geliştirmek için kullanılan Android Studio program geliştirme yazılımından yararlanılmıştır (Şekil 5). Mobil öğrenme uygulamasının doğru bir şekilde çalıştığını test etmek için Android Studio ile uyumlu sanal Android Emulator kullanılmıştır.

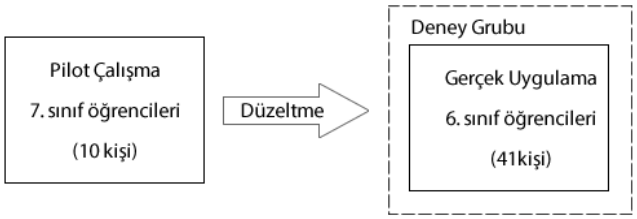


Şekil 4. Android Uygulama Geliştirmek İçin Kullanılan Android Studio Yazılımı

2.4.4. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında geliştirilen mobil öğrenme uygulaması için ilk önce pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra gerçek uygulama olarak deney grubundaki öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Pilot uygulama için Scratch ile kodlama eğitimi almış 7.sınıf toplam 10 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere uygulamayı kullanmaları için bir hafta verilmiştir. Bir hafta sonra öğrenciler ile görüşme yapılarak mobil öğrenme uygulamasındaki eksiklikler veya hatalar saptanmıştır. Mobil öğrenme uygulamasındaki hatalar ve eksiklikler giderilerek gerçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Gerçek uygulama yapmak için deney grubu öğrencilerinin akıllı telefonlarına mobil öğrenme uygulaması 6.sınıf 41 öğrenciye tek tek yüklenmiştir. Yüklemeler yapıldıktan sonra nasıl kullanılması

gerektiği ile ilgili kendilerine bilgiler verilmiştir. Deney grubu öğrencileri mobil öğrenme uygulamasını toplam 5 hafta boyunca kullanmışlardır. Uygulama aşamasının şekilsel gösterimi Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 5. Uygulama Aşamasının Şekilsel Gösterimi

Değerlendirme Aşaması

Değerlendirme aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kodlama eğitimlerini aldıktan sonra kendilerine kodlama becerisi başarı testi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler okullarında aldıkları Scratch ile kodlama eğitiminin yanında 5 hafta boyunca mobil öğrenme uygulamasını da kullanmışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise sadece okullarında Scratch ile kodlama eğitimi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler mobil öğrenme uygulamasını kullanmamışlardır. Araştırmam modelinin ve değerlendirme aşamasının özeti Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2:Araştırma Modelinin ve Değerlendirme Aşamasının Özeti

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Kodlama Becerisi Başarı Testi	Mobil öğrenme uygulaması ve yüz yüze Scratch ile kodlama eğitimi	Kodlama Becerisi Başarı Testi
Kontrol	Kodlama Becerisi Başarı Testi	Yüz yüze Scratch ile kodlama eğitimi	Kodlama Becerisi Başarı Testi

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kodlama becerileri başarısı ön test ve son test sonuçları Bağımsız Örneklem T-Testi ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının ön test kodlama becerilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle iki grup başlangıçta kodlama becerileri bakımından benzer olduğu söylenebilir [p=0,87>0,05]. Ancak son test kodlama becerilerinin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [p=0,34<0,05]. Deney grubundaki öğrencilerin kodlama becerileri başarı puanları kontrol grubundaki öğrencilere daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3:Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Programlama Becerileri Başarı Puanları Analizi

	Ön Test			Son Test		
	X	t	p	X	t	p
Deney Grubu	13,51	1,73	0,87	20,00	2,16	0,34
Kontrol Grubu	12,36			18,68		

4. SONUÇLAR

Bu çalışmanın temel amacı, scratch programlama dili eğitimine yönelik geliştirilen mobil öğrenme uygulamasının öğrencilerin kodlama becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda T-testi sonuçlarına göre mobil öğrenme uygulamasını kullanan deney grubundaki öğrencilerin scratch kodlama becerindeki başarıları kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu nedenle, scratch programlama dili eğitimine yönelik geliştirilen mobil öğrenme uygulamasının öğrencilerin kodlama becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

5. KAYNAKÇA

Akpınar, Y. ve Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13 (1), 1-4.

Calder, N. (2010). Using Scratch: An integrated problem-solving approach to mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom (APMC), 15* (4), 9-14.

Choi, H. (2013). Pre-service Teachers' Conceptions and Reflections of Computer Programming using Scratch: Technological and Pedagogical Perspectives. *International Journal*, 7(1), 15-25.

Clements, D. H., ve Gullo, D. F. (1984). Effects of computer programming on young children's cognition. *Journal of educational psychology*, 76(6), 1051-1058.

Eckerdal, A. (2009). *Novice programming students' learning of concepts and practise* (Doctoral dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis).

Erdoğan, Y., Aydın, E. ve Kabaca, Y.T. (2008). Exploring the psychological predictors of programming achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 264-270.

Fesakis, G., Gouli, E., ve Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, *63*, 87-97.

Fesakis, G., ve Serafeim, K. (2009). Influence of the familiarization with scratch on future teachers' opinions and attitudes about programming and ICT in education. *In ACM SIGCSE Bulletin,* Vol. 41, No. 3, pp. 258-262

Gomes, A., ve Mendes, A. J. (2007). Learning to program-difficulties and solutions. In *International Conference on Engineering Education–ICEE*

Guzdial, M. (2004). Programming environments for novices. *Computer science education research*, *2004*, 127-154.

Hadjerrouit, S. (2008). Towards a blended learning model for teaching and learning computer programming: A case study. *Informatics in Education-An International Journal*, Vol 7_2, 181-210.

Korkmaz, Ö. (2012). The impact of critical thinking and logical-mathematical intelligence on algorithmic design skills. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (2), 173-193.

Mannila, L., Peltomaki, M. ve Slakoski, T. (2006). What about a simple language? analyzing the difficulties in learning to program. *Computer Science Education*, 16(3), 211-227. Retrieved January 22, 2009, from Taylor&Francis database.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. *Basic Books*, Inc..

Park, N. (2013). Application and Analysis of STEAM using Education Programming Language in Elementary School. *International Information Institute (Tokyo). Information*, *16*(10), 7311.

Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30).

Westcott, S. (2008). *Effectiveness of using digital game playing in a first-level programming course*. Pace University.

TAŞINABİLİR CİHAZLAR İÇİN OTOMATİK ANKET OLUŞTURUCU UYGULAMASI

Can Aktaş
ÇOMÜ, Fen Edebiyat Fakültesi/Matematik Bölümü

Sezgin Aygün
ÇOMÜ, Fen Edebiyat Fakültesi/Fizik Bölümü

Hanife Esen Aygün
ÇOMÜ, Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Mustafa Şahin
ÇOMÜ, Mühendislik Fakültesi/Bilgisayar Mühendisliği Bölümü

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, akademik, eğitim, siyaset, ürün kalite, spor vb. alanlarda anket uygulaması yapmak zorunda olan kişi ve/veya kuruluşlar için android işletim sistemli taşınabilir platformlarda gerçekleştirilebilir anketleri otomatik olarak tasarlayan ve uygulanmasına imkân sağlayan ayrıntılı bir android anket uygulaması geliştirmektir. Bu sayede anket uygulamasının, bilgisayar ortamına aktarımının ve verilerin analiz edilmesinin hızlanması ve akademik, ticari ve diğer amaçlar için kullanılan anket maliyetinin azaltılması hedeflenmektedir. Anket uygulamaları günlük hayatın içerisinde hemen hemen her yaş ve faaliyet alanlarında sıkça kullanılmaktadır. Bu anketler genellikle kâğıt üzerinde basılı bir ya da birden fazla sayfadan oluşmaktadır. Bununla birlikte bir anketin uygulanmasında ve yorumlanmasında bazı temel problemler şu şekilde verilebilir; uygulanacak anketin sayfa sayısının artması anketin uygulanacağı kişiyi olumsuz etkilemekte ve anketlere verdiği yanıtların doğruluğunu değişebilmektedir, anketin uygulanacağı kişi sayısı arttıkça kullanılacak kağıt miktarı ve anketin uygulanması için gerekli süre artacaktır, anketin çok fazla kişiye uygulanmasında elde edilen veriler, kağıtlar binlerce sayfa olabilmektedir. Bu durumda bunların güvenli ve düzenli şekilde saklanması oldukça zor olmaktadır, verilerin bilgisayara aktarımı sırasında, verilerin yanlış aktarımı, geçerliliğinin kontrol edilememesi v.b. nedenlerden anket verilerinin doğruluğu değişebilmektedir, anketin kağıt üzerinde olması, sayfa sayısının artması ve analiz işlemleri için anket verilerinin bilgisayara aktarılmasının uzaması nedeniyle anketin uygulanacağı kişi sayısını otomatik düşürülmektedir. Bu ve buna benzer sebeplerden dolayı android işletim sistemi üzerinde tamamlanan ve çalışan anket uygulama programımız aşağıdaki çözümleri sunmaktadır: tabletin kullanımının kolay olması, sorulara cevap verme işleminin basitliği ve hızlılığı ankette sorulacak olan sorula doğru cevap verilmesini son derece olumlu etkiler, verilerin geçerliliği ve boş veri kontrolü vb. uygulamalar otomatik olarak gerçekleştirilmektedir, kağıt basım maliyeti olmaması ve verilerin bilgisayara aktarılması hızlı olduğu için istenilen sayıda anket gerçekleştirilebilir, anket uygulamasının zamansal analizlerinin geliştirilmesi için verilen cevaplar zaman etiketleri ile merkezi veritabanın da saklanmaktadır. Bu sayede geçmişe yönelik bilgi analizi yapılabilmektedir. Bu çalışma yukarıdaki unsurlar göz önüne alınarak farklı bölümlere uygulanıp, sonuçlar elde edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Android, Anket Uygulaması

Abstract

The main aim of this study is to develop academic, education, politics, product quality, sports and so on. To develop a detailed android poll application that automatically designs and implements feasible surveys on mobile platforms with android operating systems for individuals and / or organizations that need to conduct survey surveys in their areas. The aim of this survey is to accelerate the application of the poll to the computer environment and to analyze the data and to reduce the cost of the poll used for academic, commercial and other purposes. Survey applications are frequently used in almost every age and activity area in everyday life. These surveys usually consist of one or more pages printed on paper. However, some basic problems in the implementation and interpretation of a poll can be summarized as follows: The increase in the number of pages of the poll will adversely affect the person to whom the poll will be applied and the accuracy of the answers given to the polls can change. As the number of people to be surveyed increases, the amount of paper to be used and the time required to implement the poll will increase. In this case, it is very difficult to keep them safely and regularly, the data transmission during data transfer, the wrong data transfer, its validity can not be controlled. The accuracy of the poll data can be changed for reasons of reasons, the number of people to whom the poll is to be applied is automatically reduced due to the fact that the poll is on paper, the number of pages is increased and the length of the poll data is transferred to the computer for analysis. Due to this and similar reasons, our completed and running survey application program on the android operating system offers the following solutions: the ease of use of the tablets, the simplicity and speed of the response to the questions, the positive response to the question to be asked on the poll, the validity of the data, etc. The applications are performed automatically, the required number of surveys can be carried out because the cost of paper printing is not high and the data can be transferred to the computer quickly, and the answers for the development of the time analysis of the survey application are also stored in the timebase and the central database. In this view, historical information analysis can be done. This study was carried out in different sections with the above considerations taken into account and results were obtained.
Keywords: Android, Poll Application

GİRİŞ

Anket uygulamaları günlük hayatta her alanda karşımıza çıkmaktadır. Kişi/kuruluşlar çeşitli amaçlar için (akademik çalışmalar, ürün performans analizi, siyasi testler, spor vb.) anketleri sürekli kullanmaktadır. Bu anketler genellikle kağıt üzerinde basılı bir ya da daha fazla sayfadan oluşmaktadır. Anket yapacak kişinin buradaki anket sorularını okuması, kendi duygu ve düşüncesine göre anketin sorularını doğru olarak doldurması beklenmektedir. Bununla birlikte anketin uygulanmasında ve yorumlanmasında bazı temel problemler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Uygulanacak anketin sayfa sayısının artması anketin uygulanacağı kişiyi olumsuz etkilemekte ve anketlere verdiği yanıtların doğruluğunu değiştirmektedir.

- Anketin uygulanacağı kişi sayısı arttıkça kullanılacak kağıt miktarı ve anketin uygulanması için gerekli süre artacaktır. Örneğin; orta ve yüksek öğrenimde her sınıf için öğrenci sayısı 30 kişidir. Bu öğrencilere uygulanan anketlerdeki madde sayısı da yaklaşık 30 dur. Anketlerin öğrencilere ulaşabilmesi için iyi organize edilmeleri, gerekli sayıda çoğaltılmaları, şube ve sınıfa göre tasnif edilmeleri gereklidir. Anketlerin tek tek toplanarak verilerin geçerliliği kontrol edilerek bilgisayara aktarılması gereklidir.

- Anket uygulamasının sonuçlarının analizi için bilgisayar ortamına uygun formatlarda aktarılması son derece zor ve zaman gerektiren bir işlemdir. Her bir anket için anket uygulayıcısı tarafından yapılması gereken bir işlemdir.

- Anketin çok fazla kişiye uygulanmasında elde edilen sonuç kağıtlar binlerce sayfa olabilmektedir. Bu durumda bunların güvenli ve düzenli şekilde saklanması oldukça zor olmaktadır.

- Verilerin bilgisayara aktarımı sırasında, verilerin yanlış aktarımı, geçerliliğinin kontrol edilememesi vb. nedenlerden anket verilerinin doğruluğu bulunmayabilir.

- Anketin kağıt üzerinde olması, sayfa sayısının artması ve analiz işlemleri için anket verilerinin bilgisayara aktarılmasının uzaması nedeniyle anketin uygulanacağı kişi sayısını otomatik düşürülmektedir.

Bu bağlamda geliştirilecek olan uygulama bu problemlere aşağıdaki çözümleri sunmaktadır:

- Anket günümüzde son derece popüler olan ve kullanıcı kitlesinin sürekli arttığı dijital taşınabilir kullanıcı etkileşimli tabletler için geliştirilecektir. Tabletin kullanımının kolay olması, sorulara cevap verme işleminin basitliği ve hızlılığı ankette sorulacak olan sorula doğru cevap verilmesini olumlu etkileyecektir.

- Tablet ile gerçekleştirilecek olan anket kağıt kullanım maliyetini sıfırlayacaktır. Bununla birlikte birçok kişiye aynı anda anketin kağıt üzerinde uygulanması mümkünken tablet ile anketin uygulanmasında bu uygulama işlemini tablet sayısıyla sınırlandıracaktır. Uzun vadeli uygulamada ise tabletin kullanılması her zaman avantajlıdır.

- Tablet ile uygulanan anket sonuçları otomatik olarak tablet içindeki yerel bir veri tabanına güvenli şekilde kayıt edilecektir. Anketin uygulanması işleminin sonunda, tablet içindeki veriler merkezi veri tabanına otomatik olarak senkronize edilirler. Bu şekilde verilerin analiz için dijitalleşmesi kağıt anketlere göre çok daha hızlıdır.

- Verilerin geçerliliği ve boş veri kontrolü vb. otomatik olarak gerçekleştirilecektir.

- Kağıt basım maliyeti olmaması ve verilerin bilgisayara aktarılması hızlı olduğu için istenilen sayıda anket gerçekleştirilebilir.

Görüldüğü gibi taşınabilir tablet üzerinde gerçekleştirilebilecek olan anket uygulaması, temel anket işlemlerini son derece hızlandırmakta ve kağıt kullanılmaması sayesinde doğayı korumaya da yardımcıdır. Bu özellikleriyle önemli bir uygulamadır.
Groves ve ark. (2009); bir anket düzenlemedeki temel problemleri örneklem uzayını seçimi, seçilmiş anket uygulanacak kişilere fiziki ulaşım, test sorularının sorulması ve değerlendirmesinin zorluklarını, soru tiplerinin seçiminin cevaplamada etkisini ve cevapların doğruluğunun test edilmesiyle ilgili konuları ayrıntılı olarak incelemiştir. Andres (2012) anketlerden en iyi verimin alınabilmesi için nasıl tasarlanması ve uygulanması gerektiğini araştırmıştır. Groves (1989), anketlerde yapılan en yaygın hataları ve bu hatalara getirilebilecek çözümleri açıklamıştır. Bogen K.(1996) sorulan anket sorularının ve anketin uzunluğunun, cevaplanan soruların oranına ve doğruluğuna etkisini incelemiştir. Bunun olumsuzlukları hakkında bilgiler verilmiştir. Kane ve MacAulay (1993), Flore ve Lawson (2008) anketin uygulandığı yaş grubun ve bu grubunun alışkanlıklarının anket üzerindeki etkilerini incelemiştir. Lynn (2009), zamana yayılan anketlerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, aynı örneklem üzerinde farklı anketlerin nasıl uygulanması gerektiği üzerinde incelemeler gerçekleştirmiştir. Mellenbergh (2008) de özellikle açık uçlu anket sorularının değerlendirilmesindeki problemler incelenmiştir. Kişilere fiziksel ulaşımın kolaylaşması, anketlerin etkileşimli bir dijital ortamda

insanlara sunulması, maliyetin azalması, veri doğruluğu, aktarımı ve analizin son derece hızlanması, zamana yayılan anketlerin tarihçe bilgileriyle kolaylıkla tutulabilmesi gibi nedenlerle bu çalışma oldukça faydalı olacaktır. Yeni ve sürekli gelişen bugünkü teknoloji hayatımızın her anlamında işlerimizi kolaylaştıran ve insan kaynaklı hataları sıfıra indiren bunun yanında kısıtlı aktif çalışma zamanını en verimli şekilde geçirmemizi sağlayan olanakları bizlere sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, kişi/kuruluşların kendi amaçları doğrultusunda kullanacakları anketleri mobil ortamlar için otomatik oluşturacak ve uygulanabilmesine olanak tanıyacak bir android uygulaması geliştirmektir. Bu sayede anket uygulamasının, bilgisayar ortamına aktarımının ve verilerin analiz edilmesinin hızlanması ve akademik / ticari / diğer amaçlar için kullanılan anket maliyetinin azaltılması hedeflenmektedir.

1. GEREÇ VE YÖNTEM

Anket uygulaması insanların farklı konulardaki düşüncelerini anlamak ve toplumun dinamiklerini analiz etmek için kullanılan bir sosyal yöntemdir. Anket uygulamasının genel uygulama gereksinimlerini aşağıdaki listedeki gibi tanımlayabiliriz:

1. Ankette uygulanacak olan soruların hazırlanmasının kolay olması.

2. Anket soru çeşitlerinin, genel anket soru tipleriyle tanımlanması. Bu sayede anketin veri analizi hızlanmakta ve kolaylaşmaktadır.

3. Anket sorularının herhangi bir fiziksel yerde (Ev, İş yeri, Araştırma Merkezi vb.) hazırlanması.

4. Hazırlanan tüm soruların kolayca bir araya getirilebilmesi.

5. Aynı ankete ait soruların farklı kişilerce oluşturulabilme. Bu farklı kişilerin hazırladığı soruların birleştirilebilmesi.

6. Anket soruları kullanılarak anketin uygulamaya hazır hale getirilmesi.

7. Anketin fiziksel ortamdan bağımsız şekilde kolayca anketin uygulanacağı sosyal kümeye uygulanabilmesi.

8. Sosyal kümenin anketi uygulamasında dikkatini sorulara yoğunlaştırma.

9. Anketin sorularına kolay cevap verilebilir olması.

10. Anket uygulama süresinin tutularak analizlerde kullanılabilmesi.

11. Anket uygulanma tarih ve saatinin tutularak daha sonraki uygulamalarla zamansal analizlerinin yapılabilmesi.

12. Anket sorularına verilen cevapların kolayca saklanabilmesi. Saklanan cevaplara kolayca erişim yapılabilmesi. Cevapların kolayca istenilen analiz veri tipi kümesine dönüştürülebilmesi.

13. Anket cevaplarında bulunan hatalı/ eksik girişlerin kolayca anlaşılabilmesi, gerekli veri elemelerinin ve normalizasyonlarının gerçekleştirilebilmesi.

14. Verilerin analizlerinin yapılabileceği ortama uygun hale getirilebilmesi ve bu ortama aktarılabilmesi.

Bu çalışma da yukarıda belirtilen uygulama gereksinimleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlarla; çalışma iki alt bölüme ayrılmıştır.

1. Anket sorularının ve anketin oluşturulabileceği uygulama: Bu uygulama yukarıdaki gereksinimlerden 1- 6 ve 13-14 ü karşılamaktadır.

2. Anket sorularından oluşan anketin alınarak anketin uygulanmasına imkan veren uygulama: Bu uygulama yukarıdaki gereksinimlerden 7-12 yi karşılamaktadır**.**

BULGULAR

Bu çalışma gereksinimler temelinde iki alt bölüme ayrılmıştır. Çalışmanın birinci kısmında anket sorularının ve anketin oluşturulabileceği uygulama fiziksel ortamdan (Ev, İşyeri vb.) bağımsız olarak web uygulaması şeklinde geliştirilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmı ise anket sorularının merkezi veri tabanı sunucusundan alınarak anketin uygulanmasına imkan veren android uygulamasıdır. Bu Android uygulaması tablet, akıllı cep telefonu gibi android temelli sistemlerde çalışabilmektedir. Bu uygulamalara ait ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmektedir.

3.1. ANKET WEB UYGULAMASI

Daha önceden bahsedildiği gibi bu uygulamanın temel amacı fiziksel ortamdan bağımsız olarak kullanıcıların anket oluşturabilmesi ve oluşturdukları ankete istedikleri anket sorularını eklemesi. Daha sonra da anketin yayınlanarak doldurulmasını sağlamasıdır.

3.2. ANKET ANDROID UYGULAMASI

Bu uygulamanın temel amacı anketin fiziksel ortamdan bağımsız şekilde sosyal kümeye uygulanabilmesi, sosyal kümenin anketi uygulamasında dikkatini sorulara yoğunlaştırması, anketin sorularına kolay cevap verilebilir olması, anket uygulama süresinin tutularak analizlerde kullanılabilmesi, anket uygulanma tarih ve saatinin tutularak daha sonraki uygulamalarla zamansal analizlerinin yapılabilmesi, anket sorularına verilen cevapların kolayca saklanabilmesi, saklanan cevaplara kolayca erişilebilmesi, cevapların kolayca istenilen analiz veri tipi kümesine dönüştürülebilmesi, anket cevaplarında bulunan hatalı/ eksik girişlerin kolayca anlaşılabilmesi, gerekli veri elemelerinin ve normalizasyonlarının gerçekleştirilebilmesidir.

3.3 ANKET UYGULAMA SONUÇLARI

Bu çalışmada sonuç olarak android işletim sistemli, taşınabilir cihazlar için otomatik anket oluşturucu uygulaması derlenmiş, Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesine bağlı 4 farklı fakülteden 4 farklı bölüm seçilerek anket uygulanmıştır. Bu bölümler Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Bölümü, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü ve Bitki Koruma Bölümleridir. Araştırma 214 katılımcı ile gerçekleşmiş olup bilimsel araştırmalara katılımda teknoloji kullanımının önemine ait tutumlarını ölçebilmek için 16 adet soru sorulmuştur. Tablo 1'de katılımcılara sorulan anket soruları görülmektedir.

Tablo 1: Anket Soruları

No	Sorular
1	Bilimsel araştırmalara katılımda basılı ölçme araçları yerine (anket, başarı testi vb.) elektronik ortamda olanları tercih ederim
2	Bilimsel araştırmalara katılımda ekrandan okuduklarım kağıttan okuduklarıma göre daha çok ilgimi çeker.
3	Bilimsel araştırmalara katılımda teknoloji kullanımı zaman açısından çok daha verimlidir.
4	Bilimsel araştırmalara katılımda tablet kullanmak kağıttan cevaplamaya göre daha kolaydır
5	Bilimsel araştırmalara katılımda tablet kullanmak daha teknolojiktir.
6	Bilimsel araştırmalarda tablet kullanımı araştırmalara katılımı arttırır.
7	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması her yaş grubu için uygundur.
8	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması kağıt israfını önlemesi bakımından ekolojiktir.
9	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması verilerin depolanmasını kolaylaştırır.
10	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması daha güvenilirdir.
11	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması verilerin analizinde araştırmacıya kolaylık sağlar.
12	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması daha bilimsel bir yaklaşım sunar
13	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması verilerin paylaşım hızını arttırır
14	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması hata oranını azaltır
15	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması daha eğlencelidir
16	Bilimsel araştırmalara katılımın elektronik ortamda yapılması daha etkileyicidir.

Anket sonuçlarını değerlendirebilmek için istatistik programı olan SPSS 15.0 programından faydalanılmıştır. Puanlama aralığı ve değerlendirme ise Tablo 2'de aşağıdaki gibi verilmiştir.

Tablo 2 : Puanlama aralığı ve değerlendirme

Puanlama	1.00-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00
Değerlendirme	Kesinlikle Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum

Tablo 3'te ise Tablo 1'deverilen soruların cevaplarını içeren ortalama ve frekans değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Anket Sonuçları

Madde Numarası		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama (X)
	N	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1	214	8	3.7	17	7.9	48	22.4	68	31.8	73	34.1	3.84
2	214	18	8.4	43	20.1	46	21.5	71	33.2	36	16.8	3.29
3	214	3	1.4	7	3.3	15	7.0	91	42.5	98	45.8	4.28
4	214	7	3.3	19	8.9	38	17.8	84	39.3	66	30.8	3.85
5	214	6	2.8	8	3.7	19	8.9	108	50.5	73	34.1	4.09
6	214	5	2.3	15	7.0	66	30.8	79	36.9	79	22.9	3.71
7	214	14	6.5	64	29.9	57	26.6	49	22.9	30	14.0	3.07
8	214	4	1.9	5	2.3	10	4.7	56	26.2	139	65.0	4.50
9	214	5	2.3	5	2.3	9	4.2	68	31.8	127	59.3	4.43
10	214	13	6.1	21	9.8	55	25.7	70	32.7	55	25.7	3.62
11	214	1	0.5	5	2.3	14	6.5	77	36.0	117	54.7	4.42
12	214	9	4.2	17	7.9	40	18.7	94	43.9	54	25.2	3.78
13	214	6	2.8	1	0.5	6	2.8	76	35.5	125	58.4	4.46
14	214	7	3.3	14	6.5	50	23.4	81	37.9	62	29.0	3.82
15	214	11	5.1	20	9.3	58	27.1	70	32.7	55	25.7	3.64
16	214	5	2.3	14	6.5	60	28.0	78	36.4	57	26.6	3.78

Tablo 4: Bölümler Bazında ortalama değerleri

	N	**X**	**Minimum**	**Maksimum**
Fen Bilgisi Bölümü	58	4.11	1.81	4.88
Matematik Bölümü	33	3.75	2.44	4.81
Bilgisayar Müh. Böl.	95	3.92	1.63	5.00
Bitki Koruma Böl.	28	3.65	2.81	4.63

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Android işletim sistemi üzerinde tamamlanan ve çalışan anket uygulamamız aşağıdaki çözümleri sunmaktadır:

- Anket günümüzde son derece popüler olan ve kullanıcı kitlesinin sürekli arttığı dijital taşınabilir kullanıcı etkileşimli tabletler ve akıllı telefonlar için geliştirilmiştir. Tabletin kullanımının kolay olması, sorulara cevap verme işleminin basitliği ve hızlılığı ankette sorulacak olan sorula doğru cevap verilmesini son derece olumlu etkileyecektir.

- Tablet ile uygulanan anket sonuçları otomatik olarak tablet içindeki yerel bir veritabanına güvenli şekilde kayıt edilebilmektedir. Anketin uygulanması işleminin sonunda, tablet içindeki veriler merkezi veritabanına otomatik olarak senkronize edilirler. Bu şekilde verilerin analiz için dijitalleşmesi kağıt anketlere göre çok daha hızlıdır.

- Verilerin geçerliliği ve boş veri kontrolü vb. uygulamalar otomatik olarak gerçekleştirilmektedir.

- Kağıt basım maliyeti olmaması ve verilerin bilgisayara aktarılması hızlı olduğu için istenilen sayıda anket gerçekleştirilebilir.

Görüldüğü gibi taşınabilir tablet üzerinde gerçekleştirilen anket uygulaması, temel anket işlemlerini son derece hızlandırmakta ve kağıt kullanılmaması sayesinde doğayı korumaya da yardımcı olmaktadır. Yukarıda bahsedilen temel adımlar ve uygulamalar kullanılarak Android işletim sistemli anket uygulama programımız

tamamlanmış ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Bu Android uygulaması kullanılarak yapılan anket çalışmasının sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Tablo 3'ten görüldüğü gibi en yüksek ortalama 4.50 ile 8. Sorunun ortalamasıdır. Katılımcıların %65'i kesinlikle katılıyorum, %26.2'si ise katılıyorum cevaplarını vermişler ve ekolojik denge açısından bu çalışmanın çok olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Yine 13. soruya katılımcıların %58.4'ü kesinlikle katılıyorum, %35.5'i ise katılıyorum cevaplarını vererek bilimsel araştırmanın elektronik ortamda yapılmasının veri paylaşım hızını arttıracağını savunmuşlardır.

Katılımcıların %91.1 'i de 9. soruda bilimsel araştırmanın elektronik ortamda yapılmasının verilerin depolanması kolaylaştıracağını bildirmişlerdir. 16 soru içerisinde en düşük ortalama değeri 3.07 ile 7. soruya verilen cevaptır. Bilimsel araştırmanın elektronik ortamda yapılmasının her yaş grubu için uygun olduğu sorusuna %22.9 katılıyorum, % 14 ise kesinlikle katılıyorum cevapları vermiştir.

Bunlar haricindeki diğer sorulara verilen cevapların yüzdeleri genelde olumlu ve yüksek olup farklı fakülte ve bölümlerdeki katılımcılar oluşturulan bu çalışmayı desteklemişlerdir. Bu sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4 'te görülmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından FBA-2015-620 no'lu proje ile desteklenmiştir.

KAYNAKLAR

Groves, R.M.; Fowler, F. J.; Couper, M.P.; Lepkowski, J.M.; Singer, E.; Tourangeau, R. (2009). *Survey Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 978-1-118-21134-2.

Bogen, Karen (1996). "THE EFFECT OF POLL LENGTH ON RESPONSE RATES -- A REVIEW OF THE LITERATURE". *Proceedings of the Section on Survey Research Methods* (American Statistical Association): 1020–1025. Retrieved 2013-03-19.

Kane, E.W.; MacAulay, L.J. (1993). "Interviewer gender and gender attitudes". *Public Opinion Quarterly* 57 (1): 1–28. doi:10.1086/269352.

Flores-Macias, F.; Lawson, C. (2008). "Effects of interviewer gender on survey responses: Findings from a household survey in Mexico". *International Journal of Public Opinion Research* 20 (1): 100–110. doi:10.1093/ijpor/edn007.

Andres, Lesley (2012). "Designing and Doing Survey Research". London: Sage.

Groves, R.M. (1989). *Survey Errors and Survey Costs* Wiley. ISBN 0-471-61171-9.

Lynn, P. (2009) (Ed.) *Methodology of Longitudinal Surveys*. Wiley. ISBN 0-470-01871-2.

Mellenbergh, G.J. (2008) , Advising on Research Methods: A consultant's companion. Huizen, The Netherlands: Johannes van Kessel Publishing. Spring Framework, https://projects.spring.io/spring-framework/

STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE USE OF GEOGEBRA DYNAMIC GEOMETRY SOFTWARE: MATH LESSON SAMPLE

Özlem Çakir
Ankara University, Faculty of Educational Science, Department of CEIT, ocakir@ankara.edu.tr

Deniz Mertkan Gezgin
Trakya University, Faculty of Education, Department of CEIT, mertkan@trakya.edu.tr

Pınar Özkan
Private İncek Maya Secondary School, Mathematics Teacher, pinar.cindemir@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to examine student attitude towards learning math topics such as line, beam, line segment, polygons (types of diagonal and triangles) presented in geometry unit of math lesson given in fifth grade in primary schools by using the dynamic geometry software GeoGebra. In the study, GeoGebra Attitude Scale was used to measure the attitude of students. Besides, semi-structured interview forms, which were generated by researchers, were used to take the opinions of students about the use of GeoGebra software program in math education. The study was formed with 41 students from fifth grade attending a private secondary school in Ankara. While obtaining the findings, descriptive statistics were used for quantitative data and descriptive analysis techniques were used for qualitative data that include student opinions. Based on the findings, it was found that students had a positive attitude towards using dynamic geometry software program GeoGebra in math lesson. Moreover, student opinions were given under semi-structured questions.

Keywords: Math education, geogebra, computer-based education (CBE), secondary school

Introduction

The use of technology in education increases quality and provides the opportunity of raising technology-based generations (Köseoglu and colleagues). The best way to enhance an effective and more interesting learning-teaching environment for students is to enable them to participate in the lesson by providing them with various stimuli. At this point, using computer in educational environment has become a factor that provides stimuli richness (Arslan, 2006). Using computers in learning and teaching activities could be described as "computer-based education" (Demirel, Seferoglu and Yagci, 2001; 116). The term of computer-based education means using a computer to assist teacher to enrich education and increase the quality during learning and teaching activities.

Math has a significant place in our education system and it is a lesson in which it is aimed to develop analytical thinking skills that could teach students abstract thinking and make them understand cause and effect relationship between the events (Yenilmez and Özbey, 2006). Starting from primary school, students have a math lesson in almost every stage of their lives with various subjects and units. Within the scope of math curriculum, which changed in 2013, there are 5 learning domains as Numbers and Operations, Algebra, Geometry and Measurement, Data Processing and Probability in secondary school math lesson syllabus (MNE). Geometry as being one of these domains is a branch of mathematics involving the topics such as point, line, plane, plane figures, space, spatial figures and the relationship among them along with measurements like length, angle, space and cubage of geometrical shapes (Karakirik, 2011, p. 67). The main purpose of Geometry education could be described as knowing the properties of objects in plane (two-dimensional) and three-dimensional space, recognizing the relationship between them, describing geometric locus, explaining transformations proving geometric propositions and developing students' spatial skills (Baki, 2006, p. 276; Karakirik, 2011, p. 67). According to Altun (2005), although geometry is important for every education level, it is far more important for children to learn the knowledge of properties about shapes and fields, generalizations, classifications and figurations and be able to perform their applications.

Students find Geometry more difficult compared to other branches of mathematics because having too much visual information, recognizing and interpreting shapes and determining their properties are difficult comprehend (Karakuş, 2008, p.19). Besides, teachers have serious difficulties in teaching these principles, which are full of abstract concepts (Demirbilek and Özkale, 2014). For the elimination of this complexity, we need to use various objects, shapes, concrete devices, visual materials to be able to teach geometry subjects more easily and clearly (Baykul, 2009, p. 358). In this context, CBE activities were applied to increase the comprehensibility of geometry lessons, enhance memorability and student motivation. Especially, computer technology is used to teach geometry subjects because it has qualities such as visualizing abstract concepts, making accurate drawings and copying the samples in their exact forms (Altun, 2009, p.298-308). Besides, due to advanced technologies and software programs, which have been developed and used in educational areas, effective and correct use of information and communication technologies in educational processes by MNE was emphasized because it helps concretize geometry concepts and make student-centered environments. Within the concept of math lesson in secondary schools changed in 2013, student-centered constructive approach has been adopted. Students are expected to be active participants, use their knowledge, skills and opinions to attribute meaning to new experiences and situations, interpret newly acquired knowledge by linking them with their previous knowledge and generate class discussions and use them for mathematical correctness and meanings. Therefore, it is necessary for teacher to come to the class by planning well-structured activities (MNE, 2013). In geometry education, dynamic geometry software is a kind of material that supports constructive education within the concept of activities. Students could move geometric figures interactively and dynamically on the computer. Students could achieve meaningful learning because they are given a chance for mathematical deductions and calculations. This could be achieved by enabling students to participate in educational process actively and making them think and generalize about the main principles of mathematics (Kerpiç and Bozkurt, 2011). With the help of these technologies, students need environments where they could make modeling and develop skills such as problem solving, communication and reasoning. Dynamic geometry software, not depending on the measurement of the shapes, reveals dynamic geometry that examines properties of shapes and figures, which do not change when their locations and dimensions are changed (Karakirik, 2011, p. 68). In this study, GeoGebra dynamic geometry software program is preferred because it is easy to access and to use. Besides, it is free and it is in Turkish.

It is determined that student attitude towards mathematics is the number one factor that affects their achievement. Therefore, including activities that are interesting and motivating is an effective way to increase success in math education (Baykul, 2000; Kılıç, 2003). The use of computer in the lessons and teaching mathematics through a dynamic system affect student motivation. The study conducted by Sulak (2002) called "The Impact of Computer Based Education on Student Achievement and Attitude" aimed to determine the effects of computer based education on student achievement and student attitude towards math lesson. In this way, the performance of math teaching activities, which were planned and carried out according to computer-

based education, was designated. The study was conducted with the students from sixth grade and 76 students participated in the study. The 38 students formed experiment group and 38 students of them were in control group. As a result, it was determined that computer based math classes affect student achievement and attitude positively. Furthermore, it is indicated that CBE software that are used to teach math has a positive effect on the students in terms of learning and understanding the subjects (Reis, 2010; Ross and Bruce, 2009; Tatar, 2012; Zengin, Furkan and Kutluca, 2012).

Some of CBE software that are used in math classes are Logo, Geometer's Sketchpad, Cabri, Derive, Mathematica, Scientific Workplace and GeoGebra (Tatar, 2012; Zengin, Furkan and Kutluca, 2012). Recent studies indicate that GeoGebra is the most preferred software program (Tatar, 2012; Zengin, 2011; Zengin, Furkan and Kutluca, 2012). In this study, GeoGebra, dynamic software program is chosen because it is easy to access and to use and it is free of charge and it is in Turkish. Besides, GeoGebra is open source software. Free full version could be downloaded from its formal website (http://www.GeoGebra.org). It is a dynamic mathematics and geometry software that unites geometry, algebra and analysis and the most distinctive property of this software is that it deals with algebra and geometry together (Doğan, 2011, p.97). Teacher and student could build the constructions by using GeoGebra and they can examine them built by other people. This could support the process of an active and effective learning because visual perceptions of students have been stimulated by this way.

Selçuk and Bilgici (2011) conducted a study that examined how GeoGebra affects achievement; The study was conducted over 15 seventh grade students and they reported that the students in experiment group showed a higher academic performance compared to the students in control group. Furthermore, a formative test was given to the students in experiment group after GeoGebra software program was applied for one month and they concluded that students remembered the subjects they learned better. In a study conducted by Zengin, Furkan and Kutluca with the participation of 51 high school students, trigonometry was given to the students in experiment group for 5 weeks by using GeoGebra software but the students in control group took the course in a traditional way. At the end of 5 weeks, the findings indicated that experiment group performed better compared to control group. There are studies about GeoGebra in the literature conducted on teachers and teacher candidates. In the studies where the opinions and attitude of teachers and teacher candidates were given, it was found that GeoGebra dynamic geometry software program increased student motivation and interest as they had fun while learning mathematics. In addition, it was reported that the software made it easier to learn the relationship among mathematical concepts and contributed to learning process in a positive way and both teachers and teacher candidates had a positive attitude in terms of using GeoGebra software in the lessons (Aktümen, Yıldız, Horzum and Ceylan, 2011; Özdemir, 2011; Tatar, Akkaya and Kağızmanlı, 2011). Genç (2010) conducted a study named "The Comprehension of 5. Grade Polygons and Tetragons Subjects through Dynamic Geometry Software" to be able to reveal the effect of GeoGebra in terms of access, memorability and attitude and obtain student opinions about using this program. The study was performed in the fifth grade level and students from two classes participated in the study. As a result, it was found that considering the access test, the use of dynamic geometry software, GeoGebra increased student achievement in terms of understanding polygons and tetragons compared to a learning environment where this program was not used. In addition, permanence and memorability level of learned subject showed a significant difference in the students who learned through GeoGebra. There was also a significant difference between attitude scores of pre-test and post-test in favor of post-test. In this context, experiment group students who learned through GeoGebra dynamic geometry software exhibited a more positive attitude towards the subject of "Polygons and tetragons" compared to the students in control group who did not use the software program; Besides, they were found to be more motivated towards the lesson than before the use of GeoGebra.

In this study, the students from fifth grade were expected to explain, show and draw some fundamental geometric concepts such as straight line, line segment and half-line, which cover 10% of math curriculum. Furthermore, they were expected to name polygons and recognize fundamental elements. In this context, the opinions and attitude of secondary school children about GeoGebra dynamic geometry software program used in math lessons. In the literature, the attitude of students in 7-8. grades and of those in high school was examined about the use of GeoGebra. The difference of this study from other studies is that after secondary school curriculum changed in 2013, it aimed to examine student attitude in fifth grade about the software program, which is used in the lessons to make students learn more profoundly, more permanently in a constructive teaching environment. In this study, we looked for answers for the following questions.

1. What is the attitude of secondary school students about the use of GeoGebra in math lesson?
2. What are the opinions of students about GeoGebra?

Method

The aim of this study conducted in the spring term of education years of 2015-2016 is to reveal student opinions about the use of GeoGebra software program. From this aspect, the study has the characteristics of descriptive research.

Study Group

The study group is formed with 46 secondary school students. They are in the fifth grade and study at a private secondary school in Ankara in 2015-2016 education year. The 5 of the students out of 46 were excluded from the study as they did not complete the scale. Thus, the study was conducted with 41 students. The 22 of the participants were females (53.7 %) and 19 of them were males (46.3 %).

Platform and Process

The study was carried out in a private secondary school in Ankara. GeoGebra software program, the lesson and the level it would be applied in were designated. Initially, GeoGebra software program platform was introduced. Then, this software was used in the lessons by teachers and students. Besides, students were asked to download this software onto their PCs, smart phones, and tablets so they could study on this program. Later they were asked to present their activities in the classroom environment.

Data Collection Tools

"GeoGebra Geometric Software Attitude Scale", which was developed by Ogwel (2009), was used to obtain opinions and views of students about GeoGebra that they used during the application. The reliability coefficient was found as .92 in our study. In addition, student opinions were collected through a semi-structured form developed by researchers.

Data Analysis

Descriptive statistics such as mean, standard deviation and percentage frequency were used for the analysis of data obtained in the study. Descriptive analysis technique, which is included in qualitative research methods, was used to analyze qualitative data. The purpose of descriptive analysis is to transform the raw data into a form that the reader could understand and use if they want. The data obtained through descriptive analysis were extracted and interpreted according to the themes determined before. In this analysis, direct quotations were used in order to reflect the opinions of the individuals observed in this analysis (Altunışık and colleagues, 2001; Yildirim and Şimşek, 2005).

Findings

In this section, students' attitude towards GeoGebra program and their opinions were given. In the context of qualitative data, the opinions with a higher frequency were used more in terms of direct quotations.

Findings Obtained from GeoGebra Dynamic Geometry Attitude Scale

Mean and standard deviation values of attitude scores of students about GeoGebra program used in math lessons were given in Table 1.

Table 1. Mean and Standard Deviation Values of GeoGebra Attitude Scale

	N	Min	Max	X	SD
Total Attitude Score	41	1,00	5,00	4,35	,65

As could be seen in Table 1, based on the total score obtained from GeoGebra Attitude Scale, the students had a positive attitude towards the use of GeoGebra program in math lesson.

The answers given by the students to the question "What are the specific situations that you like and attract your attention in the exercises with GeoGebra?"

The first question "What are the specific situations that you like and attract your attention in the exercises with GeoGebra?" was asked and frequency distributions of student answers to this question were given in Table 2.

As it could be seen in Table 2, 15 of the students liked the program because they could draw polygons, 13 of them could draw infinite line and straight-line segment. The 12 of them think GeoGebra is practical and easy to use, 6 of them could draw all shapes they want, 5 of them think it supports a better and independent learning. The 3 of them think that math lesson is fun with GeoGebra, 2 of them could draw three-dimensional shapes and finally, 2 of them think their imagination improved through GeoGebra program.

Table 2. The answers of the students to the question, "What are the specific situations that you like and attract your attention in the exercises with GeoGebra?"

Students' opinions about the situations they like and attract their attention in the exercises with GeoGebra. It enables us	**f**
(a) to draw aperiogon and polygons,	10
(b) to draw infinite line and straight line segment,	8
(c) to be able to make practical and easy drawings,	7
(d) to draw every shape I want.	5
(e) to learn better and independently,	4
(f) It is fun to learn mathematics with GeoGebra,	3
(g) to draw three-dimensional figures,	2
(h) It improves my imagination.	2
Total Opinions	**41**

One of the participants who expressed opinion about why he liked GeoGebra software and find it interesting said, "Because *you could draw an infinite line and a diagonal with infinite diagonal line angles" (Ç. O)*. Another participant expressed opinion about drawing polygons and lines using GeoGebra by saying "Because *you could draw many and very long lines, straight lines and line segments" (I.A)*. Two participants said that GeoGebra is practical and easy to use so it makes math lesson fun to learn by saying, "*Math is more fun and easier thanks to GeoGebra" (I. H. A) and "I like being able to draw Pac-Man" (A.C).* Another participant expressed opinion by saying "*Because we could draw geometrical shapes more easily"* (İ.Ç). A participant supported the idea that GeoGebra supports autonomous learning by saying, "*By doing it on my own made me understand it better"* (P.S.A). In addition to that, another participant expressed opinion by saying, "*You could draw three-dimensional shapes with GeoGebra"* (İ. Ü. Ç). Finally, a participant gave opinion about why it is interesting by saying, "*I like drawing on GeoGebra and I create something using my imagination"* (A. O).

The answers of students to the question, "What are the specific situations that you do not like and do not want to do in the exercises with GeoGebra?"

The students were asked a second question; "What are the specific situations that you do not like and do not want to do?" Frequency distributions based on the answers received from the students were given in Table 3.

As it could be seen in Table 3, 32 of the students stated there is nothing they are not happy with and 10 of them said that they had difficulty in drawing Aperiogon and polygons. In addition, 2 of the students said it was confusing and not easy to use and 2 of them said while opening the menus and processing, the program could not start or gave error and finally, 1 student said that it was only about geometry.

Table 3. The answers the students gave to the question, "What are the specific situations that you do not like and do not want to do?"

Student opinions about the situations they do not want to do and do not like doing in GeoGebra program	**f**
(a) There is nothing I do not like	32
(b) It is difficult to draw polygon and aperiogon	10
(c) It is confusing and difficult to use.	2
(d) It is only about geometry.	1
(e) It gives error while opening the menus and processing	2
Total Opinions	**41**

One of the participants who gave opinion about why GeoGebra is uninteresting and why he/she did not like it said, *"Connecting the points and drawing polygons is not interesting"* (A. I). Another participant said, *"It was a bit too confusing to use"* (I. H. A). Another participant said, *"It is not practical" (*Y. V). There are also some other statements such as *"It is only about geometry"* (M. A. T) and *"I did not like because it gives error during the processing"* (N. E. Y). However, most of the students are in the opinion that they are happy with GeoGebra. Some participants support this idea by saying, *"I am happy with GeoGebra"* (N. Ş) and *"I like everything about GeoGebra"* (İ.Ç).

The answers students gave to the question, "What would be the difference between learning geometry topics such as line, line segment, straight line, polygons and triangles with GeoGebra and without GeoGebra?"

The students were asked the question, "What would be the difference between learning the subjects such as line, line segment, straight line, polygons and triangles with GeoGebra and without GeoGebra?" Frequency distributions based on the answers of the students were given in Table 4.

As it can be seen in Table 4, 24 of the students stated that GeoGebra helped them to understand the subject better; however, they could learn it without the program. The 15 of the students said that using GeoGebra would make no difference in their learning. Only 2 of the students thought that they could not understand the subject without GeoGebra.

Table 4. Student answers to the question, "What would be the difference between learning the subjects such as line, line segment, straight line, polygon and triangles with GeoGebra and without GeoGebra?"

Student opinions about the difference between learning the subjects such as line, line segment, straight line, polygons and triangles with GeoGebra and without GeoGebra.	**f**
(a) GeoGebra helped me understand the subjects better but I would learn them anyway without GeoGebra.	24
(b) In my opinion, there would be no difference.	15
(c) I could not learn these subjects without GeoGebra.	2
Total Opinions	**41**

Student opinions were taken about GeoGebra's contribution to teaching the subjects such as line, line segment, straight line, polygons and triangles using GeoGebra. One of the participants said, *"There would not be much difference but as it was fun, it was easier to remember"* (İ. Ü. Ç.). Another participant stated, *"I would learn anyway but I learn better with visual materials"* (A. I). A participant who thinks GeoGebra will make no difference in learning said, *"I could understand the subjects without GeoGebra"* (Ç. O.) On the other hand, there are participant opinions that without GeoGebra, they could not learn. They said, *"There would certainly be difference because GeoGebra helped me understand the subject better"* (İ.Ç).

The answers of the students to the question, "If you think you learn the subject through application better, what are the reasons that make it possible?"

The students were asked that if they thought they learned the subject through application better, what the reasons that made it possible could be and frequency distributions based on student answers to this question were given in Table 5.

As it could be seen in Table 5, 19 of the students stated that GeoGebra could teach better due to its visual materials. 12 of them said it contributed to learning as it was practical, 4 of them thought it contributed to learning because it made learning fun and 3 of them said it provided many examples and exercises so it made learning easier.

Table 5. The answers given to the question, "If you think you learn the subject through application better, what are the reasons that make it possible?"

Student opinions about the question, "If you think you learn the subject better through application, what are the reasons that make it possible?"	**f**
Because it is	
(a)visual	19
(b)practical	14
(c) fun	5
(d) provides many examples and reviews	3
Total Opinions	**41**

We took the opinions of the students who think teaching geometry concepts such as line, line segment, straight line, polygons and triangles by using GeoGebra contributes to learning. Accordingly, one of the participants said, *"As there are visuals in GeoGebra, I understand more easily"* (N. E. Y.). Another participant said, *"It uses visuals to teach and makes it easier to learn 3D"* (A. I). In this way, they emphasized visual quality of GeoGebra. For its quality of being practical and fun, the participants said, *"Because the program is practical and easy"* (A. ö) and "Shapes are easily drawn and we do not waste time" (S. K.). Another participant said, *"Because it is fun to learn and that is why it is easy to remember.*" Finally, a participant referred GeoGebra's having many examples and exercises is something good for a better learning by saying, *"I understood better when we were given examples and did many exercises"* (E. Ç.).

Discussion and Conclusion

In the study, which was carried out to examine the opinions and attitude of secondary school students about the use of GeoGebra dynamic geometry in math lesson, it was discovered that students had a highly positive attitude towards GeoGebra software program. Besides, according to student opinions taken through a semi-structured form, students thought that GeoGebra dynamic geometry software program was practical and easy in terms of drawing geometrical shapes and with GeoGebra, math lesson has become more fun. As a result, the fact that the software program concretizes abstract concepts by visualizing them helps students learn the subject better. When the studies about GeoGebra were examined, it was reported that students had a positive attitude about the use of

GeoGebra in Math lesson and in addition, students developed positive attitude towards mathematics after using GeoGebra (Carter and Ferrucci (2009); Kutluca and Zengin (2011); Özdemir (2011); Demirbilek and Özkale, 2014).

New methods and programs developed using technological advancements of the age must be used to teach today's student profile mathematics which is considered as "difficult, incomprehensible and time-consuming" in the world and in Turkey. In this context, math programs, which have an important place in computer-based education, especially GeoGebra program must be used in teaching mathematics, materials produced must be opened for sharing in GeoGebraTube environment, and the use of program must be increased and more people must have access to this software.

References

Aktümen, M., Yıldız, A., Horzum, T. & Ceylan, T. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin GeoGebra Yazılımının Derslerde Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(2).

Altun, M. (2005*) Matematik Öğretimi,* Erkam Matbaası: Bursa.

Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.

Baki, A. (2006). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi. (3.Baskı). Trabzon: Derya Kitabevi.

Demirbilek M. ve Özkale A. (2014) . Investigating the Effectiveness of Using GeoGebra in Associate Degree Mathematics Instruction. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 8(2), 98-123.

Demirel, Ö., Seferoğlu S.,Yağcı E. (2001). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Engin, A. O., TÖSTEN, R., & KAYA, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1(5).

Genç, G. (2010). *'Dinamik Geometri Yazılımı İle 5. Sınıf Çokgenler Ve Dörtgenler Konularının Kavratılması',* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karakırık, E. (2011). Dinamik geometri ve Sketchpad ile geometri öğretimi. E. Karakırık (Ed.), Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı içinde (s.67-96), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C., Soran, H., (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 33: 203-209

Ogwel, A. (2009). Using GeoGebra in Secondary School Mathematics Teaching. ICT in the Classroom Conference, 24-26 September, Durban.

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2009). Student achievement effects of technology-supported remediation of understanding of fractions. Int J Math Educ Sci Technol, 40: 713-727.

Tatar, E., (2012). The effect of dynamic mathematics software on achievement in mathematics: The case of trigonometry. Energy Education Science and Technology Part B:Social and Educational Studies. 4 (1), 459-468.

Tatar, E., Akkaya, A. & Kağızmanlı, T.B. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının GeoGebra ile oluşturdukları materyallerin ve bilgisayar kullanımı hakkındaki görüşlerinin analizi. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(3).

Reis, Z. A. (2010). Computer supported with GeoGebra. Procedia Social and Behavioral Sciences 9, 1449-1455.

Sulak, S.A. (2002) "*Matematik Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi*", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya

Şahin, T.Y.-Yıldırım, S. (1999). "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme", Ankara: Anı Yayıncılık.

Yanpar, T., Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık

Zengin, Y. (2011). Dinamik matematik yazılımı GeoGebra'nın öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.

Zengin, Y., Furkan, H., & Kutluca, T. (2012). The effect of dynamic mathematics software GeoGebra on student achievement in teaching of trigonometry. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 183-187.

MOBİL UYGULAMALARIN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARINA, TEKNOLOJİYE VE ÇEVREYE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ: ÇEVRE EĞİTİMİ

Ecem Karasaç
M.Ü. Yüksek Lisans Öğrencisi

Fatma Şahin
Prof. Dr. M.Ü. AEF öğretim üyesi

Özet

Günümüzde hayatımızın her alanında teknolojiyle iç içe büyüyen bir nesil yetişmektedir. Bu neslin gereksinimleri de ve bu gereksinimleri öğrenme tarzları da farklılaşmaktadır. Eğitim sisteminde her zaman nasıl daha iyi öğretilebilir sorgulanmakta ve yeni arayışlara girilmektedir. Klasikleşen öğretim modelleri ve metotları teknoloji çağı çocuklarına bir şeyleri öğretmede artık yetersiz kalmakta ve onların öğrenme tarzlarına çoğu zaman uymamaktadır. İşte bu öğrenme tarzına ayak uydurma çabaları içerisinde yeni bir öğrenme olan mobil öğrenme (m-learning) kavramı ortaya çıkmıştır. Eğitimde mobil cihazlar öğretimin sadece sınıfla sınırlı kalmasını ortadan kaldırıp her an ve her yerde bilgiye ulaşma imkanı sağlamaktadır. Mobil öğrenme, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrenme fırsatı tanımasından dolayı kişiye zaman ve mekânsal olarak tasarruf sağlamaktadır yani kişiyi bir mekanla sınırlamamakta bilgiye her zaman ulaşabilme fırsatı sunmaktadır. Okullarda öğretilmek istenilen bilgi ve beceriler de oyunlar, videolar, animasyonlar vb. mobil uygulamalar ve mobil araçlar sayesinde daha eğlenceli ve daha etkili bir şekilde öğretilebilmesine imkan sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı; mobil uygulama destekli çevre eğitimin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, teknolojiye ve çevreye karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Çalışma Silivri ilçesinde bulunan iki ayrı ortaokulda ki 5. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Çalışma karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada iki ayrı ortaokulda 5. Sınıf öğrencileri kullanılmış, bir okul deney grubunu temsil etmekte olup 27 öğrenciyle öntest- son test uygulanmıştır. Diğer okul kontrol grubunu temsilen 26 öğrenciyle ön test-son testler uygulanmıştır. 5. Sınıfa gitmekte olan ortaokul öğrencileriyle uygulanan bu çalışmada deney grubuyla çevre konusu üzerinde çalışılmış olup, dersler mobil uygulamalarla (video, online oyun, simülasyon, animasyon vb.) işlenmiştir. Kontrol grubuyla ise fen dersi kapsamında klasik yöntemle çevre konusu kapsamında ders dışı bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Veriler çevre konusunda hazırlanan Akademik başarı testi, Teknolojiye tutum ölçeği, Öğrencilerin çevreye tutum ölçeği olmak üzere araştırmanın nicel kısmının verilerini oluşturmakta, öğrenci görüşlerinin yer aldığı sorular ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ses kayıtları ise araştırmanın nitel kısmının verilerini oluşturmaktadır. Veriler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre; deney grubunu temsil eden öğrencilerin ön-son test akademik başarılarında istatiksel olarak anlamlı bir artış olduğu, kontrol grubunda ise istatiksel olarak anlamlı bir atış olmadığı tespit edilmiştir. Teknolojiye tutum ölçeği sonuçlarına göre de deney grubunda ki öğrencilerin tutumlarında istatiksel olarak anlamlı şekilde bir sonuç görülürken, kontrol grubunda bu görülmemektedir. Çevreye olan tutum ölçeğinde de deney grubu öğrencilerin çevreye olan tutumlarında istatiksel olarak anlamlı artış tespit edilirken kontrol grubunda bu görülmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Mobil öğrenme, Mobil uygulamalar, Mobil araçlar, Online oyun, Animasyon, Simülasyon, Teknoloji, Eğitim, Çevre, Teknoloji- eğitim entegrasyonu

Abstract

Nowadays, there is a generation is growing up with technology. This generation's needs and the way of learning of them is different. In education systems, how we can teach better is always a question. Traditional teaching models and methods are insufficient when we try to teach something to students who live in technological era. The m-learning concept has emerged from the needs of adapting those new learning styles. Mobile devices on education makes it possible to access to information at any time and anywhereMobile learning ensures us that we can access information regardless from the time and place. Targeted skills in schools might be thought more efficiently and more motivated in this way. The aim of this study is to investigate the impact of environmental education that is supported by mobile application to 5th grade students towards environment, academic achievement and technology. This study is conducted in two different secondary schools at 5th grade students in Silivri. The study has influenced both by qualtative and quantitative approach. In the study, one of the schools used as experiment group including 27 students. The other school used as control group including 26 students. Pretest and posttest has been applied to both groups. The experiment group is subjected to mobile applications such as animations, videos, online games and simulations when they are learning about environment..On the other hand, control group is subjected to traditional teaching methods and they are informed about environment besides their traditional classes.Academic achievement test, technology attitude scale and environmental attitude scale provides quantitative data to the research whereas voice records of students and their opinions provides qualitative data. Resulting from the analysis of data, there is significantly increase between pre-test and post-test scores of experiment group students whereas control group has not indicate any significant difference. According to the results of technological attitude scale, experiment group students indicate statistically significant results whereas control group did not show such results. Also, based on the environmental attitude scale, experiment group students again indicates significantly risen results whereas control group did not indicate such progress.

Keyword: Mobile learning, mobile applications, mobile devices, online gaming, animation, simulation, technology, education, environment, technology - education integration

GİRİŞ

Günümüzün gelişen ve yenilenen teknolojisine her gün yeni bir farklılık yeni bir özellikle değişim göstermektedir. Bu teknolojik cihazları her alanda görmek mümkündür. Teknolojinin hızla geliştiği ve yaşamımızın her alanına dahil olan mobil cihazlar hayatımızı kolaylaştırmakta ve her an iletişim kurmayı sağlamaktadır. Mobil cihazlar yaşamımızın her alanına yayılması eğitimde de bir dönüşüme neden olmuştur. Eğitimde mobil cihazlar öğretimin sadece sınıfla sınırlı kalmasını ortadan kaldırıp her an ve her yerde bilgiye ulaşma imkanı sağlamaktadır (Seferoğlu &Doğan, 2015).

Teknolojinin bu imkanlarını eğitimde kullanmamak çağı yakalamayı zorlaştırmakta ve bunun sonucu olarak gelişmiş ülkelerin daha da gerisinde kalmamıza yol açmaktadır. Kablosuz mobil teknolojik araçları kullanarak yapılan mobil öğrenme herkese istediği zaman istediği yerde öğrenme materyallerine ve bilgiye ulaşmalarına imkan sağlamaktadır. Bunun sonucu olarak, kullanıcı ne zaman ve nerede öğrenmek istediği konusunda kontrole sahiptir. Ayrıca kişinin statüsü, kültürü, nerede yaşadığı önemsenmeksizin yaşam kalitesini artıracak bilgiye ve öğrenme materyaline ulaşmasına imkan sağlamaktadır. Gelişmiş ülkelerde de mobil öğrenme teknolojileri kullanımında önemli bir artış olduğu görülmektedir (Ally, 2009). Gelişmiş ülkeler mobil araçları ve uygulamaları eğitime iyi bir şekilde entegre edebilmiş ve eğitimlerinde öğrencilere kazandırmak istedikleri yapılandıran, araştıran, sorgulayıp bilgiye kendi ulaşabilen bireyler yetiştirme de mobil araçları kullanmaktadır.

Teknolojideki hızlı değişim ve gelişim zaman ve mekandan bağımsız olarak bireyin ihtiyaç duyduğu bilgi ve materyalleri kolayca elde edebildiği "uzaktan eğitim" kavramını ortaya çıkarmıştır. Eğitimde gelişen teknolojiyle öğrenme tercihleri de değişmiş ve mobil öğrenme öne çıkmıştır (Gülseçen vd., 2010). Mobil öğrenme, taşıyabildiğimiz ve işlem yapabildiğimiz bilgiye ulaşabildiğimiz e öğrenme araçları olarak tanımlanmaktadır. Yani mobil öğrenme, öğrencilerin internet üzerinden aradıkları eğitim materyallerine erişim ve öğrenme kolaylığı sağlayan araçlarla öğrenmenin sağlanmasıdır. Mobil öğrenmeyi tanımlayacak olursak cep telefonu, tablet, dizüstü bilgisayar gibi aletlerle kablosuz bilgi işleme ve depolama araçlarıyla gerçekleştirilen öğrenmedir (O'Malley vd., 2003).

Akıllı mobil cihazlar sayesinde iletişim kurulabilmekte, bilgisayarda kullanılan yazılımların mobil cihazların içerisinde yer almasıyla birlikte web desteğiyle istenilen bilgiye, materyale, programa her yerde ulaşma imkanı sunmaktadır. Teknolojinin hızla gelişmeye başlamasıyla beraber akıllı mobil cihazların içeriği hızla geliştirilmekte ve üretiminin artmasıyla da fiyatları uygun hale gelmektedir bununla birlikte daha da yaygınlaşmaktadır (Demirer & Erbaş, 2005). Bu kolaylıkları göz önüne aldığımızda mobil araçların eğitimde kullanılmaya başlanması da kaçınılmazdır. Mobil öğrenme araçları sayesinde öğretmenler online sınıflarla öğrencileriyle sınıf dışı etkinlikler oluşturabilmekte öğrencilerde sınıfta öğrendikleri bilgileri pekiştirmede kullanabilmektedir. Aynı zamanda online sınıflarda öğrencilere anında dönüt verilebilmekte ve öğrencilerde takıldıkları yerlerde diğer arkadaşlarına yardımcı olabilmektedir. Mobil öğrenme araçları zamandan, mekandan tasarruf sağlamakla birlikte öğrencilerin daha etkili bir şekilde eğlenerek öğrenmesine ve konuları pekiştirmesine olanak sağlamaktadır. Mobil öğrenme tam zamanında öğrenme süreci de denilmektedir. Birey kendini öğrenmeye açık hissettiği anda onun öğrenmesine imkan sağlamaktadır.

Mobil teknolojideki gelişmeler hızla örgün eğitimin dışında yeni bilgilerin öğrenilmesini, genişletilmesini sağlayan esnek bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Mobil öğrenme örgün eğitimin tamamlayıcısı olmaktadır. Mobil öğrenmede öğrencilerin zamandan ve mekandan tasarruf ettikleri de görülmektedir. Ayrıca mobil öğrenmenin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini ve bununda öğrenmeyi kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Cheon vd., 2012). Mobil öğrenme araçları sayesinde anında öğrenmeyi ileri düzeye taşımakta teşvik eder çünkü kullanıcılar bilgiye ulaştıkları anda uygulama imkanı da bulmaktadır. Normalde bilgi önceden öğrenilip sonradan ihtiyaç duyulduğunda uygulanırdı ama mobil öğrenme araçlarıyla aynı anda simülasyonlar, oyunlarla uygulama imkanı sunulmaktadır (Ally, 2009).Bu yöntem öğrencilere sınıfta öğrendiklerini sınıf dışında pekiştirme ya da daha fazla bilgi öğrenmeyi sağlamakta mobil öğrenme eğitim sisteminin vazgeçilmez bir tamamlayıcısı olma yolunda ilerlemektedir (Seferoğlu & Doğan, 2015).

Eğitimde mobil öğrenme cihazlarının kullanılması aynı zamanda öğrenme sürecinin daha etkili olmasını da sağlamaktadır. E öğrenme (elektronik öğrenme)sürecinde mekana bağlı olan sınırlılık m öğrenmenin(mobil öğrenme) eğitime dahil edilmesiyle ortadan kaldırılmakta ve kişiye öğrenmede özgürlük tanımaktadır (Aktaş & Çaycı, 2013). Zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme fırsatı tanıyan mobil araçlar ve uygulamalar git gide hayatımızın vazgeçilmez bir öğrenme materyali olma yolunda ilerlemektedir. Ayrıca mobil uygulamalar sayesinde öğrencilere online oyunlarla eğlenerek öğrenme fırsatı tanınmakta, simülasyon ve animasyonlarla gerçeklik sunularak deneyim kazandırılmaktadır. Kablosuz mobil teknolojik araçları kullanarak yapılan mobil öğrenme herkese istediği zaman istediği yerde öğrenme materyallerine ve bilgiye ulaşmalarına imkan sağlamaktadır. Öğrenciler izlediklerini ya da simülatörler aracılığıyla gerçek hayatta olan şeyleri uygulama imkanı bulmakta ve pratik yapmaktadır. Gerçek hayata entegrasyonda bu pratiklikle kolay ve sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmektedir (Le vd., 2010). Mobil uygulamalar sayesinde öğrencilere okulda öğrenmiş olduklarının hayata entegrasyonunda kolaylık sağlanmakta ve zamandan tasarrufta sağlamaktadır. Aynı zamanda

mobil öğrenme araçları sayesinde öğrencilere okulda öğrendiklerini mobil araçlar ve uygulamalarla pekiştirme ve tekrarlama imkanı sağlayarak öğrenmelerin kalıcı olmasını da sağlamaktadır. Bununla birlikte sadece pekiştirme imkanı değil ilgileri doğrultusunda yeni şeyler öğrenme fırsatı da sağlamaktadır.

Türkiye'de ise durum biraz farklıdır çünkü biz hala tebeşir-tahta kullanımlı klasik öğretim yöntemlerini kullanmaktayız. Mobil araçları ve uygulamaların eğitime entegrasyonundan korkmakta ve kullanmaktan kaçınmaktayız. Hatta öğrencilerin akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlarda geçirdiği vakitleri kısıtlamakta ceza yöntemi olarak onları ellerinden almakla tehdit etmekteyiz. Teknolojinin içerisine doğmuş olan teknoloji çağı çocuklarını okullarda ki geleneksel yöntemler tatmin etmemektedir. Mobil cihazları ve uygulamaları doğru bir şekilde kullandırarak onların alışkın oldukları teknoloji entegreli oyunlarla, animasyonlarla eğlenerek öğrenme fırsatı tanısak fen öğretim programının amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirmek mümkün olabilir. Teknolojiyle iç içe büyüyen bir nesile ayak uydurabilmek ve onlara 21 yy. becerilerini kazandırmak için eğitim sisteminde onların frekansına uyabilmek gerekmektedir. Eğitim-öğretim müfredatının temel amaçlarından biri olan fen ve teknoloji okur yazarı bireyler yetiştirebilmektir bunun olabilmesi ancak teknolojinin içine doğan yeni nesile alışmış oldukları bir şekilde teknolojik yöntemleri eğitim sistemine dahil etmekten geçmektedir. Eğitim-öğretim müfredatımız araştıran-sorgulayan öğrendiklerini hayata entegre edebilen bireyler yetiştirmektir fakat bunları artık geleneksel yöntemlerle sağlamak mümkün değildir. Öğretimin geleneksel olarak yapıldığı bilgi öğrenmeye ve ezberciliğe dayalı bir öğretim programın hedeflerini karşılamada yetersiz kalmaktadır. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra sınıf ortamı dışında öğrenmeyi sağlayan yöntem ters yüz sınıf (Flipped/ invented classroom) sistemi kullanılmaya başlamıştır(Seferoğlu & Doğan, 2015). Bu yöntem öğrencilere sınıfta öğrendiklerini sınıf dışında pekiştirme ya da daha fazla bilgi öğrenmeyi sağlamakta mobil öğrenme eğitim sisteminin vazgeçilmez bir tamamlayıcısı olma yolunda ilerlemektedir.

Ülkemizde 2005 programıyla birlikte yapılandırmacı bir yaklaşımı kabul etmiş bulunmaktayız bu yaklaşım doğrultusunda bireyi harekete geçirip aktif olmasını sağlayacak yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması da kaçınılmazdır. İşte burada öğrenmeyi yapılandırma sürecinde yardımcı olacak mobil araçlar ve uygulamalar devreye girmekte ve gerçeğe benzer yaşantılar sunarak zamandan ve mekandan bağımsız her yerde ve her zaman bilgiye ulaşma imkanı sağlamaktadırlar.

Bu araştırmada mobil uygulama destekli çevre eğitiminin 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına , teknolojiye ve çevreye tutumlarına etkilerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çevre konularıyla ilgili mobil uygulamalar kullanılmıştır. Çevre sorunlarının ortadan kaldırılması ve sürdürülebilir bir çevre için en etkili ve kalıcı çözüm çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesidir. Çevreyle bilinçli bireylerin yetişmesi de etkili çevre eğitimiyle olmaktadır. Çevre eğitiminin temelinde çevreyi koruma ve sürdürülebilir bir çevre bilincini kazandırıp bireylerin bunu davranışlarına entegre edip hayata geçirmeleri vardır (Şimşekli,2004).

Çevre eğitimi bu derece önem taşımaktayken bunun kavratılması için daha etkili neler yapılabilir düşüncesi karşımıza çıkmaktadır. Buna yönelik çevre eğitimi için saha gezileri, kamplar, animasyonlar, oyunlar, simülasyonlar vb. yaşama dair gerçeklik sağlayan materyaller ve uygulamalar kullanılmıştır. Mobil uygulamalarda çevreyle ilgili oyunların öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve giderek eğitimde kullanılarak istenilen şeylerin öğrenciye verilmesini desteklediği görülmektedir. Ayrıca mobil cihazlarla sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi faaliyetinin değerlendirilmesi içinde anketlerin mobil araçlarla uygulanması ve değerlendirilmesinin daha kolay ve hızlı olduğu belirtilmiştir (Schaal & Lude, 2015).

2.YÖNTEM

2.1.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Silivri de bulunan iki devlet okulunda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma da deney grubunda 27 öğrenci, kontrol grubunda 26 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi 53 öğrenciden oluşmaktadır.

2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde kullanılması planlanan veri toplama araçları nicel ve nitel veri toplama araçları olmak üzere iki ayrı başlık altında belirtilmiştir**.**

2.2.1. Çevreye karşı tutum ölçeği

Bu bölüm "Mobil uygulama destekli çevre eğitiminin, öğrencilerin çevreye olan tutumlarına etkisi var mıdır? " sorusuna yanıt aramak için kullanılacaktır.

Çalışma 2005-2006 yılında Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup çalışmaya 789 öğrenci katılmış ve tarama modelinde bir çalışma yapılmıştır. Gökçe ve arkadaşları (2007), tarafından geliştirilen likert tipi bir ölçektir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen. İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) ile toplanmıştır. ÇTÖ; kişisel bilgiler ve tutum

ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmuştur. İlköğretim müfredatında ki amaçlar ve kazanımlar dikkate alınarak ölçekteki ifadeler oluşturulmuştur.

Araştırma da öğrenciler birçok yönden incelenip tutuma etkisine bakılmıştır. Aşağıda tutumla ilişkisi incelenen faktörler verilmektedir.

· Cinsiyet

· Akademik düzey

· Babanın eğitim düzeyi

· Annenin eğitim düzeyi

· Ailenin gelir düzeyi gibi faktörlerin çevreye karşı tutumu nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Araştırmanın kapsam geçerliği uzmanlardan görüşler alınmıştır. Likert tipi bir ölçek oluşturulmuş olup Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1997) hesaplanmış ve .87 olarak bulunmuştur. Bu değer de güvenirlik için yeterli görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığı ile ilgili analizleri ise öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlar üzerinden Cronbach alpha katsayısı hesaplanarak yapılmıştır (Tezbaaran, 1997:31; Ceyhan ve Namlu, 2000:77). İç tutarlılık katsayısı .83 bulunmuştur. Yapı geçerliği için ise faktör analizi yapılmıştır. Sonucun yüksek çıkmasıyla Varimax tekniğiyle döndürme yapılıp başlangıçta 41 maddeden oluşan ölçek 34 maddeye düşürülmüştür. En son olarak ta 17 maddeye düşürülmüştür. Ölçekte maddeler birinci faktörde bulunan maddelerin "çevre koruma" tutumlarını içerdiği, ikinci faktörde bulunan maddelerin "çevreye karşı sorumluluk" ile ilgili tutumu yansıttığını, üçüncü faktörde bulunan maddelerde "çevre sorunları" ile ilgili, dördüncü faktörde bulunan maddelerde "çevre sorunlarının çözümleri" ile ilgili , beşinci faktörde bulunan maddelerde "etkinliklere katılma" ile ilgili, altıncı faktörde bulunan maddelerde "canlılar" ile ilgili tutumları yansıttığı bilinmektedir.

Geliştirilmiş olan "İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ)" likert tipi bir ölçek olup olumlu maddeler için puanlama 3 puan - katılıyorum, 2 puan - kararsızım, 1 puan -katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte olumsuz ifadelerde yer almaktadır bunların puanlaması ise ters puanlama yapılmıştır. Yani 3 puan- katılmıyorum, 2 puan - karasızım, 1 puan- katılıyorum şeklinde puanlanmıştır.

Yapılan bu çalışma da ise, çevre tutum ölçeği ön test için güvenilirlik düzeyi 0,74, Çevre tutumu son test için güvenilirlik düzeyi 0,78 olarak hesaplanmıştır. Çevre tutumu ön ve son test puanlarının güvenilir olduğu görülmüştür.

2.2.2.Teknolojiye karşı tutum ölçeği

Bu bölüm "Mobil uygulama destekli çevre eğitiminin, öğrencilerin teknolojiye olan tutumlarına etkisi var mıdır? " sorusuna yanıt aramak için kullanılacaktır. Çalışma farklı sosyoekonomik düzeye sahip olan illerde, 12-16 yaşları arasında öğrenim gören devlet ve özel okullardaki 3308 öğrenciye uygulanmıştır. Yurdugül ve Aşkar (2008)'ın "Öğrencilerin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği "adıyla Türkiye 'de ki öğrencilerle ABD'den uyarlanan bu ölçek birçok ülkede teknolojik tutumu ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin orijinal formu 1986 yılında William E. Dugger tarafından uygulanmıştır. Ölçek orijinalinde dört ayrı alt boyutu içermektedir. Bunlar;

· Öğrencinin teknolojik tanımını anlatan açık uçlu maddeler

· Demografik maddeler

· Bilişsel boyutta ki likert maddeler

· Duyuşsal ve davranışsal boyuta ilişkin likert maddeler

Yurdugül ve Aşkar (2008) yapmış olduğu çalışmada yalnızca duyuşsal alanla ilgili likert tipinde ki maddeleri ele almışlardır çalışmalarında.Bu alt boyutlarında altında ÖTYT- ABD ölçeğinde 6 yeni tutum alt boyut daha bulunmaktadır. Bunlar;

a) Teknolojiye yönelik eğilim (*eğilim*),

b) Teknolojinin sağladığı katkılar (*katkı*),

c) Cinsiyete göre farklılıklar (*cinsiyet*),

d) Teknolojiden hoşlanmama (*hoşnutsuzluk*),

e) kişisel yeterlilikler (*yeterlilik*) ve

f) herkes için teknoloji (*herkes*) şeklidedir.

Türkiye' de yapılan çalışmada 58 ölçek maddesinden 10 tanesi Türkiye örnekleminde hiçbir alt faktör ile bağıntılı çıkmamıştır. Bununla birlikte 14 madde ise birden fazla faktör ile bağıntılı çıkmıştır. Bu nedenle 24 madde ölçme modelinden çıkartılmıştır. Ayrıca Türkiye'de öğrencilerden alınan sonuçlardan 6 alt boyutun hepsini kapsamadığından daha iyi bir modele sahip olmak, geçerlik ve güvenirliği iyileştirmek adına "teknolojiye göre cinsiyet ayrımcılığı" ve "teknoloji için kişisel yeterlikler" alt boyutları ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin iç tutarlılığına bakıldığında w güvenirlik katsayısı 0,93 elde edilmiştir. Maddelerin Cronbach alfa katsayı 0.57 olarak elde edilmiştir.

Yapılan bu çalışma da ise; Teknoloji Tutumu ön test için güvenilirlik düzeyi 0,71, Teknoloji Tutumu son test için güvenilirlik düzeyi 0,73 olarak hesaplanmıştır. Teknoloji Tutumu ön ve son test puanlarının güvenilir olduğu görülmüştür.

2.2.3. Akademik başarı testi

Bu bölüm "Mobil uygulama destekli çevre eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına katkısı var mıdır?" sorusuna yanıt aramak için kullanılacaktır. Fen bilgisi dersi müfredatında bulunan çevre konularıyla ilgili kazanımlar dikkate alınarak hazırlanan sorular akademik başarı testinin kapsamını oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli sorular kazanım kavrama testleri, sınava hazırlık kitapları esas alınarak hazırlanmıştır. Soruların sayısı arttırılarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Akademik başarı testi çalışmaya katılan öğrencilere ön test son test şeklinde uygulanacaktır. Uygulamalarda kullanılmak üzere 5E ders planlarına uygun hazırlanmış sorular çalışmanın başında ve uygulama sonrasında uygulanacaktır. Başarı testi en başında 30 soru tutulmuş olup madde analizleri yapıldıktan sonra Cronbach alpha güvenirlik kat sayısı tespit edilip güvenirliği düşük olan sorular elenerek soru sayısı kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde çıkarılmıştır ve 20 soruya indirilmiştir. Öğrencilere uygulanan başarı testinin güvenirlik katsayısı 0.717 çıkmıştır.

Aşağıdaki tablo 1. de de hangi soruların hangi kazanımları içerdiği hakkında bilgi vermektedir.

Tablo 1: Sorunların kazanımları

KAZANIMLAR	SORULAR
5.5.2.1. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.	1-8-11-12-13-17-19
5.7.4.1. Hava, toprak ve su kirliliğinin nedenlerini, yol açacağı olumsuz sonuçları ve alına-bilecek önlemleri tartışır.	2-3-6-7-15-20
7.5.2.1. Biyo-çeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.	14
7.5.2.2. Biyo-çeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır ve çözüm önerileri üretir.	5-9-10-18
8.8.4.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını araştırır ve sunar.	4-16

2.2.4.Öğrenci görüşleri formu

Öğrencilerle uygulama sürecinde ve uygulama sonunda görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin uygulama sonunda uygulama süreciyle ilgili görüşlerini ifade eden ses kayıtları alınmıştır. Öğrencilere öğrenci görüş formu dağıtılıp son testlerle birlikte cevapları alınmıştır.

2.3.Araştırmanın Uygulanması

Uygulamanın ilk haftasında öğrenciler hakkında bilgiler toplanmış ve uygulama sürecinden bahsedilmiştir. Öncelikle öğrencilerin çevre hakkındaki görüşleri alınıp teknolojiyle ne kadar ilgili olduklarına yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin tablet bilgisayar, akıllı telefon, evlerinde internet bulundurma durumları hakkında bilgiler toplanmıştır. Öğrencilere derslerin tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlarla yapılacağına dair bilgilendirme yapılmıştır. Onlardan ellerinde hangisi mevcutsa getirmeleri istenmiştir. Deney grubunda ki 27 kişinin hepsinde bu mobil araçlar mevcut olma durumu öğrenilmiş öğrencilere uygulama sırasında tablet bilgisayar ve akıllı telefon desteğinde bulunulmuştur. Öğrencilere uygulama başlamadan önce çalışmanın nitel verilerini oluşturmak adına çevre hakkında ki görüşleri, teknolojiyle ne kadar ilgili oldukları hakkında konuşulmuştur. Uygulamanın ikinci haftasında öğrencilere başarı testi, çevreye karşı tutum ölçeği ve teknolojiye karşı tutum ölçekleri uygulanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerle sınıf dışı online sınıf kapsamında "Beyaz Pano" uygulamasına öğrencilerin kaydının nasıl olacağı anlatılmış ve bu online sınıf ile nasıl bir uygulama olacağından ödevleri nasıl gönderecekleri, videoları nasıl izleyecekleri, oyunları buradan nasıl oynayabilecekleri uygulamalı olarak gösterilmiştir.

Araştırmanın uygulama kısmı 3. Hafta da başlanmıştır. Uygulama sırasında 2 kişilik gruplar oluşturulup tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlara online sınıf üzerinden o gün işlenecek dersin konusuyla ilgili gazete haberleri, hikayeler, vidolar, simülasyonlar, animasyonlar ve oyunlar yüklenmiştir. Araştırmada ders planlaması 5E yöntemine göre hazırlanmıştır. 5E yönteminin her aşamasını uygulamak için yeteri kadar zaman olmadığı için 3 aşaması sınıfta kullanılmıştır. Giriş- Keşfetme- Açıklama- Derinleştirme aşamaları sınıfta mobil araçlar ve uygulamalarla öğrencilerle işlenirken, Derinleştirme aşamasının bir kısmı online ödev olarak gönderilirken, Değerlendirme aşamaları online sınıf üzerinden öğrencilerle paylaşılan online oyunlar ve afiş tasarımı gibi 5E yönteminin o aşamasına uygun materyaller paylaşılmıştır. Öğrencilerle sınıfta çevre konusunun her hafta başka bir yönü ele alınmıştır.

Öğrencilerin online sınıftan gönderdikleri ödevleri değerlendirilip oradan dönütler verilmiştir. Uygulama 5 hafta boyunca çevre konusu temel alınarak mobil araçlar ve uygulamalar üzerinden benzer şekilde işlenmiştir.

Kontrol grubunda ki öğrencilerle öncelikle çevre hakkında ne düşündükleri, ne bildikleri, teknolojiye karşı ilgileri hakkında konuşulmuş olup çevre hakkında ne kadar bilgili ve bilinçli oldukları hakkında dönütler alınıp, teknolojiyle ne kadar iç içe oldukları hakkında bilgiye sahip olunmuştur. Öğrencilerin kaçında evlerinde internet olduğu, kaçında tablet bilgisayar ve akıllı telefon bulundurduğu öğrenilmiştir. Bunlar öğrenilirken gruplardan hangisinin kontrol hangisinin deney grubu olduğu belirlenmemiştir. Sorulan sorulara gruplardan alınan cevaplara göre deney ve kontrol grubu seçimi belirlenmiştir.

Kontrol grubuna araştırmanın 2. Haftasında ön testler uygulanmıştır. Ön testler uygulanmadan önce öğrencilere bu yapılacak olan çalışmanın sınav notlarıyla alakalı hiçbir etkisi olmayacağı özellikle vurgulanmıştır. Ön testleri uygulanma sürecinde öğrencilere kesinlikle dışarıdan herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrencilere fen dersi kapsamı dışında çevre konularıyla alakalı klasik yöntemle süreç boyunca bilgilendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmanın sonunda son testler uygulanmıştır.

2.4.Veri Analizi

Verilerin analizi konusunda; Tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Katılımcıların ön ve son skorları arasındaki farkın incelenmesi amacı ile eşleştirilmiş t testi kullanılmıştır. Katılımcıların ön ve son skorları deney gruplarına göre ölçüm değerleri arasındaki farkın analizinde t testi kullanılmıştır. Üç evre grubun karşılaştırılmasında Kruskal- Wallis testi kullanılmıştır. Skorlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

3.BULGULAR

Mobil uygulama destekli çevre eğitimi ile ilgili bulgulara aşağıda tablolar olarak verilmiştir.

Tablo1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testine Ait Bulguları

Çalışma Grubu	Grup	n	X	s.s.	t	P
Başarı Ön test	Kontrol	26	7,77	3,05	0,41	0,68
	Deney	27	7,41	3,31		
Başarı Son test	Kontrol	26	7,19	2,68	**-5,73**	**0,01***
	Deney	27	11,48	2,76		

Tablo 1'de görüldüğü gibi Başarı ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun Başarı ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür($t= 0,41, p>0,05$).

Başarı son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın sebebinin deney grubu başarı son test puanlarının kontrol gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($t=-5,73, p<0,05$).

Tablo2: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çevre Tutumuna Ait Bulguları

Çalışma Grubu	Grup	n	X	s.s.	t	P
Çevre Tutumu Ön Test	Kontrol	26	43,62	3,45	2,00	0,05
	Deney	27	40,78	6,39		
Çevre Tutumu Son Test	Kontrol	26	45,00	2,70	1,61	0,11
	Deney	27	43,33	4,58		

Tablo 2'de görüldüğü gibi Çevre Tutumu ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun Çevre Tutumu ön test puanlarıyla benzer olduğu görülmüştür(t= 2,00,p>0,05).

Çevre Tutumu son test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun Çevre Tutumu son test puanlarının benzer olduğu görülmüştür(t= 1,61,p>0,05).

Aşağıdaki Tablo 3'de Öğrencilerin çevreye karşı tutumlarına ait bulgular görülmektedir.

Tablo3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması

Çalışma Grubu	Grup	n	X	s.s.	t	P
Teknoloji Tutumu Ön Test	Kontrol	26	73,96	10,88	-1,05	0,30
	Deney	27	77,85	15,48		
Teknoloji Tutumu Son Test	Kontrol	26	77,50	12,67	**-2,49**	**0,02***
	Deney	27	85,52	10,68		

Teknoloji Tutumu ön test puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun Teknoloji Tutumu ön test puanlarının benzer olduğu görülmüştür(t= -1,05,p>0,05).

Teknoloji Tutumu test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın sebebinin deney grubu Teknoloji Tutumu son test puanlarının kontrol gruplarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (t=-2,49,p<0,05).

Tablo 4: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı – Çevreye karşı Tutumları ve Teknolojiye Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması

Çalışma Grubu	Ölçüm		Başarı Ön test	Başarı Son test	Çevre Tutumu Ön Test	Çevre Tutumu Son Test	Teknoloji Tutumu Ön Test	Teknoloji Tutumu Son Test
Deney	Başarı Ön test	r	1					
		p						
	Başarı Son test	r	0,44*	1				
		p	0,02					
	Çevre Tutumu Ön Test	r	0,25	0,19	1			
		p	0,21	0,33				
	Çevre Tutumu Son Test	r	0,19	0,41*	0,51**	1		
		p	0,32	0,03	0,01			
	Teknoloji Tutumu Ön Test	r	0,24	0,02	0,02	0,48*	1	
		p	0,21	0,91	0,90	0,02		
	Teknoloji Tutumu Son Test	r	0,02	0,40*	0,52**	0,55**	0,40*	1
		p	0,88	0,04	0,01	0,01	0,04	

** 0,01 düzeyinde anlamlı ilişki, * 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki

Deney grubunda Katılımcıların Başarı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,44,p<0,05).

Deney grubunda Katılımcıların Çevre Tutumu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,51,p<0,01).

Deney grubunda Katılımcıların Teknoloji Tutumu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,40,p<0,05).

Deney grubunda Katılımcıların Başarı son test puanları ile Çevre Tutumu son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,41,p<0,05).

Deney grubunda Katılımcıların Başarı son test puanları ile Teknoloji Tutumu son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,40,p<0,05).

Deney grubunda Katılımcıların Başarı ön test puanları ile Çevre Tutumu ve Teknoloji Tutumu ön ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Deney grubunda Başarı son test puanlarının Çevre ve Teknoloji Tutumu düzeyleri ile doğru orantılı olacak şekilde ilişki oldukları tespit edilmiştir. Fakat elde edilen ilişkinin gücünün çok yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir(r=0,40-0,41).

Deney grubunda Katılımcıların Çevre Tutumu son test puanları ile Teknoloji Tutumu ön test arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,55,p<0,01).

Deney grubunda Katılımcıların Çevre Tutumu ön test puanları ile Teknoloji Tutumu ön test arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0,52,p<0,01).

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test akademik başarı testleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Yani mobil uygulamalarla çevre eğitimi öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Gülseçen ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da bilgisayar ve klasik yöntemin ön test ve son test fark ortalamalarının manidarlık düzeyine bakıldığında son test sonuçlarının anlamlılığı daha yüksek çıktığı gözlenmiştir. Seferoğlu ve arkadaşlarının(2015) yapmış olduğu benzer bir çalışma da mobil uygulamalar öğretim ve öğrenme için yaygın olarak kullanılmakta olup, etkili kullanıldığı takdirde öğrencilerin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tablet bilgisayar ve akıllı mobil cihazlarda sıklıkla kullandıkları uygulamalar arasında videolar, animasyonlar, oyunlar gibi uygulamaların yer aldığı görülmektedir. Bunları göz önüne aldığımızda bu ortamlara alışmış olan bireylere alışmış oldukları ortamları eğitime entegre ederek onların akademik başarılarında ve derse olan motivasyonlarında bir artış sağlayabilmek mümkün olmaktadır. Çelik ve arkadaşlarının(2013) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da eğitim ortamlarına mobil uygulamalarının entegre edilmesiyle öğrenenlerin ders içerikleriyle daha iyi bir etkileşimde bulanabildikleri söylenmektedir. Aktaş ve Çaycı'nın (2013) yapmış olduğu benzer bir çalışmada mobil araçların eğitime entegre edilmesiyle derslere olan ilginin ve başarının artacağından bahsedilmektedir. Alan yazında yapılan benzer çalışmalar bulunmaktadır bu çalışmaların bazılarında ise tersi bir sonuçla da karşılaşılabilmektedir. Poyraz'ın (2014) yılında yapmış olduğu çalışmada mobil cihazların derslerde kullanılmasının dersin anlaşılırlığı arttırdığı hipotezine zıt bir sonuçla karşılaşılmaktadır.

Teknolojiye olan tutumlarına baktığımızda ise deney grubu ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrencilerle derste mobil cihazlarla ve uygulamalarla ders işlendiğinde onların teknolojiye olan tutumlarına da olumlu yansımaktadır. Demirer ve Erbaş'ın (2015) yapmış olduğu benzer çalışmada da mobil uygulamaların öğrencilerin teknolojiye ve derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilere uygulan öğrenci görüş formunda da teknolojiye karşı olumlu yargılar içeren ifadeleri de sonucu desteklemektedir. Çelik ve arkadaşlarının (2013) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da eğitimde yeni teknolojik araçların kullanılmasının öğrencilerin teknolojiye olan tutumlarında ve alacakları eğitimde olumlu bir etkiye sahip olduğundan bahsedilmektedir. Yavuz ve Coşkun'un (2008) uygulamış olduğu benzer bir çalışmada da teknoloji destekli proje çalışmaları sonucunda öğrencilerin teknolojiye olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ölçek sayesinde ölçmüş ve öğrenci görüşleriyle de sonucun desteklendiğinden bahsetmişlerdir. Çelik ve Kahyaoğlu'nun (2007) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da öğretmen adaylarının teknolojiye olan tutumlarını kümelere ayırarak bazı kümelerin teknolojiye yönelik olumlu tutumları içerdiğini bazı kümelerin ise teknolojiyle ilgili olumsuz tutumlar içerdiğini söylemektedirler.

Öğrencilerin çevreye olan tutumlarına baktığımızda ise deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubunda ki öğrencilerin ön test ve son testleri arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Yani öğrencilerin uygulamadan sonra çevreye olan tutum ve davranışlarının olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu tutumları davranışlarında da gözlemlenmiştir. Atasoy ve Ertürk'ün (2008) ilköğretim öğrencileriyle yapmış oldukları benzer bir çalışmada da çevreye karşı tutumlarında az da olsa anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişler bunun gerekçeleri olarak da ders programında ezberci bir eğitimin oluşunu ifade etmişlerdir. Erol'un (2005) yapmış olduğu benzer bir çalışmada da öğrencilerin yaşadıkları evin müstakil ya da daire olmasıyla çevreye olan tutumlarına bakıldığında müstakil evde yaşayanların çevreye olan tutum puanlarında anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin gelir durumlarıyla çevreye olan tutumlarına bakılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gökçe ve arkadaşlarının (2007) yapmış olduğu ve çalışmamızın ölçeğinin oluşturulduğu çalışmada da akademik başarının öğrencilerin çevreye olan tutumlarında önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; mobil uygulama destekli eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarında artış görülmektedir. Bu artışın en önemli etkenlerinden biri olan mobil cihazlar ve mobil uygulamalar öğrencilerin derslerdeki başarısını artırmakla birlikte onların teknolojiye olan tutumlarını da arttırdığı görülmektedir. Ayrıca mobil uygulama destekli yapılan derslerde öğrencilerin mobil uygulamalarla çevreye verdikleri zararları simülasyonlar,

animasyonlar ve oyunlarla daha gerçekçi bir şekilde gözler önüne serilmiştir. Sonuç olarak, uygulama öğrencilerin çevreye olan tutumlarına da olumlu olarak yansımaktadır. Mobil uygulamalar klasik eğitimin dışında yeni bir eğitim olanağı sunmaktadır. Öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesinde simülasyonlar ve oyunlar kullanılmakta bu da öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol oynamasını sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

Aktaş, C., & Çaycı, B. (2013). qr kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *Global Media Journal: Turkish Edition*, *4*(7).

Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press.

Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUM VE ÇEVRE BİLGİSİ ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI A FIELD STUDY ABOUT ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE AND ATTIDUDES OF ELEMENTARY SCOOL STUDENTS.

Cheon, J., Lee, S., Crooks, S. M., & Song, J. (2012). An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior. *Computers & Education*, *59*(3), 1054-1064.

Çelik, H. C., & Kahyaoğlu, M. (2007). İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİYE YÖNELİK TUTUMLARININ KÜMELEME ANALİZİ. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 571-586.

Çelik, A. G. E., Yıldırım, A. G. G., Yıldırım, A. G. D. S., & Karaman, S. MOBİL CİHAZLARLA ÖĞRENİM GÖREN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN E-DERS İÇERİKLERİNE VE MOBİL CİHAZLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ.

Demirer, V., & Erbaş, Ç. (2015). Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İncelenmesi ve Eğitimsel Açıdan Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3).

Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. İlköğretim Online, 6(3).

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S., & Canım, S. (2010). Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi*, 10-12.

O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., ... & Waycott, J. (2005). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment.

Poyraz, M. Y. (2014). Mobil Cihazların (Tablet Pc) Eğitim/Öğretime Etkisinin Belirlenmesi (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Schaal, S., & Lude, A. (2015). Using Mobile Devices in Environmental Education and Education for Sustainable Development—Comparing Theory and Practice in a Nation Wide Survey. *Sustainability*, *7*(8), 10153-10170

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 83-92.

Yavuz, S., & COŞKUN, A. E. (2008). SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUM VE DÜŞÜNCELERİ ATTITUDES AND PERCEPTIONS OF ELEMENTARY TEACHING THROUGH THE USE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION.

Yurdugül, H., & Aşkar, P. (2008). An Investigation of the Factorial Structures of Pupils' Attitude towardsTechnology (PATT): A Turkish Sample. *İlköğretim Online*, *7*(2).

İLKÖĞRETİM BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ AÇISINDAN YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Gürkan ÇELİK

Fatih DOĞAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 17100-ÇANAKKALE, fatihdogan@comu.edu.tr

ÖZET

Teknoloji, artık hayatımızın her alanında bize kolaylıklar sağlayan ve hayat standartlarımızı yükselten bilgi ve araçların tümü olarak tanımlanabilir. Bu nedenle teknolojinin eğitim ve öğretim alanına girmesi kısa zamanda gerçekleşmiştir. Eğitim teknolojileri; öğrenme-öğretme süreçlerinin oluşturulması ve eksikliklerinin giderilmesi, süreçlerin uygulamaya konulması ve daha sonra bu süreçlerden dönüt alınması olarak tanımlanabilir. Eğitim ve öğretim hayatına birçok kolaylık getirmesi eğitim ve teknolojiyi ayrılmaz bir bütün haline getirmiştir. Böyle bir ortamda teknolojinin eğitimle harmanlanmasında en büyük yükü taşıyan öğretmenlerdir. Teknolojinin sınıf ortamında kullanılması, öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde yöntem ve tekniklere uygulanması öğretmenlere ek sorumluluklar ortaya çıkarmıştır. Bu sorumlulukların üstesinden gelinmesinde öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntemlerden tarama metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesinde bulunan ortaokullardan uygun örnekleme yoluyla seçilen 153 branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler eğitim teknolojileri yeterlilik ölçeği vasıtasıyla elde edilmiş ve SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojileri, branş öğretmenleri, istatistiksel analiz

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin sürekli olarak ilerleme kaydettiği günümüzde bu iki kavram yaşamımızın her alanına girmekle birlikte bu kavramlara her alanda ayak uydurulması gerektiği anlaşılmıştır (Adıgüzel, 2014). Dünyanın başlangıcından bu yana bilgi katlanarak nesilden nesile aktarılmıştır. Aktarılan her yeni bilgi insanoğluna yeni bilgileri keşfetme ve yeni teknolojiler üretme konusunda ilham kaynağı olmuştur. Keşfedilen her yeni bilgi ve ortaya çıkarılan teknolojik birikimler insanların bilgiye daha kolay erişmesini ve geliştirmesini sağlamıştır (Ayhün, 2013). Bilim ve teknolojinin sağladığı bu önemli faydalar son yıllarda eğitim ve öğretim ortamlarında da yoğun bir şekilde uygulanmaya başlanmış eğitimin kalitesini, yetiştirilen bireylerin bilgiyi kavrama yeteneklerini ve yaratıcılıklarını arttırmayı amaçlamıştır (Keleş, 2011; Erdemir, 2009). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde sorumluluk sahibi en fazla olan kesim ise öğretmenlerdir. Bu bağlamda eğitim teknolojilerinin eğitim süreci içerisinde verimli bir şekilde kullanılması ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesinde öğretmenler hayati önem arz etmektedir (Köse, 2014; Gürbüz, 2015). Bu sorumlulukların gerçekleştirilebilmesi ve verimli bir eğitim ortamının oluşturulması için öncelikle öğretmenlerin kendi eğitim teknolojileri yeterliliklerini gözden geçirmesi ve eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir (Etlican, , 2012; Serçemeli,2015; Yılmaz, 2007). Muasır medeniyetler seviyesine ulaşmış yada ulaşma yolunda ilerleyen ülkeler eğitim sistemlerinde eğitim teknolojilerinin kullanımı ve verimliliği arttırmak amacıyla çeşitli değişiklikler yapmaktadırlar (Okan, 2013; Ozan, 2009). Bu sayede teknolojiye daha aşina bir nesil yetiştirerek bilgili ve aydın bir toplum oluşturma ve bu toplumun oluşturulmasında temel etken olan teknolojiye ve eğitim teknolojilerine hâkim nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmaktadırlar(Çağıltay, 2001). Bu nedendendir ki yapılan çalışmada bu konuda büyük sorumluluğa sahip olan çeşitli kuşaklara ait öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım yeterliliklerinin belirlenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmuştur. Çalışma kapsamında aşağıda belirtilen problemlere cevap aranmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015 – 2016 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesine bağlı olan özel ve devlet okullarındaki ilköğretim branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 10 özel ve devlet okulundaki 153 ilköğretim branş öğretmeni oluşturmuştur.

2.2. Araştırma Problemleri

Bu çalışmanın araştırma problemi ‘’İlköğretim branş öğretmenlerinin öğretnme-öğretme süreci içerisinde eğitim teknolojileri yeterlilik düzeyleri arasında çeşitli değişkenler açısından farklılıklar var mıdır?’’ olarak belirlenmiştir. Bu araştırma problemine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıda belirtilmiştir:

- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri özel okul yada devlet okulunda çalışıyor olmalarına göre farklılık göstermekte midir?
- İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri öğretmenlerin daha önce teknoloji ile ilgili bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2.3. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırma, ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım yeterliliklerini belirlemeye yönelik, genel tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bayraktar (Bayraktar, 2015)tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği’’ kullanılmıştır. Oluşturulan bu ölçek 38 maddeden meydana getirilmiştir. Ölçek, ‘’Teknoloji Kullanabilme Yeterlilikleri, Teknoloji Entegrasyonu, Mesleki Gelişim, Teknoloji Okur Yazarlığı, Teknoloji Rehberliği, Sosyal - Etik ve Yasal Hükümler, İletişim’’ olmak üzere yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Kullanılan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının 0,975 olduğu ifade edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerden elde edilen veriler lisanslı SPSS Statistics 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve eğitim teknolojileri ile ilgili bir eğitim alma durumlarına göre dağılımlarını göstermek amacıyla frekans değerleri belirtilmiştir ve Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın alt problemlerine yönelik yapılmış olan veri analizleri, analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre elde edilen frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinisiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	105	68,6
Erkek	48	31,4
Toplam	153	100

3.1. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Kullanılan ölçeğin teknoloji okuryazarlığı, teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler ve iletişim alt boyutlarına göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2 İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeyleri Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın	105	3,67	0,82	151	-3,67	0,00
	Erkek	48	4,2	0,84			
Teknoloji Entegrasyonu	Kadın	105	4,18	0,67	151	-2,24	0,026
	Erkek	48	4,44	0,69			
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Kadın	105	4,56	0,56	151	-0,69	0,488
	Erkek	48	4,63	0,57			
İletişim	Kadın	105	3,63	1,06	151	-0,41	0,682
	Erkek	48	3,71	1,03			

*p>0,05

Tablo 3.2 İlköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin kadın veya erkek öğretmenler arasında p>,05 anlamlılık düzeylerini göstermektedir. Sonuçlar kullanılan ölçeğin ilk alt boyutu olan teknoloji okuryazarlığının cinsiyetler arasında p>,05 seviyesinde anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını göstermiştir $[t(151) = 3.67,\ p = 0.00 < 0,05]$. Bununla birlikte erkek öğretmenlerin ($\overline{X}$ =4,2), bayan öğretmenlere ($\overline{X}$ =3,67) göre eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ikinci alt boyut olan teknoloji entegrasyonu bulguları incelendiğinde cinsiyetler arasında p>.05 anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir $[t(151) = 2,24,\ p = 0,026 <,05]$. Erkek öğretmenlerin ($\overline{X}$ =4,44) eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri kadın öğretmenlerin ($\overline{X}$ =4,18) eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev aldıkları okulların türlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul Türü	n	%
Devlet Okulu	112	73,2
Özel Okul	41	26,8
Toplam	153	100

Araştırmaya katılan olan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, öğretmenlerin özel okul yada devlet okullarında çalışma durumlarına göre elde edilen t-testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4 İlk Öğretim Branş Öğretmenlerinin Özel Okul Ve Devlet Okulunda Çalışma Durumlarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Devlet Okulu	112	3,82	0,92	151	-0,43	0,66
	Özel Okul	41	3,88	0,67			
Teknoloji Entegrasyonu	Devlet Okulu	112	4,3	0,71	151	1,24	0,21
	Özel Okul	41	4,15	0,61			
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Devlet Okulu	112	4,62	0,56	151	1,43	0,15
	Özel Okul	41	4,47	0,57			
İletişim	Devlet Okulu	112	3,59	1,06	151	-1,23	0,21
	Özel Okul	41	3,83	1			

*p>0,05

Ölçeğin ilk alt boyutu olan teknoloji okuryazarlığında $[t(151) = -0{,}43,\ p = 0{,}66 >,05]$, ikinci alt boyut olan teknoloji entegrasyonunda $[t(151) = 1{,}24,\ p = 0{,}21 >,05]$, üçüncü alt boyut olan sosyal etik ve hükümlerin $[t(151) = 1{,}43,\ p = 0{,}15 >,05]$ ve son boyut olan iletişim $[t(151) = 1{,}23,\ p = 0{,}21 >,05]$ alt boyutlarında p>.05 anlamlılık değerine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenememiştir.

3.3. İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Teknoloji ile İlgili Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan olan 153 öğretmenin daha önce teknolojiye yönelik bir eğitim alma durumları ile ilgili değerler Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5 Öğretmenlerin Teknoloji ile İlgili Eğitim Alma Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Teknolojik Eğitim	n	%
Evet	101	66
Hayır	52	34
Toplam	153	100

Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha önce teknoloji ile ilgili bir eğitime katılmış olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6 İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Teknoloji ile İlgili Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre Eğitim Teknolojileri Kullanım Yeterliliklerine Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	Katılma Durumu	N	$\overline{X}$	ss	Sd	t	p
Teknoloji Okuryazarlığı	Evet	101	3,79	0,96	151	-0,99	0,32
	Hayır	52	3,93	0,62			
Teknoloji Entegrasyonu	Evet	101	4,26	0,73	151	-0,14	0,88
	Hayır	52	4,27	0,6			
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Evet	101	4,63	0,53	151	1,43	0,15
	Hayır	52	4,49	0,61			
İletişim	Evet	101	3,63	1,1	151	-0,37	0,70
	Hayır	52	3,7	0,93			

*p>0,05

Teknoloji okuryazarlığı $[t(151) = -0{,}99,\ p = 0{,}32 > ,05]$, teknoloji entegrasyonu $[t(151) = -0{,}14,\ p = 0{,}88 > ,05]$, sosyal etik ve yasal hükümler $[t(151) = 1{,}43,\ p = 0{,}15 > ,05]$ ve iletişim $[t(151) = -0{,}37,\ p = 0{,}70 > ,05]$ alt boyutlarında ,05 anlamlılık seviyesine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ilköğretim branş öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yapılan analizler sonucunda teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji entegrasyonu alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler ışığında erkek öğretmenlerin teknolojiyi ve eğitim tekonlojilerini kendi hayatlarında ve öğrenme-öğretme süreci içerisinde kadın öğretmenlere göre daha çok kullandıkları ve bu konuda daha yüksek tecrübeye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri, öğretmenlerin özel yada devlet okulunda çalışma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgulara göre özel okullarda ve devlet okullarında çalışan öğretmenler eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri açısından aynıdır denilebilir

Üçüncü alt problem sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeyleri daha önce herhangi bir teknolojiye yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre teknoloji ile ilgili bir eğitim almış olan öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin daha yüksek olması beklense de aksi yönde bir sonuçla karşılaşılmıştır.

Diğer yandan ülkemizin diğer bölge ve illerinde de bu tür çalışmalar gerçekleştirilerek elde edilen verilerin karşılaştırılması ile öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen düzeylerin yükseltilmesi için yapılması gereken uygulamalar ortaya konabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel O., Batur H.Z., Ekşili N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Çalışma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19.

Ayhün E. (2013). Kuşaklar Arasındaki Farklılıklar ve Örgütsel Yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:1.

Çağıltay K., Çakıroğlu J., Çağıltay N., Çakıroğlu E (2001). Öğretimde Bilgisayar kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21* : 19-28.

Erdemir N. Bakırcı H. Eyduran E. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi Yıl 6, Sayı 3, Aralık 2009*.

Etlican, G., (2012). *X ve YKuşaklarının Online EğitimTeknolojilerine Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz S. (2015). Kuşak Farklılıkları Mit mi Gerçek mi?.*İş ve İnsan Dergisi. Cilt: 2 Sayı: 1*.

Keleş H.N. (2011). Y Kuşağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi. Cilt 3, Sayı 2, ISSN: 1309 -8039.*

Köse S., Oral L., Türesin Tetik H. (2014). Y Kuşağının Birinci ve İkinci Yarısında İş Değerlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *Humanıtas. Sayı:3 Bahar, Tekirdağ.*

Okan E.Y, Yalman N. (2013). Türkiye'de Tartışmalı Reklamlar: Kuşaklar Arası Karşılaştırma.*H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 31, Sayı 2, 2013, s. 135-152.*

Ozan, C. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği).* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Bayraktar R. (2015) *Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Serçemeli M. Kurnaz E. Özcan M. (2015). Y Kuşağı Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakışı: Atatürk Üniversitesi İİBF'de Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Y.2015, C.20, S.1, s.261-276.*

Yılmaz M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 1(2007) 155-167*

AÇIK DERS MALZEMELERİ SİSTEMLERİ İLE SANAL SINIF UYGULAMALARI ENTEGRASYONU (ÇOMU ADM ÖRNEĞİ)*****

Cumali YAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Ahmet Kemal ÖKMEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Serhat ÇOBAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Güney HACIÖMEROĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi beraberinde eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri tetiklemiş ve kullanım alanları eğitimin her kademesine yansımıştır. Özellikle yaşam boyu öğrenmenin bir ihtiyaç ve devlet politikaları haline gelmesi bunda büyük etken olmuştur. İnsanın öğrenme ihtiyaç türlerinin çeşitliliği öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliğini artırmıştır.

Öğrenme çeşitliğinin artması kitlesel çevrimiçi sistemlerin doğmasına sebep olmuştur. Kitlesel çevrimiçi sistemler (MOOC) üzerinde öğrenme faaliyetleri ile ilgili bir çok çalışma süreci yürütülmüştür. Bu çalışmaların başında öğrenme nesneleri ambarı, mesleki eğitim kursları gelmektedir. Ancak çevrimdışı online web siteleri, öğrenme yönetim sistemleri statik bir ortam sundukları için eğitim teknologları sürece sanal sınıf uygulamalarını, sohbet araçları, etkileşimli öğrenme nesneleri, benzetim araçlarını entegre etmeye başlamışlardır. Bu süreci dinamik bir hale getirmiştir ve öğrenme hızları doğrultusunda dinamiklik değişmiştir. Özellikle mobil teknolojilerin gelişmesiyle, kitlesel çevrimiçi derslerdeki öğretim materyalleri artırmıştır. Teknolojik çeşitliliğin artması, elektronik ticaretin gelişmesi, sosyal ağlardaki yükselişler, mesleklerin gereksinimlerindeki değişmeler öğrenenlerin gereksinimlerini değiştirmiştir. Bu gereksinimleri karşılamak için daha fazla kullanılmaya başlamışlardır. Mobil teknolojilerin yaygın olarak kullanılması, sosyal medya araçlarının ve bulut bilişimin popülerlik kazanması mobil öğrenme kavramının gelişmesini sağlamış, mobil öğrenme süreçlerinin gelişmesiyle birlikte çevrimiçi eğitim hizmetlerinde yeni bakış açıları ön plana çıkmıştır.

Öğretim yönetim sistemleri incelendiğinde en yayın olarak kullanılanlardan bir tanesi açık kaynak kodlu Modüler Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment) olarak isimlendirilmektedir. Bu sisteme kısaca Moodle adı verilmektedir. Buna ek olarak, BigBlueButton, Openmeetings, WebHuddle da alandaki önemli birkaç açık kaynak kodlu yazılımdır (Socialbrite, 2011, Webconferencing, 2012). Uzaktan eğitimde 'açık' kavramı bireyin zaman ve mekan sınırlaması olmadan istediği zaman istediği yerde bilgiye ulaşma ve öğrenebilme özgürlüğüne sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Lane, 2008: 151; Open University, 2013). Bu sebeple, açık erişim kaynaklarından birisi olarak açık ders malzemeleri dinamik olarak ifade edilmektedir. Web teknolojilerinin hızlı gelişimi açık kaynak kodlu (Moodle, Linux, Mozilla Firefox gibi) yazılımların başarılı olmasının önünü açmıştır. Buna bağlı olarak, açık kaynak kodlarının dergi, ders kitapları ve ders malzemeleri gibi yeni alanlarda sunulduğu görülmektedir. Bu durum açık lisanslamanın yani sistemde telif hakkından tamamen feragat etmeden eserleri paylaşma olanağını sunmuştur. Buna verilebilecek en uygun örneklerden bir tanesi TÜBİTAK-ULAKBİM'e bağlı olarak oluşturulan ve yaygın olarak kullanılan açık dergi sistemidir. Açık Ders Malzemeleri (ADM) (open courseware) girişimi açık erişim kaynakları içerisinde yer almaktadır. ADM'de 14 haftayı yada 42-50 saati kapsayan ders izlencesi, notları, sunumları (powerpoint, vidyo, animasyon, video, animasyon, vb.), ek okuma metinleri, örnek sınav, soru çözümleriyle proje uygulamalarını içermektedir (TÜBA, 2011). ADM'de dersi veren öğretim elemanları tarafından geliştirilen malzemeler internet ortamında paylaşmaktadır. Derse yönelik olarak geliştirilen malzemeler telif hakkı sorunu olmayan araç gereçler kullanılarak oluşturulur.

***** Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından SEG-2016-821 Nolu proje ile desteklenmiştir.

Bu şekilde, bireylerin bilgisayar başında kendi kendilerine eğitim almaları, eş zamanlı olarak bir grup öğrencinin ve dersi veren öğretmenin canlı olarak bilgisayar destekli ortamda sanal bir sınıfta buluşmalarıyla bir öğretim yapılmasını ve karma öğrenme olarak adlandırılan sınıf içi öğrenme ile internet üzerinden uzaktan eğitimin bir arada kullanılması olanağını sunumaktadır. Bu sistem önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora düzeyindeki derslerle beraber sertifika eğitimleri verilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Buna ek olarak, bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmaktadır (Bozkurt, 2015). Bu öğrenme biçimi günümüzde kitlesel açık çevrimiçi ders (Massive Open Online Course - MOOC) biçiminde yeni bir aşamaya taşınmıştır. Ülkemizde açık ders kaynakları sistemi; Ankara, Atılım, Başkent, Doğu Akdeniz, Gazi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik, Sabancı, Pamukkale, Atatürk ve Dumlupınar Üniversiteleri olmak üzere toplam 7 kurumda bulunmaktadır. ADM, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi için bir ilk olarak Bilimsel Araştırma Projesi kapsamında ÇOMÜ ADM sistemi adı altında adm.comu.edu.tr adresinden kullanıma açılmıştır.

Bu çalışma, ÇOMÜ ADM projesinin bir parçası olarak bilgisayar ve web tabanlı öğrenmeye sanal sınıfların entegrasyonun nasıl yapıldığını açıklanmasını amaçlamaktadır. Bu kapsamda sanal sınıf sistemlerinin entegrasyonu ve kullanımı hakkında bilgi sunulması amaçlanmıştır.

Eş zamanlı sanal sınıf araçları, çevrim-içi ortamda karşılıklı olarak iki ya da daha fazla kullanıcı arasında eş zamanlı görüntü, ses ve veri iletişimini sağlayabilen araçlardır. Bu yönüyle eş zamanlı sanal sınıf araçları öğrenenlere çok yönlü iletişim fırsatlarının yanı sıra öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri iş birlikçi bir ortam sunarak uzaktan eğitim sistemlerine yöneltilen eleştirileri azaltabilmektedir. Bu çalışmada, web-tabanlı uzaktan eğitim yoluyla verilen derslerin sanal ortamdaki yüz yüze bileşeni olarak da adlandırılan eş zamanlı sanal sınıf araçları iş birliği, etkileşim, ders içeriklerinin sunumu ve teknolojik alt yapı açısından aşağıdaki farklar açıklanabilmektedir (Coventry, 2016).

- Uzaktan Öğretimi ve geleneksel öğretimi kolaylaştırmak için video konferans kullanılmalıdır. Uzaktan eğitim genellikle daha sınıf materyalleri ve öğretim materyalinin daha iyi hazırlanmasıyla ilgilidir.
- Video konferans, hem öğrencileri hem de öğretmenleri merkezi bir konuma getirmek için bir araç sağlar; hepsi neredeyse aynı olur. Avustralya'da video konferansın tanıtımı kırsal Enstitülerin% 500 oranında genişlemesine yardımcı oldu (Coventry, 2016).
- Video konferans sistemleri canlı ders izleme eğilimi desteklememektedir, öğrenciler dersleri önceden belirlenmiş saatlerde kayıt etmeli ve derslere devam etmeli ve ders tarafından belirlenen hızda ilerlemelidir.
- Video konferans ikili bir yaklaşımın yolunu açabilir, öğrencilere öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk vermekte, katılımcıların gruplar halinde çalışmalarını sağlamakta, birlikte uygulama yapma fırsatı sağlamaktadır.

Eşzamanlı sanal sınıf araçlarının kullanımında karşılaşılaşılan güçlüklerden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- lisanslı ürünlerin maliyetine bağlı olarak sadece kurumsal projelerde yönelim olması.
- Açık kaynak kodlu ürünlerde sunucu ihtiyacı.
- Ağ alt yapısı ile ilgili bant genişliğinin sınırlı oluşu.
- Uygulama geliştiriciler açısından üniversitelerdeki güvenlik duvarı kapsamında alınan tedbirler

Yukarıda sıralanan problemler sanal sınıfların kullanımında karşılaşılan problemlerin en önemli bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Webanywhere, 2017).

	WiZiQ	Blackboard Collaborate (previous Elluminate)	Big Blue Button	Yugma	Adobe Connect
Open Source	✗	✗	✓	✗	✗
Integrates with Moodle	✓	✓	✓	✓	✓
Audio and video controls	✓	✓	✓	✓	✓
File sharing	✓	✓	✓	✓	✓
Attendee management	✓	✓	✓	✓	✓
Whiteboard tools	✓	✓	✓	✓	✓
Recording	✓	✓	✓	✓	✓
Desktop sharing	✓	✓	✓	✓	✓

Şekil 1 http://www.webanywhere.com/sites/default/files/inline-images/Untitled-4-01.png

Bir web konferans sistemi, temel olarak, İnternet'e bağlı cihazlarda web tarayıcıları kullanarak aynı ekranı aynı anda görebilen iki veya daha fazla taraf arasındaki gerçek zamanlı çevrimiçi işbirliği veya iletişim (RTC) sağlayan bir yazılımdır. Bazı yaygın web konferans özellikleri, mesajlaşma, Voice over IP (VoIP) ekran paylaşımı veya sunum ve çoğu durumda birden fazla canlı video akış oturumunu barındırma kabiliyetleri bulunmaktadır.

Yakın zamana kadar web konferansı esas olarak, kurumsal çevrimiçi toplantılar, tek bir kullanımın bir grup kişiye veya tek bir çevrimiçi toplantı oturumunda sunum yaptığı web seminerleri için kullanılmıştır. Web konferansı da iki grup halinde sınıflandırılabilir, ücretsiz açık kaynak veya özel müseccel yazılımlar olarak sınıflandırılabilir. Bazı popüler web konferans yazılımları:

Apache Vakfı'ndan Openmeetings.

BigBlueButton tarafından BigBlueButton Inc.

Adobe ConnectNow, Adobe tarafından

Dimdim vb.

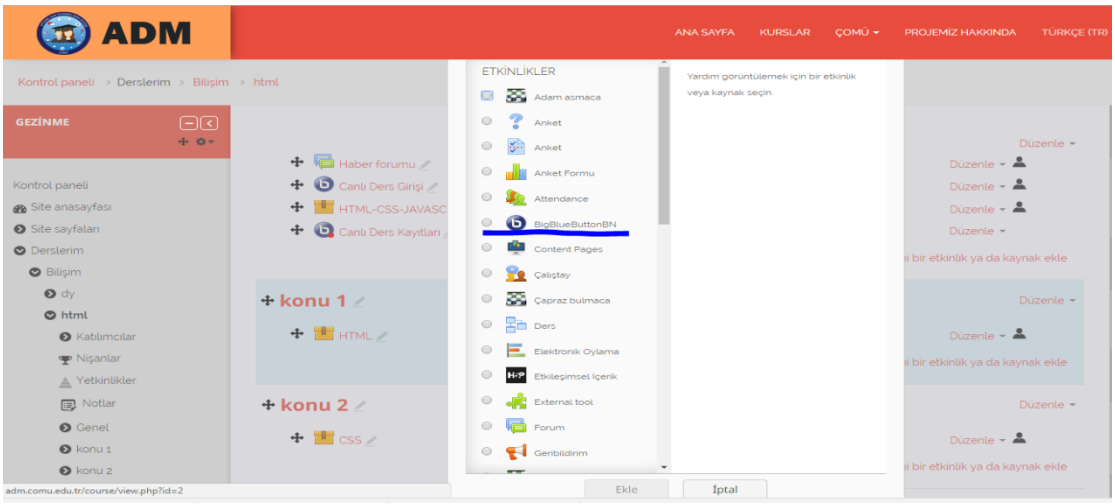
ÇOMÜ ADM sistemi kurulumunda BigBlueButton tercih edilmiştir.

BigBlueButton birkaç açık kaynak bileşen üzerine kurulmuş ücretsiz bir web konferans sistemidir. Özellikle on-line öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla inşa edilmiştir. BigBlueButton gelişimi 2007'de Toronto, Kanada'nın Carleton Üniversitesi'nde başladı. Ardından Teknoloji ve Yenilik Yönetimi (TIM) müdürü Dr. Tony Bailetti, herkesin erişmesi gerektiğini ifade etti (Abedi-Lartey, 2016).

Bununla birlikte, okul tarafından kullanılan ticari web konferans sistemleri çok pahalıydı. Ticari web konferans sistemleri genelde izin verilen eşzamanlı kullanıcı sayısına göre fiyatlandırılır ve kullanıcıların zaman dilimi başına oturum sayısıyla sınırlı olmasına dayanmaktadır.

BigBlueButton'un ilk sürümü eğitmenlerin tüm insanlara ulaşmasını sağlamak ve ticari çözümü değiştirmek üzere red5 üzerinde yapılmıştır. Red5: canlı akış için açık kaynaklı bir medya sunucusudur.

BigBlueButton, canlı ders kaydetme ve oynatma işlevlerini sunar. Öğrenciler bu video dosyalarına her zaman erişebilirler. Bir öğrenci bir dersi istediği zaman ve istediği saatte izleme imkanı verir veya bir öğretim üyesinin belirli bir konuda nasıl nasıl ders anlatığını kontrol edebilir.

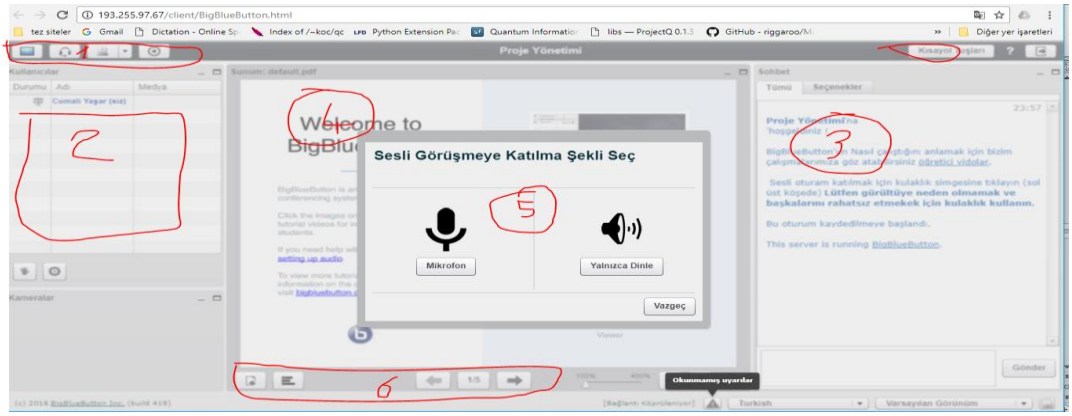


Şekil 2 ADM üzerinde kurulmuş Sanal Sınıf Yazılımı

BigBlueButton, öğretim görevlisi tarafından yazabilecekleri bir beyaz tahta da imkanı vermektedir. Ayrıca pdf veya PowerPoint slaytlarını kullanarak sunumlar için birer ped görevi işlevini yapmaktadır.

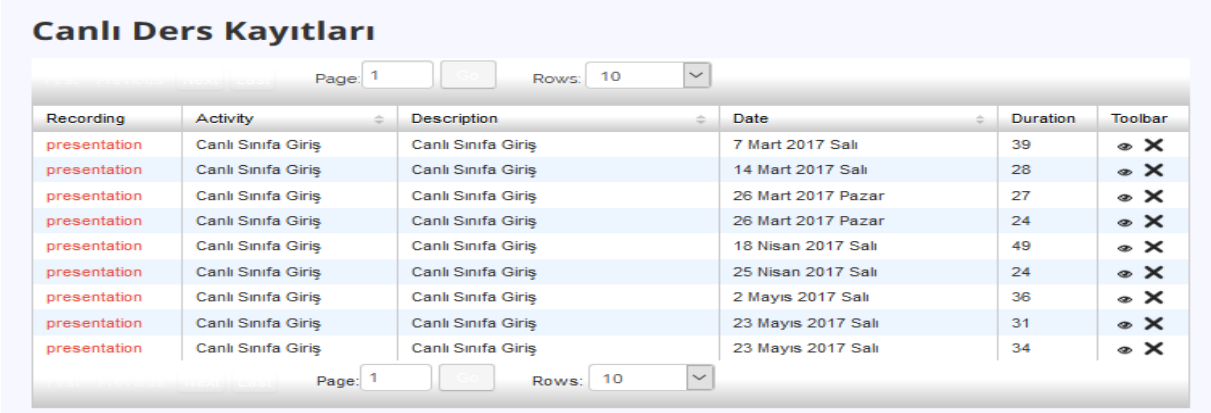
Temel olarak, boş bir pdf sayfası yazma amacıyla konvansiyonel dersliklerde kurulu olana benzer beyaz tahta gibi davranış sergilemektedir (Abedi-Lartey, 2016).

Öğretim görevlisi, herhangi bir yazılımın kullanımını göstermek ya da ileride yapılacak herhangi bir gösteri sunmak için kendi masaüstünü paylaşabilir. Son olarak, bir öğretim görevlisi veya sınıf yöneticisi, katılan öğrencilere sunum rollerini üstlenmeleri için erişim hakkını verebilmektedir. Bunun anlamı, öğrencilerin klasik dersliklerde olduğu gibi sanal bir sınıfta sunum yapabilmektedirler.



Şekil 3 BigBlueButton Yapısı

BigBlueButton'nın ilk açıldığında varsayılan olarak gelen arayüzünde, orta alanda kullanıcıların çizim yapabilecekleri, metin yazabilecekleri, şekillerin üzerini çizebilecekleri bir beyaz tahta uygulaması yer almaktadır. Ortadaki beyaz tahta alanına pdf, ppt, pptx, doc, docx gibi dosyalarda yüklenebilir. Bu dosyalar yüklendikten sonra sayfalar arası ileri-geri geçiş yapılarak sunum şeklinde ders yapılmasına olanak sağlamaktadır (Akca, 2016).



Canlı Ders Kayıtları

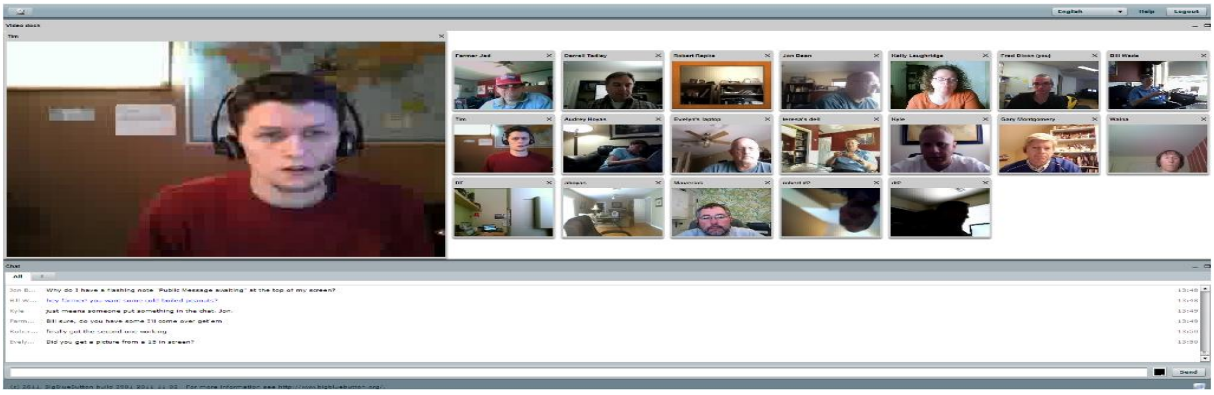
Page: 1 Rows: 10

Recording	Activity	Description	Date	Duration	Toolbar
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	7 Mart 2017 Salı	39	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	14 Mart 2017 Salı	28	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	26 Mart 2017 Pazar	27	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	26 Mart 2017 Pazar	24	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	18 Nisan 2017 Salı	49	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	25 Nisan 2017 Salı	24	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	2 Mayıs 2017 Salı	36	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	23 Mayıs 2017 Salı	31	
presentation	Canlı Sınıfa Giriş	Canlı Sınıfa Giriş	23 Mayıs 2017 Salı	34	

Page: 1 Rows: 10

Şekil 4 Kaydedilmiş dersler

BigBlueButton'nın bir diğer özelliği ise, oturumların isteğe bağlı olarak kaydedilmesidir. Eğitimci dersten önce (eski versiyonlarda) veya derse girdikten sonra (güncel versiyonlarda) kayıt butonunu tıklayarak ders kaydını başlatabilir (Akca, 2016). Ders boyunca yapılan kayıt, ders bitiminde sunucu tarafından işlenip öğrencilerin kullanımına açılabilir. Geçmişe yönelik kayıtlar silinip arşivlenebilir (Süral, 2011).

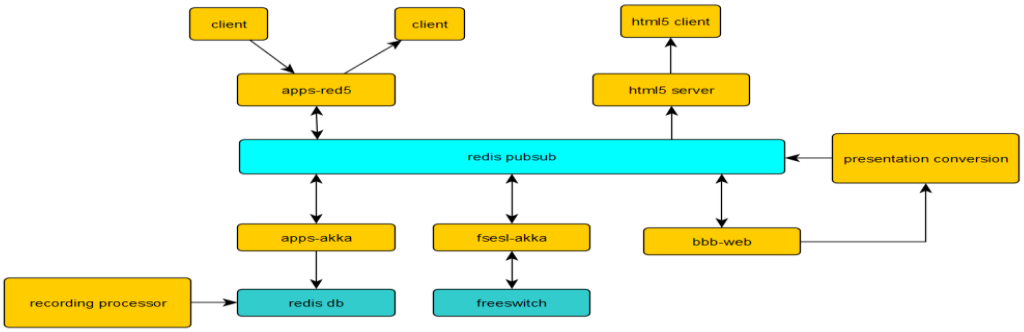


Şekil 5 Canlı Ders Ekranları

BigBlueButton Yapısı

BigBlueButton nginx, red5, FreeSWITCH, tomcat7, redis gibi ileri yazılım bileşenleri üzerine inşa edilmiştir. BigBlueButton'un genel mimarisi ve bileşenlerin birlikte nasıl çalıştığını açıklamaya çalışalım.

Bigbluebutton için üst düzey mimarisi aşağıdaki diyagram ile açıklanabilir (BigBlueButton Inc., 2017).



Şekil 6 BigBlueButton Yapısı

Kullanıcı (client): Kullanıcılar, tarayıcı içinde çalışan bir Flash yada HTML5 uygulamasını başlatır. İstemci, tünel açması gerekiyorsa, RTMP (port 1935) veya RTMPT (port 80) kullanarak Red5'e bağlanır. RTMPT kullanılarak bağlanmaya ihtiyaç duyulduğunda, bağlantıyı Red5'e bağlayan Nginx üzerinden bağlanırlar (BigBlueButton Inc., 2017).

Html5 istemci ve sunucu: Meteor (https://www.meteor.com/) yazılımını kullanılarak oluşturulmuştur ve redis pubsub aracılığıyla sistemin diğer bileşenleri ile iletişim kurmaktadır.

BBB web:Web API, BigBlueButton sunucusunu kontrol etmek için üçüncü parti uygulamalar için (Moodle, Wordpress, Canvas, Sakai vb.) Entegrasyon bitiş noktası sağlar. BigBlueButton'a yapılan her erişim, bir ön uç portalından gelir (üçüncü taraf bir uygulama olarak anılır). BigBlueButton, Moodle, Wordpress, Canvas, Sakai ve diğerlerini birleştirir. BigBlueButton, GreenLight adı verilen kendi ön uçlarıyla birlikte gelir. Moodle gibi bir öğrenim yönetim sistemi (LMS) kullanırken, öğretmenler derslerinde BigBlueButton odalarını kurabilir ve öğrenciler odalara ve kayıtlarına erişebilir. BigBlueButton bazı basit API demolarıyla birlikte gelir. Hangi ön uç kullandığınıza bakılmaksızın, hepsi sistem altındaki API'yi kullanabilmektedirler.

Sunum Dönüştürme: Yüklenen sunular, Flash istemcisinde görüntülenmesi için dönüştürme işleminden geçirilir. Yüklenen dosya bir Office belgesi ise, LibreOffice kullanılarak PDF'ye dönüştürülür ve daha sonra SWFTools kullanılarak SWF'ye dönüştürülür.

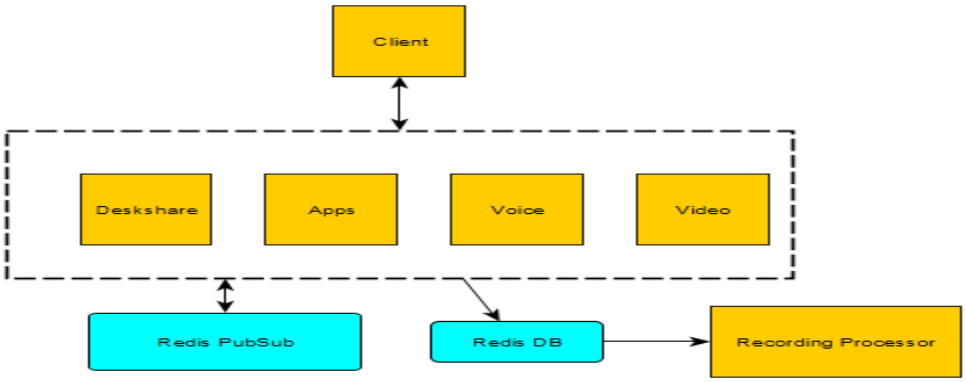
Redis PubSub, BigBlueButton sunucusunda çalışan farklı uygulamalar arasında bir iletişim kanalı sağlar.

Redis DBA: Bir toplantı kaydedildiğinde, tüm olaylar Redis DB'de saklanır. Toplantı sona erdiğinde, Kayıt İşlemcisi, kaydedilen tüm olayları olduğu kadar, farklı ham (PDF, WAV, FLV) dosyalarını da işleme alacaktır.

Red5 Apps (Screenshare, Apps, Voice, Video) ekran paylaşımları uygulamaları için kullanılmaktadır.

Red5 Apps, toplantıda medya akışını sağlayan ve istemciler ile Apps Akka arasındaki iletileri ileten farklı uygulamaları yönetmektedir.

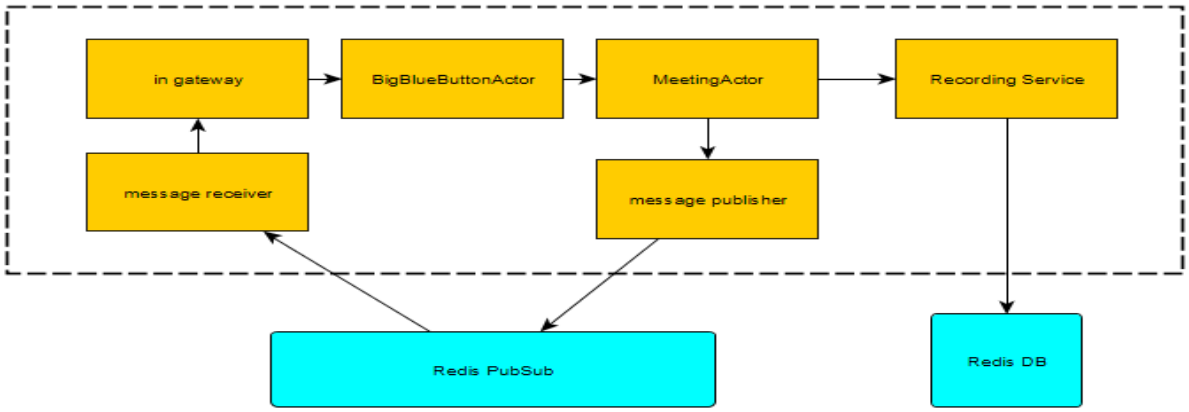
Uygulamalar, bir toplantıda tüm kullanıcılar tarafından paylaşılan kullanıcıları, sohbet, tahta, sunu bilgilerini yöneten ana BigBlueButton uygulamasıdır. Screenshare uygulaması, sunucuyu ekranlarını paylaşmasına izin verir. Ses uygulaması kullanıcının bir mikrofonlu kulaklık kullanarak sesli konferansa seslenmesine veya sadece dinleme özelliğine katılmasına izin verir. Video uygulaması, bir kullanıcının kendi web kamerasını toplantıdaki kullanıcılara paylaşmasını sağlar.



Şekil 7 BigBlueButton Uygulama alt yapısı

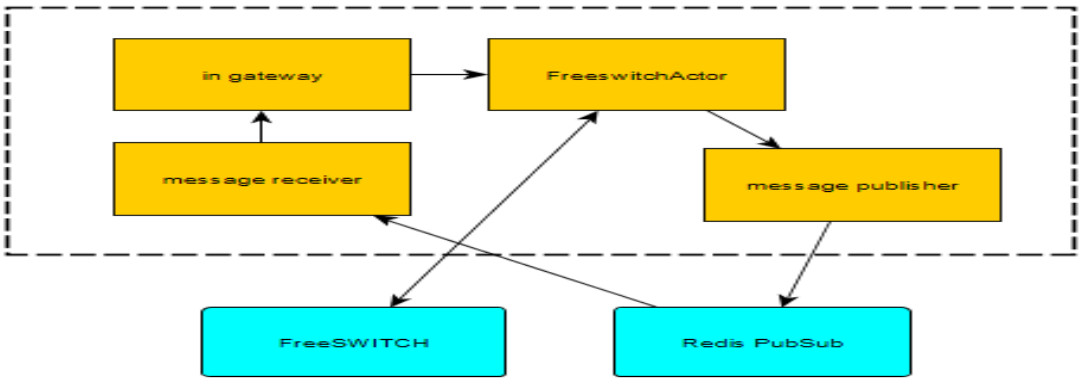
Akka Uygulaması: BigBlueButton Uygulamaları, toplantıda gerçek zamanlı işbirliği sağlamak için farklı uygulamaları bir araya getiren ana uygulamadır. Bir toplantıda kullanıcı listesi, sohbet, tahta, sunumlar sağlar (BigBlueButton Inc., 2017).

Aşağıda, Apps Akka'nın farklı bileşenlerini gösteren bir şema bulunmaktadır.



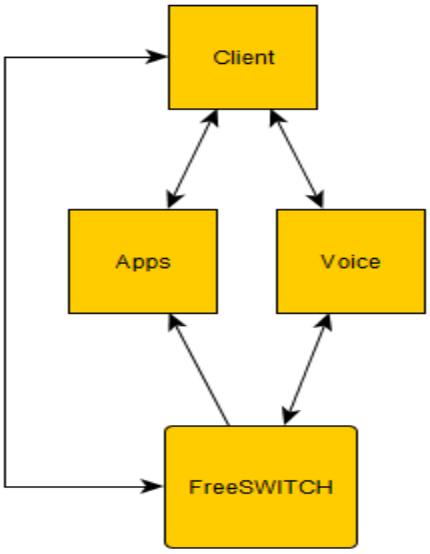
Şekil 8 Apps Akka'nın farklı bileşenlerini gösteren bir şema

Burası toplantı hakkında bilgi saklandığı ve bir toplantıdaki tüm iletilerin işlendiği yerdir. FsESL Akka: FreeSWITCH ile kendi uygulamasına entegre olan bileşen devreye girdiği yerdir. Bu alan, FreeSWITCH dışındaki sesli konferans sistemlerini kullanan diğer kişilerin kendi entegrasyonlarını kolayca oluşturmalarına izin verir. Uygulamalar ile FreeSWITCH Etkinlik Soketi Katmanı (fsels) arasındaki iletişim, redis pubsub aracılığıyla mesajlar kullanır (BigBlueButton Inc., 2017).



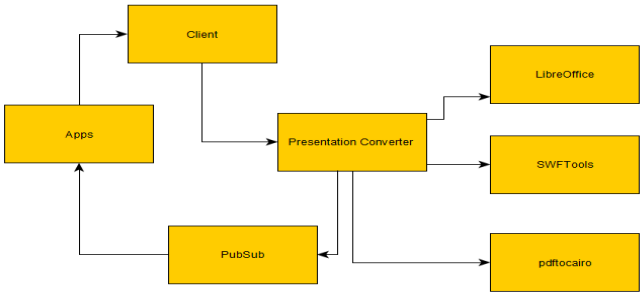
FreeSWITCH: BigBlueButton'da sesli konferans özelliği sağlar. Kullanıcılar sesli konferansa kulaklık aracılığıyla katılabiliyorlar. Google Chrome veya Mozilla Firefox ile birleşenler, WebRTC'yi kullanarak bağlanarak daha kaliteli sesi kullanabilirler. FreeSWITCH, VOIP sağlayıcılarıyla da entegre edilebilir, böylece kulaklığı kullanamayan kullanıcılar telefonlarını kullanarak arama yapabilir (BigBlueButton Inc., 2017).

Sesli Konferansa Katılma: Bir kullanıcı birkaç konudaki sesli konferansa (FreeSWITCH'de çalışan) katılabilir. Kullanıcılar Flash, WebRTC veya telefon kullanarak katılabilir. Flash ile birleştiğinde, kullanıcı yalnızca dinleme veya dinleme ve konuşma arasında seçim yapabilir. Chrome ve Firefox'a katılan kullanıcılar WebRTC'yi kullanarak katılabilir. Tarayıcının opus tarafından kodlanmış ses paketlerini UDP yoluyla gönderme kabiliyeti sayesinde, WebRTC kullanıcılara düşük gecikmeli yüksek kaliteli ses sağlar. FreeSWITCH bir VOIP sağlayıcısı ile entegre olursa, kullanıcılar bir numarayı tuşlayıp tuş takımında konferans numarasına basarak telefonlarını kullanarak arama yapabilir.



Şekil 9 Sesli Konferansa Katılma

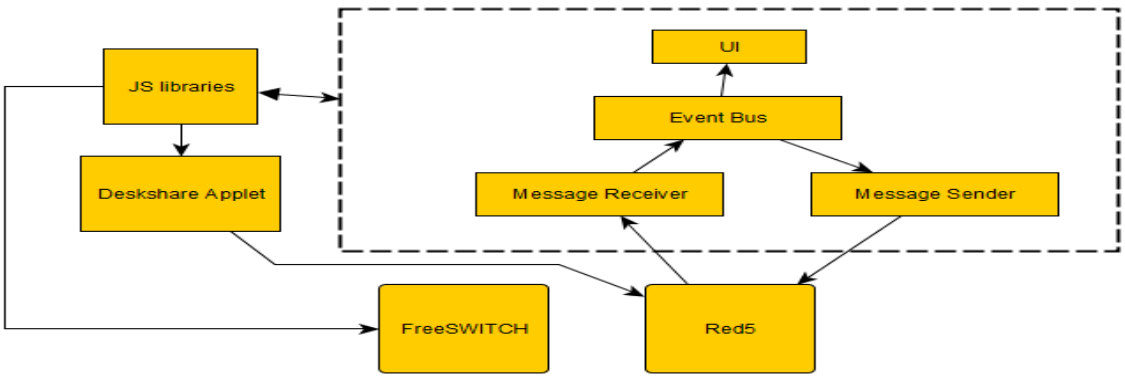
Bir Sunum Yükleme: Yüklenen sunular, Flash istemcisinde görüntülenmek üzere bir dönüştürme işleminden geçirilir. Yüklenen sunum bir Office belgesi olduğunda, LibreOffice'i kullanarak PDF'ye dönüştürülmesi gerekir. PDF belgesi daha sonra SWFools kullanılarak SWF'de dönüştürülür. Bir PDF sayfasının SWF'ye dönüştürülmesi başarısız olduğu zamanlar vardır. Bu durumda, sayfanın (PNG olarak) bir görüntü anlık görüntüsü pdftocairo kullanılarak çekilir ve elde edilen görüntü SWF'ye dönüştürülür.



Şekil 10 Sunum Yükleme Şeması

Dönüştürme işlemi, ilerleme iletilerini Redis pubsub aracılığıyla istemciye gönderir.

BigBlueButton İstemci: BigBlueButton istemcisi tarayıcı içinde çalışır. Ana uygulama ActionScript'te. FreeSWITCH'a bağlantı sağlayan, ekran paylaşım uygulamasını başlatan Javascript kitaplıkları vardır. Flash istemcisi, mesaj göndermek ve almak için BigBlueButton Uygulamasına bağlanır. İstemci, bileşenlerin birbirleriyle konuşması için dahili olarak bir olay veri yolu kullanır.



Şekil 11 BBB Kullanıcı Mimarisi

Sonuç: Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı tarafından SEG-2016-821 Nolu projede kazanılan deneyimler esas alınmıştır. Projenin bütçesinin küçük olması nedeniyle ve özellikleri, sürdürülebilirliği ve sunucu gereksinimlerine göz önüne alınarak şu an piyasada bulunan çeşitli MOOC sistemler ve web konferans sistemlerini araştırılarak yapıldı. Bir başlangıç araştırması yapıldıktan sonra proje planlandı. Projenin yürütülmesi için gerekli araçlar değerlendirildi. Bir yaklaşım taslağı hazırlandı. İki adet temiz sanal makine kullandık. Her iki yazılım kodu da açık kaynak olduğundan ve ücretsiz olduğundan video konferans yazılım satın alınmadı.

Moodle popülerliği, gelişme evrelerinin hızla ilerlemesi ve sahip olduğu geniş özellikler nedeniyle mooc olarak seçildi. Moodle, sanal makinalardan birine kuruldu. Moodle, özel bir sanal sunucuya ihtiyaç duymadı. Bununla birlikte, ücretsiz web konferans sistemi için ilk tercihimiz Openmeetings idi. Birkaç başarısız denemeden sonra Openmeetings'i sunuculardan birine kurduk, ancak Moodle ile entegre etmek biraz zor oldu. Openmeetings BigBlueButton ile pek çok benzerliğe sahiptir. BigBlueButton açık kaynaklıdır ve kurulum belgeler ve entegrasyonu çok geniştir. Open meetings karşılaşılan zorluklar nedeniyle, çok geniş kurulum kılavuzuna sahip olan BigBlueButton sunucusunu test etmeye karar verdik. BigBlueButton sunucu kurulumu bir şekilde sıkı, yordamlar atlanamaz ve dosya dizini sistemi üzerindeki izinler çok kritik bir rol oynamaktadır, yazılım bağımlılık sorunları bulunmaktadır. Projeye uyacak şekilde BigBlueButton'u bir geliştirici modunda kurduk.

Sonuç olarak, projenin amacı büyük oranda karşılandı. Platform Açık Üniversitenin katılımcılarına veya uzaktan öğrenmeye öğrenme fırsatını vermektedir.

Kaynakça

Abedi-Lartey, V. (2016 , 04 25). Step by Step Guide to Implementing LMS with. Helsinki.

Akca, M. A. (2016, 02). Uzaktan Eğitim Derslerinde Bigbluebutton Kullanılabilirliğinin. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 62-68.

BigBlueButton Inc. (2017). *High-level Architecture Overview for BigBlueButton*. (2. B. Inc., Prodüktör) BigBlueButton Open Source Web Conferencing. adresinden alınmıştır

Coventry, L. (2016, 8 12). Video Conferencing in Higher Education. Edinburg.

Süral, İ. (2011). Çevrimiçi Toplantı ve Ders Sunum Ortamı Olarak BigBlueButton. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, (s. 457-460). Malatya.

Webanywhere. (2017, 7 11). 2017 tarihinde Webanywhere: http://www.webanywhere.com/ adresinden alındı

EĞİTİM YÖNETİMİ

EĞİTİMDE ÖRGÜT SAĞLIĞININ İNSAN KAYNAĞININ ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMASINA ETKİSİ

Vicdan Altınok
Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Teftiş Planlama ve Ekonomi Anabilim Dalı, Beşevler/Ankara

ÖZET

Çalışma hayatında yapılacak olan işlere yönelik farklı yöntemlerin uygulanması, her geçen gün artan karmaşık bürokratik süreçler, kişinin süreci bütünlük içinde kavramasını engellemekte, doğal yaşamın işleyiş düzenine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu olumsuz çalışma ortamı, çalışanın zihinsel, psikolojik ve biyolojik sağlığının etkilenmesine neden olan örgütsel sağlık sorunudur. Araştırma, özellikle bir meslek alanına yönelik eğitim hizmeti veren üniversitelerdeki örgüt sağlığının, çalışanların işgören yabancılaşma algısına ne ölçüde etki yaptığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki Gazi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitelerinde çalışanlardan oluşmaktadır. Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi Korman ve arkadaşları (1981) tarafından geliştirilen İşgören Yabancılaşma Ölçeği, ikincisi Lyden ve Klingele tarafından geliştirilen Örgütsel Sağlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırma modelini, ilişkileri görebilmek ve ölçeğin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda İşgören Yabancılaşma Ölçeğinin tüm faktörlerinin toplam varyansın % 63.5'ini, Örgütsel Sağlık Ölçeğinin ise tüm faktörlerinin toplam varyansın %58.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Ayrıca Örgütsel Sağlık Ölçeğindeki tüm ifadelerin 0.74 ile 0.85 arasında, İşgören Yabancılaşması Ölçeğinde ise tüm ifadelerin 0.72 ile 0.83 arasında faktör yükü aldığı tespit edilmiştir. Araştırmada örgütsel sağlık ile işgören yabancılaşması arasında bir ilişkinin olup olmadığı varsayımına ilişkin durumu test etmek amacıyla yapılan korelesyon ve regresyon analiz sonuçları modelin doğru kurulduğunu (F =2,573, P< 0,000), araştırmaya katılanların örgütsel sağlık algılamaları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ters yönlü ve orta düzeyde (r= -0,683, p<,05) bir ilişkinin olduğu ortaya koymuştur.
Anahtar sözcükler: universite, çalışan, örgüt sağlığı, örgütsel yabancılaşma

THE EFFECTS OF ORGANIZATIONAL ALIENATION OF HUMAN RESOURCE TO ORGANIZATIONAL HEALTH IN EDUCATION

ABSTRACT

Rapid change in the application of different methods for Works to be done in working life, complex bureaucratic processes increasing with each passing day prevent person to understand entirely of process and lead to natural life alienation to operation process. This negative working environment is organizational health problem that effects employee's mental, psychological and biological health. In this respect, aim of the research is determine organizational health in universities, which particularly provide training services for an occupational field, extent to which effect employee alienation perception. The research sample consists of working people at Gazi and Yıldırım Beyazıt University in Ankara. In this research, two data collection tools used. Employee Alienation Scale developed by Korman et al (1981) and Organizational Health Scale developed by Lyden and Klingele was used. As a research model, structural equation model (SEM) was used to see relationships and demonstrate the validity of the scale. According to exploratory factor analysis (EFA) results, it was seen that all factors of Employee Alienation Scale explain %63,5 of total variance, all factors of Organizational Health Scale explain %58,3 of total variance. Also it has been determined that all expressions in Organizational Health Scale take between 0.74 and 0.85 load factor , while all expressions in Employee Alienation Scale are between 0.72 and 0.83 load factor. In research, correlation and regression analysis results conducted in order to test if there is a relationship between organizational health and employee alienation, revealed that model was set up correctly (F=2,573, P<0,000), there is a reverse and mediate level relationship between participants organizational health perception and organizational alienation perceptions.
Keywords: üniversity, works, Organizational health, Employee alienation

GİRİŞ

İnsan hayatının büyük bir zamanı çalışma ortamında geçer. Çalışma hayatındaki ortam çalışanın davranışlarını ve duygularını etkiler. Bu duygulardan biri de yabancılaşma duygusudur. Yabancılaşma, iki eleman arasındaki çözülme ya da ayrılmadır (Elma, 2003). Türk Dil Kurumuna göre yabancılaşma "tanınmaz, bilmez duruma gelmek, yabancı olmak, biçare düşmek" veya "alışamamak, yadırgamak, yabancılık çekmek" şeklindedir (www.tdkterim.gov.tr, 2010). Fromm göre, yabancılaşma, bir "hastalık" ve "insanın çevreden kopmuş olması, kendisini yalnız, soyutlanmış ve yabancı hissetmesidir. (Fromm, 1996). Gelişen ve değişen dünya yapısı içerisinde insanlar bir arada bulunma arzuları ve değişen yapıda varlıklarını devam ettirme, teknolojik gelişmelere uyum sağlama, değişime karşı direnç gösterme, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının çeşitlenmesi, toplumun bilinçlenmesi ve beklentilerinin artması gibi problemlerle karşılaşmaya başlamışlardır. İş hayatında kullanılan teknolojilerde ve işin yapılmasında kullanılan yöntemlerde ortaya çıkan hızlı değişim, Çalışma hayatını etkileyen karmaşık bürokratik uygulamalar, statü ve işlevlerin ön plana çıkması, çalışanın iş hayatını bütünlük içinde kavramasını olumsuz yönde etkileyerek, iş hayatının çalışma biçimine yabancılaştırmaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma duygusu, örgütün yapısına bağlı olarak çalışanların; ürettikleri ürüne, verdikleri hizmete veya birbirlerine yabancılaşması olarak 3 şekilde görülebilir. Bu durum çalışanın, içinde bulunduğu yapıda kendine de yabancılaşmasına neden olur.

Marx'ın ve Mills'in yabancılaşmada, emek-ücret dengesinin sağlanması, çalışanların toplumsal çevreleriyle uyumlu sosyokültürel faaliyetlerin düzenlenmesi, fiziksel koşulların iyileştirilmesi ve bireyin özgürleştirilmesi(düşüncelerini paylaşabilmeleri) durumunun sağlanması örgüt sağlığının var olması ile mümkündür. Örgütsel yabancılaşma, çalışanın işini daha az önemsemesi, işine gerektiğinden daha az enerji harcaması ya da çalışanın sosyal ihtiyaçlarını karşılamasının mümkün olmaması anlamına gelmektedir (Ceylan ve Sulu, 2011). Örgütsel yabancılaşma, genel düzeyde bireylerin var olan kurum veya örgütlere bağlı beklentiler, değerler, kurallar ve ilişkilerden uzaklaşması halidir (Alkan ve Ergil, 1980). Yabancılaşmaya ilişkin süreçleri ilk kez Seeman belirlemiş ve bunları; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma şeklinde ifade etmiştir (Fettahlıoğlu, 2006).

Yabancılaşmaya neden olan çalışma ortamları; sosyal olmayan, kişinin kendisi olarak kalmasına fırsat tanımayan, işin gerçekleştirilmesine ilişkin uygulamaların kişi tarafından serbestçe belirlenememesi, kişinin yaşam sınırlarının başkası tarafından düzenlendiği örgütlerdir. Sayılan özelliklere sahip bir çalışma ortamı, aynı zamanda kişinin zihinsel, psikolojik ve biyolojik sağlığını olumsuz yönde etkileyen bir örgütsel sağlık sorunudur. Örgütsel sağlık sorunlarının yabancılaştırıcı etkisi, kişinin iş doyumunun düşmesine, iş stresinin yükselmesine, yaratıcı yeteneklerini zayıflatarak performans kaybına neden olabilmektedir. Sosyal psikolojik bir olgu olan yabancılaşma, subjektif ve objektif bakış açısı ile ele alınabilmektedir. Subjektif,(öznel) bakış açısı yabancılaşmayı, kişisel duygularla ilgili, onun inanç ve tutumuyla ilgili bir durum olarak değerlendirirken, objektif (nesnel, marxist) bakış açısı yabancılaşma olgusunu, kapitalist üretim ilişkilerinin çelişkilerinin ortaya çıkardığı bir durum olarak ele almaktadır (Oldenquist, Rosner, 1991). Marxist objektivistler yabancılaşmayı, kapitalist örgütlenme ve üretim ilişkilerinin, çalışanın iş sürecine kendini dâhil edememesi, iş yaşamında kendini gerçekleştiremeyen bireyin verdiği tepki şeklinde açıklamaktadırlar. Yabancılaşma kavramını daha iyi anlayabilmek için kısaca boyutlarını açıklamak gerekirse, Seeman'nın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak belirtilecektir. Araştırmada bu boyutlar açıdan analiz edilecektir.

Çalışanın işe ilişkin beklentilerini ve yapmak istediklerini, fikirlerini kendisinin ortaya koyamaması, var olan durumda değişiklikler gerçekleştirmek için hiçbir şey yapamaması durumuna kişisel güçsüzlük (Powerlessness) denir(Seeman, 1983). Bu duygu bireyin yalnız başına bir şey gerçekleştiremiyeceği ve başarılı olamıyacağı duygusu olarak da açıklanabilir(Soysal, 1997). Bu kişinin kendi varlığının ve performansının farkında olmaması anlamınada gelmektedir(Özler ve Dirican,2014). Blauner, Seeman'ın belirlediği yabancılaşma boyutlarından biri olan kişisel güçsüzlüğün örgütlerde dört farklı şekilde oluşabilektedir (Blauner, 1964):

**Malzemelere, uygulamaya ve sonuca etki yapamama,

**Yönetim kararlarına katılamama,

**Birlikte çalışmak istediği kişileri belirleme fırsatının verilmemesi

**Yaptığı işi kontrol etme yapma imkanının olmaması,

Güçsüzlük algısı yüksek olan kişinin, örgütsel bağlılığı zayıf, motivasyonu, iş ve yaşam doyumu düşüktür.

Bireyin iş ortamında neyin doğru olduğunu bilememesi, doğru olarak verilen bilgilerin çalışan için bir anlam ifade etmemesi ve kendisini bir sonuca götürmeyeceğini düşünmesi kişisel anlamsızlık olarak açıklamaktadır. Bu durum, çalışanın geleceği tahmin edemeyen, var olan durumun analizini yapamayan, ilişkileri kuramayan her tür açıklamaya kolayca inanan kişi olmasına neden olur. İçinde bulunduğu olay ve durumları anlamakta güçlük çeker ve sürece uyum sağlayamaz(Lindley, 1990).

Kişisel Kuralsızlık (Normlessness): Davranışı yönlendirecek ilke ve prensiplerin bulunmaması ve amacı gerçekleştirmek için uygun olmayan yollara başvurmaktır. Toplumsal değerlerin kişiye anlamlı gelmemesi, yani çalışanın başarı hedeflerine ulaşabilmek için toplum dışı davranışlara yönelmesi kuralsızlığı oluşturur(Kılıç, 2010: 52). Seeman (1983) kuralsızlığı, kişinin hedef ve amaçlarına toplumsal olarak kabul görmeyen davranışlar sonucu ulaşabileceğine inanmasıdır. Kuralsızlık, bireylerin toplumsal olarak onaylanmayan davranışlarda bulunmalarına neden olur(Brown/Higgins/Paulsen,2003).

Sosyal ortamdan uzaklaşma, İş ortamına ilişkin kurallara, uygulamalara ve değerleri dikkate almama (Marshal, 1999), ya da iş ortamı dışında dışında toplumsal kural ve kültüre uyum sağlayamama biçiminde ortaya çıkan kişisel uzaklaşmadır. Seeman'a göre, yabancılaşma, bireyin çalışma ortamında kendisini huzursuz hissetmesidir(Uysaler, 2010).

Çalışanın ortaya koyduğu davranışlarının; örgütün geliştirdiği değerlere, kurallara, ihtiyaçlara ve beklentilere dayanmaması kendine karşı yabancılaşma (Self-Estrangement)dır. (Özler ve Dirican,2014).Kendine yabancılaşmış bireyler, yaptıkları işlerden ya da sahip oldukları rollerden hiçbir şekilde tatmin olmazlar (Elma, 2003).

Yabancılaşma kişinin işiyle, iş ortamındaki diğer kişiler ve kendi sorumluluk ve görev alanlarına ilişkin olumsuzlukların bir sonucudur. İş yaşamındaki değişim işin doğası, çalışan ve örgüt rollerinin farklılaşması, değişimi gerçekleştirme kaygısı, çalışanın kendisine yönelik denetimini yapmasına ilişkin davranışlarını etkilemesine neden olmaktadır. İş yaşamındaki hiyaraşik yapı çalışanların beklentilerine cevap bulamamakta ve sosyalleşme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütsel yabancılaşma, ortamla bütünleşememe, ilgisizlik, geri çekilme, duygusal sürecin bir sonucudur. Bu duygu insanı güçsüzleştirir, anlamsızlaştırır, kuralsızlaştırır, kendini yalıtmasına ve kendinden uzaklaşmaya kadar götürür. Bu da sonuç olarak iş doyumu, verimsizlik, stres, örgütsel bağlılığı azaltarak, işten ayrılma, uzaklaşma soğuma olmasına neden olur. İşgören yabancılaşmasının gerçekleşmesine neden olan değişkenlerin ortaya çıkmasında örgütsel sağlık algısının önemi vardır(Tutar, 2010).

Hayatının büyük bir kısmını örgütte geçiren çalışanın etkililiği ve başarısı, bireysel ve örgütsel sağlık koşullarının sağlanmış olmasına dayanır. Çünkü örgüt sağlığı tüm yönleri ile çalışma ortamının bireylerin kendini iyi hissettikleri mutlu oldukları ve çalışmadan keyif aldıkları bir güven ortamına sahip olması demektir. Hoy ve Feldman (1987) ise örgüt sağlığını yedi boyutta incelemişlerdir. Bu yedi boyut aşağıdaki gibidir.

1-Örgütsel bütünlük yani örgütün çevresi ile uyum içinde olması,

2-Örgüt yöneticisinin etkisi, bu da örgüt yöneticisinin üst sistemin kararını etkileyebilmesi

3-Çalışma düzeni, örgütteki beklentiler, standartlar ve politikalardır.

4-Kaynak desteği

5-Moral, örgütte çalışanlar arasındaki arkadaşlık, hoşgörü ve gurur duymadır.

6-Saygı, örgüt içindeki destekleyici, açık, dürüst davranışları içerir.

7-İşin önemi, örgüt içinde yapılan işin mükemmelliğidir.

Bu faktörlerin yetersiz olması veya çalışanlar tarafından farklı hissedilmesi çalışan yabancılaşmasında önemli rol oynamaktadır. Özellikle, üniversite çalışanları yaşamın önemli bir kısmını bu ortamda geçirmektedirler. Bundan dolayı yaptıkları iş üzerinde ve emeklerinin sonucu üzerinde söz sahibi olmamaları, gözetim ve yetki sorunları, çalışanın kendisini gerçekleştirmesinde aynı zamanda örgütsel sağlık sorunlarının da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örgüt sağlığını eğitim alanında gelişme ve yenileşme kavramları ile açıklamak daha doğru olacaktır. Ancak sağlıklı bir yapı büyür ve gelişir. Sağlıklı örgütler varlıklarını devam ettirmenin yanında, sürekli gelişen, yenileşen ve çevresel değişimlere uyum sağlayan örgütlerdir(Miles, 1965). Sağlıklı örgüt; sahip olduğu, kültürü, iklimi, yönetim süreçleri, fiziksel ve psikolojik yapısı örgütsel verimlilik ve etkililiği artıran bir örgüt biçimi olduğu belirtilmektedir(Mchugh vd, 2003). Miles'ın ortaya koyduğu yapıda, örgütlerde "on" örgütsel sağlık özelliği tespit edilmiştir. Lyden ve Klingele ise örgütsel sağlık boyutlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır(Lyden/ Klingele, 2000).

İletişim formal ve informal olarak sağlanmalıdır. İletişim örgütsel verimliliğin, etkinliğin, işbirliğin ve koordinasyonun sağlanmasında kullanılacak bir araçtır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi ve büyüyüp gelişmesi iletişime bağlıdır. Bu anlamda örgütlerde iletişimin sağlıklı olabilmesi için, açık ve çok yönlü olması gerekir.

Çalışanın işinde kendini yabancılaşmış hissetmemesi için, özelliklede üniversitelerde yapılan eğitim hizmetinin amacına ulaşabilmesi için çalışanları ilgilendiren konularda katılımlarının sağlanması gerekir. Bu da demokratik

olması gereken bir ortamda gerekli bir unsurdur. Katılım çalışanın kendini gerçekleştirmesine ve işine daha sorumlu davranmasını sağlar.

Örgütsel bağlılığın temelinde sadakat ve örgütte kalma eğilimi vardır. Sadakat sorumluluk duygusunu örgütte kalma eğilimi ise örgütün bir üyesi olarak kalma isteğini ifade eder. Bu da örgüt sağlığına katkı sağlayan önemli bir faktördür. Çünkü çalışanın görevini yerine getirirken taşıdığı sorumluluk duygusu onun örgütü kendi işi gibi görmesine ve bağlanması örgüt amaçlarının en üst düzeyde gerçekleştirilerek verimli olmasını buda gelişmesine ve kendini yenilemesine katkıda bulunur. Çalışanın örgüte bağlılığını Mayer-Allen 3 şekilde ifade etmiştir. Bunlar,

*Devam bağlılığı(işte kalma isteği)

*Duygusal bağlılık(sevgi, saygı, örgütün vizyon ve misyonunu paylaşma)

*Normatif bağlılık(Minnettarlık hissi ve çalışanın görevini ahlaki bir sorumluluk olarak görmesidir)

Moral demek, arkadaşlık, hoşgörü ve güven demektir. Bunlar çalışanın kendisini örgütün bir üyesi gibi hissetmesini sağlayarak yabancılaşmasına engel olur. Sağlıklı bir örgütte çalışanların moralinin yüksek olması demek, onların işine ve kişinin kendisine karşı soğumasına neden olan faktörlere engel olur. Yüksek moral sayesinde çalışanlar kendilerini güven ve huzur içinde hissederler (Hill, 2003).

Örgütün toplumsal statüsü ve örgüt kimliği örgütsel itibar demektir. Çalışanlar örgüte fiziksel ihtiyaçlarını karşılamanın yanında saygı, onur, statü gibi duygusal beklentilerini de karşılamak isterler. Örgütün itibarı, çalışanların manevi duygularını karşılayacak düzeyde olması, örgütün sağlıklı olduğunu gösterir..

Bireysel ve örgütsel ahlaki değerlere uygun davranışları ve uygulamaları içerir. Çalışanların görevlerini, örgütün ise çalışma sisteminin yani uygulamalarının belli ilkeler çerçevesinde gerçekleşmesini sağlayarak çalışanların anlamsızlık ve kuralsızlık gibi işgören yabancılaşmasına neden olan davranışların ortaya çıkmasını engeller. Etik neyin doğru, neyin yanlış olduğunun göstergesidir. Etik kavramı ortak değerlerin, kuralların, normların ve davranışların ilkelerini oluşturur. Etik kurallar insanların ortak ilkelere bağlı hareket etmesini sağlar. İlkelere uygun davranışlar, göreve yönelik güçsüzlük(koşullar üzerinde etkin olmama) durumu, anlamsızlık(eylem-amaç bağlantısı kuramama) ve kuralsızlık(kural dışı eylemlere inanma) gibi yabancılaşma boyutlarının ortaya çıkmasını engeller. Örgütsel sağlığının oluşmasında bu da en önemli faktörlerden biridir.

Çalışanların sahip olduğu yeteneklerinin değerlendirilmesi ve kurum adına yararlanılması anlamına gelen performansın tanımlanmasıdır. Bu da çalışanlara yetki verilmesi demektir. Çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerini, sağlıklı bir örgüt topluma en iyi hizmeti veya üretimi sunabilmek için kullanmaya çalışır. Çalışanın sahip olduğu bu özelliklerinden yararlanılıyor olması örgüt içinde önemsendiğini, değer verildiğini anlamasına ve örgütün bir üyesi gibi davranmasına katkı sağlar. Görevini kendi işi gibi sahiplenir. Bu durumda üniversitelerine toplumsal bir statü ve bir isim olması yönünde olumlu bir etki oluşturur.

Eğitim alanında toplumsal ve kurumsal amaçlar arasında bir dengenin sağlanması için amaç birliği şarttır. Çünkü eğitime hizmet topluma ve onun geleceğine yönelik bir faaliyettir. Eğitimde istenilenin ortaya çıkması amaç birliğine bağlıdır. Bu yüzden eğitim yöneticileri farklı çıkar grupları tarafından temsil edilen çalışanları örgüt yararı etrafında birleştirmelidir.

Lider yönetme gücü ve etkisi olan kişidir. Lider diğer insanları harekete geçiren güçtür. Liderlik ise bireylerin, grupları veya örgütün ortak aklını ve iç görüsünü ortaya çıkarma yeteneğidir. Çalışanların kuruma yabancılaşmaması yöneticinin liderlik becerisine bağlıdır. Eğitim alanında çalışanların belli bir amaca yani hangi meslek alanına insan kaynağı yetiştirilecekse o mesleğin gerektirdiği nitelik ve özelliklerin kazandırılması için yapılması gerekenleri ortaya koyarlar. Yöneticilerde liderlik özellikleri ile eğitim çalışanlarının ne istediklerini tahmin eder. Bu yönde onlara destek olur. Bu da eğitim kurumlarında işlerin sağlıkla yürütülmesine katkı sağlar.

Gelişim örgütsel ve yönetsel faaliyetlerden oluşur. Çalışanı geliştirme, olan becerisini ve yeteneklerini artırmayı ve var olanlara yenilerini eklemeyi içerir. Gelişme, devam eden bir olgu olmasından dolayı, çalışanların güçsüzlükten ve anlamsızlıktan kaynaklanan yabancılaşma duygusuna düşmesini engeller. Gelişim faaliyetleri yaşam boyu kazanımları kapsar. Bu da eğitim kurumlarının ileriye dönük olarak sürekli kendini yenileyen bir yapıya sahip olması gerekir. Gelecekte çeşitli mesleklerle topluma hizmet verecek olan insan kaynağının en iyi şekilde yetiştirilmesi adına gerekli olan bir örgüt sağlığı boyutudur. Sağlıklı eğitim örgütleri, gelişmeyi örgütsel bir maliyet olarak değil, eğitim örgütlerinin ileriye dönük bir yatırım olarak görürler.

Örgütlerde işlerin yürütülmesinde gerekli olan maddi ve manevi kaynakların etkin kullanılması örgüt sağlığını olumlu yönde etkiler. Çalışanlarda örgüt kaynaklarının doğru kullanımından kaynaklanan örgütsel gelişme ve değişim sonucunda hem sosyal hem de ekonomik kazanımlar elde ederler. Kaynağın etkili kullanılması daha fazla kazanç demektir. Eğitim alanında da hem parasal kaynağın hem de insan kaynağının sahip olduğu yetenek, beceri ve tecrübelerinden etkin yararlanma anlayışı hem bu hizmeti sunan kişilerin kendilerine değer verildiğini,

örgütün bir üyesi olarak görüldüklerini hissetmelerini sağlayarak, performanslarını artıracaktır. Bu da çalışanların işgören yabancılaşmasına neden olan ortamla bütünleşememe ilgisizlik, geri çekilme davranışlarını engelleyecektir.

Örgüt sağlının olmadığı iş yerlerinde çalışanlar zorunlu olarak oraya gelirler. Cooper ve Williams (1994) tarafından bu durum "presenteeism" (bulunmuş olmak için bulunma) kavramı ile açıklanmaktadır. Sağlıksız eğitim örgütlerinin maliyeti yüksektir. Ayrıca istenilen nitelikte eğitim-öğretim hizmeti sunmakta güçtür. Sağlıklı iş yerleri bulundukları çevreye ve çalışana karşı daha sorumluluk sahibi ve örgütsel bir kültüre sahipken, çalışanın yabancılaşmış olması bir kuralsızlık hali içinde olmasına neden olur. Bu da çalışanın örgütle bağlarının kopmasına veya bu kuralların kişi için bir anlam oluşturmamasına neden olur (Brown vd., 2003). Sosyal anlamda uzaklaşma hali gösteren çalışan, çalışma ortamını oluşturan kurallara, uygulamalara ve değerlere kayıtsız kalır (Marshal, 1999), örgütün dış çevresini oluşturan toplumsal kurallara ve değerlere de uyum sağlama ihtiyacı duymaz. Yani toplumsal ve kurumsal amaçları önemsemez. Yabancılaşmış çalışan bir güçsüzlük içinde hisseder. Yani, kurumda sosyal etkinliğini kaybeder. Sağlıklı İş yerleri; çevresi ile uyum için olan yöneticisi etkin, saygının bulunduğu, düzenli bir çalışma ortamı olan, çalışanların motivasyonunun yüksek olduğu, kaynaklarını en iyi şekilde kullanan ve en iyi imkanların sağlandığı yerlerdir. İşgören yabancılaşması kavramı ile sağlıklı örgüt arasındaki ilişkinin önemini kavrayamamış eğitim örgütleri toplumun geleceğini olumsuz yönde etkileyeceklerdir. Bu açıdan araştırma, özellikle bir meslek alanına yönelik eğitim hizmeti veren üniversitelerdeki örgüt sağlığının, çalışanların işgören yabancılaşma algısına ne ölçüde etki yaptığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma, Ankara ilindeki 2 devlet üniversitesindeki çalışanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çalışanların yabancılaşma ve örgüt sağlığına ilişkin algıları, işgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ölçekleri kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan ölçeklerdeki ifadeler anlaşılır ve cevaplayanların düşüncelerini gerçeğe uygun olarak tespit ettiği varsayılmıştır. Araştırma, örneklem ve ölçeklerdeki ifadelerle, araştırmada ortaya konan her tür yorum; araştırmaya katılanlarla, veri toplama ölçekleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki Gazi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitelerinde İdari birimlerde çalışan akademik personelden oluşmaktadır. Araştırma uygulamasının yapılması için örneklem seçme yoluna gidilmiş ve $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ± % 10'luk örnekleme hatası ile anket uygulaması için gerekli olan örneklemin 70 olması beklenir(Baş, 2001). Bu araştırmada toplam 260 adet anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 232'si geri dönmüş ve bunların 12 tanesi gelişigüzel doldurulduğundan değerlendirilmeye alınmamıştır. Toplam 220 adet anket değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın belirtilen amacı çerçevesinde, Üniversite çalışanlarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının yabancılaşma algıları üzerindeki etkileşiminin temel varsayımı doğrultusunda, örgüt sağlığı algılarının olumlu(yüksek) olduğunda, örgütsel yabancılaşma algılarının olumsuz(düşük) olacağı, örgüt sağlığı algıları olumsuz olduğunda ise, örgütsel yabancılaşma algılarının olumlu olacağıdır. Bu anlamda;

1.Çalışanların örgüt sağlığı ile yabancılaşma algıları arasında bir ilişki var mıdır?

2.Çalışanların örgüt sağlığı ile yabancılaşma algıları arasında ters yönlü bir ilişki var mıdır?

3.Çalışanların örgüt sağlığı ile yabancılaşma arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?

2.1.Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Biri 18 maddeden oluşan İşgören Yabancılaşma Ölçeği(İYÖ), Korman ve arkadaşları (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Banai ve Weisberg'in (2003) tarafından kullanılmış. Ondan Tutar (2010) tarafından alınarak kullanılmıştır. Ölçek bankalar üzerinde kullanılmış olmasından dolayı, aynı ölçekteki ifadelerde birkaç değişiklik yapılmıştır. Ölçekteki ifadelerin yeniden yapılandırılması ve gözden geçirilmesi işi için bu konuda uzman kişilerin görüşü alınmıştır. Gerekli düzenlemeden sonra ölçek 42 kişiye uygulanarak, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda verilerin iç tutarlılık değerlendirmesi (α: 0,87) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği ve iç tutarlığı için test-tekrar test yöntemi ve madde analizi için de düzeltilmiş madde toplam korelasyonu, t testi yapılmıştır(Büyüköztürk, 2006).

Araştırmada çalışanların örgütsel sağlık algılarını ölçmek amacıyla 20 maddeden oluşan Lyden ve Klingele tarafından geliştirilen Örgütsel Sağlık ölçeği(ÖSÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek Doğan ve Bozkurt (2006) tarafından düzenlenmiştir. Ölçekte 11 boyut bulunmaktadır. Bunlar, iletişim, katılım, sadakat ve bağlılık, moral, kurumsal itibar, etik, performansın tanınması, amaç birliği, liderlik, gelişme ve kaynak kullanımıdır. Doğan ve Bozkurt'un yaptığı araştırmada örgütsel sağlık ölçeğinin güvenilirliği (Cronbach α:0,96) çıkmıştır. Likert tarzı hazırlanan her iki ölçekteki ifadeler; 1:Kesinlikle Katılmıyorum, 2:Katılmıyorum 3:Kararsızım 4:Katılıyorum 5: Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Elde edilen veriler SPSS-13.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Geçerlilik analizlerinde

ölçeklerin varyansının %50'sinin açıklanabilmesi için, faktör yüklerinin 0,70'in üzerinde olması beklenmektedir(Hair vd., 1998). Araştırmada, kavramlar arasındaki ilişkileri görebilmek ve ölçeğin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) tercih edilmiştir. Yapılan faktör analizi (AFA) sonucunda İşgören Yabancılaşma Ölçeğinin tüm faktörlerinin toplam varyansın % 63.5'ini, Örgütsel Sağlık Ölçeğinin ise tüm faktörlerinin toplam varyansın %58.3'ünü ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Örgütsel Sağlık Ölçeğindeki tüm ifadelerin 0.74 ile 0.85 arasında, İşgören Yabancılaşması Ölçeğinde ise tüm ifadelerin 0.72 ile 0.83 arasında faktör yükü aldığı görülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubundan elde edilen verilere uygulanan tanımlayıcı istatistikler (Frekans ve Yüzde), Örgütsel Yabancılaşma ve Örgüt Sağlığı Boyutlarına İlişkin Bulgular, Korelâsyon Bulguları, Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Yabancılaşmasına ilişkin ANOVA ve Örgütsel Yabancılaşmasının değerlendirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizine yer verilmiştir.

3.1.Evren ve Örnekleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Araştırma Evren ve Örnekleme ait veriler

Üniversite	Evren	Örneklem	Yüzde
Gazi	436*	166	75.45
Yıldırım Beyazıt	112*	54	24.55
Toplam	548	220	100

Not:*2015 yılında yönetici olarak çalışan akademik personel

Tabloda iki üniversitede toplanan verilerde yarı yarıya bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum üniversiteler arasında bir karşılaştırma yapmadan toplu bir değerlendirme yapılarak genel bir durum tespiti yapılmıştır. Toplam çalışan açısından bakıldığında örneklem dağılımında bir denge olduğu söylenebilir. Var olan üniversite yöneticilerinden ancak toplam 220 kişiden veri toplanabilmiştir.

3.2.Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler

Cinsiyet			Medeni durum			Yaş			Ünvanı		
	f	%		f	%		f	%		f	%
Erkek	111	50.5	**Bekar**	54	24.5	21-30	48	21.8	**Prof.**	102	46.36
Kadın	109	49.5	**Evli**	166	75.5	31-40	87	39.6	**Doç.Dr.**	71	32.28
						41-50	58	26.4	**Yrd.doç.dr.**	47	21.36
						51- +	27	12.2			

Araştırmaya katılan akademik personelin %50.5'i erkek, %49.5'i kadın olduğu görülmektedir. Örnekleme cinsiyetler açısından bakıldığında yaklaşık olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere çalışanların ; % 75,5'i evli; % 39.6'i 31-40 yaş aralığında ve % 46.36'sı Prof.,%32.28'si Doç.Dr., %21.36'sı Yrd.doç.dr.'dur.

3.3.Çalışanların örgüt sağlığı ile yabancılaşma algıları arasında ilişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde verilerin analizleri sonucunda elde edilen ortalama değerlerden 3'ün altında kalanlar olumsuz yargıyı, 3'ün üstünde kalanlar ise olumlu yargıyı göstermektedir. Boyut ortalamaları, bir faktör ile ilgili olarak ortalama aritmetik değeri; standart sapmalar (ss) ise verilen cevaplarının birbirine yakın olup olmadığını ortaya koymaktadır. Standart sapma büyüdükçe görüşlerin farklılaştığını (uzaklaştığını) standart sapma küçüldükçe katılımcıların faktörler açısından görüşlerinin benzerlik gösterdiğini (yakınlaştığını) ortaya koyar(Gürbüz, 2006).

Tablo 3. Yabancılaşma ve Örgüt Sağlığına ilişkin Alt Boyut Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

BOYUTLAR	Ortalama	Standart sapma
Örgütsel Yabancılaşma(Genel)	2.9	,5628
Kişisel Güçsüzlük	2.9	,5743
Kişisel Anlamsızlık	3.3	,6875
Kişisel Normsuzluk/Kuralsızlık	2.9	,4719
Kişisel Uzaklaşma	2.7	,6348
Kendine Karşı Yabancılaşma	2.8	,4452
Örgütsel Sağlık(Genel)	3.2	,5458
İletişim	3.5	,4322

Katılım	2.8	,6132
Sadakat ve bağlılık	3.4	,5613
Moral	2.8	,4126
Kurumsal itibar	3.9	,5325
Etik	3.6	,4636
Performansın tanınması	3.3	,6313
Ortak Amaç	2.7	,4843
Liderlik	2.9	,6342
Gelişme	3.2	,5349
Kaynak kullanımı	2.8	,4372

Tablo 3'e göre, çalışanların örgütsel sağlık algılarının genel ortalamasının(3,2) ile işgören yabancılaşma algılarından (2,9) değerinden az da olsa yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar göre araştırmaya katılanların örgüt sağlığı algılarının olumlu olduğu görülürken, işgören yabancılaşma algıları olumsuzdur. Bu da çalışanların "çok nadir"de olsa yabancılaşma algılarının bulunduğu söylenebilir.

Ortalama değerlerine bakınca, çalışanların örgütsel sağlık boyutları arasında ilk sırayı kurumsal itibarın (ortalama=3,9, ss=,5325) aldığı anlaşılmaktadır. Örgütsel sağlık boyutlarında en yüksek değere sahip ikincisi ise etik (ortalama=3,6, ss= ,4636), hemen arkasından iletişim(ortalama=3,5, ss=,5458)takip etmektedir. Kurumsal itibar, etik ile iletişim algılamaların birbirini takip etmesi, çalışanların kuramsal itibar algılarının olumlu olduğunu, bunun da etik ve iletişim boyutlarına dayandığı ifade edilebilir. Bu anlamda üniversitelerde çalışanlar kurumsal itibarın varlığında görev sorumluluklarının yerine getirilmesi ve kurumsal iletişimin etkililiğini öngörmektedir. İşgören yabancılaşması boyutları arasında ise en yüksek ortalamanın Kişisel anlamsızlık (ortalama=3,3, ss=,6875), olduğu onu hem kişisel güçsüzlük (ortalama= 2.9, ss. ,5743) hem de kişisel normsuzluk/kuralsızlık (ortalama=2,9, ss=,4719) takip ettiği, en düşük ortalamanın Kişisel uzaklaşma (ortalama= 2,7, ss. ,6348) boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel uzaklaşma boyutundaki düşük değer, kurumsal itibar, etik ve iletişim kuralların yüksekliği ile birlikte düşük çıkması, normal bir durumdur. Çünkü, Kurumsal itibar, etik ve iletişimin olumlu algılandığı bir ortamda kişisel uzaklaşma yani kurumsal amaçlarla ilgilenmeme gibi bir algının olması beklenemez. İşgören yabancılaşmasında "Anlamsızlık" boyutunun yüksek çıkması, Üniversitelerde zaman zaman meydana gelen yeni düzenlemeler ve uygulamaların olması ani karar değişiklikleri çalışanların bazen yaptıkları eylemlerle amaçlar arasında ilişki kuramamalarına neden olmaktadır. Bu da çalışanların endişe yaşamasına bazen ne yapacaklarını bilememelerine neden olduğu söylenebilir. Alt boyutların standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen olanın "kurumsal itibar" (s=,5325), en heterojen olanın ise (s=,6875) "anlamsızlık" algısında olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler çalışanların örgütsel sağlık algılarının daha olumlu, işgören yabancılaşma algılarının ise olumsuz olduğu dikkat çekmektedir.

3.4. Çalışanların örgüt sağlığı ile yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin yönü ve anlamlılık düzeyine ilişkin Bulgular

İki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi veya bir değişkenin iki yada daha çok değişken ile olan ilişkisini ortaya koymak, var olan bir ilişkinin de derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel yönteme korelasyon analizi denir(Türkbal, 1981). Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışanların örgütsel sağlık algıları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun içinde oluşturulmuş olan, "Çalışanların örgütsel sağlık algıları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkininde ters yönlü bir ilişki olduğu varsayımını tespit etmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda çalışanların örgütsel sağlık algıları ile işgören yabancılaşması algıları arasında (r= -0,69, p<,05)) düzeyinde anlamlı, ters yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın, "örgütsel sağlık algıları ile İşgören yabancılaşma algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?" sorusunun cevabını göstermektedir. Aynı zamanda (r) değerleri, örgütsel sağlık algılarının yükselmesi durumunda, işgörenlerinin daha azalan düzeyde yabancılaşma eğilimi olacağını da ortaya koymaktadır. Bu durum da "Çalışanların Örgütsel Sağlık algıları ile İşgören Yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin yönünün ters yönlü olduğu" nu olduğunu göstermektedir. Bilindiği üzere 1'e yakın değerler, iki değişken arasında doğrusal ve güçlü, 0'a yakın değerler ise iki değişken arasında doğrusal ve zayıf, bir ilişkinin olduğunu göstermektedir(Bayram, 2004). Korelasyon katsayısının negatif (r<0) olması durumu, değişkenler arasında zıt yönlü bir ilişkinin olduğunu, korelâsyon katsayısının pozitif (r>0) olması, bir değişkene ilişkin verilerin yükselmesi durumunda diğerinin de yükseleceği veya bir değişkene ilişkin verilerin düşmesi durumunda diğerinin de düşeceği anlamına gelir. (Ural/Kılıç, 2006). Araştırmanın korelasyon sonuçlarına göre üniversitede çalışanların örgüt sağlığına ilişkin hissettikleri orta düzeydeki olumlu algıları, örgüte yönelik yabancılaşma duygularının içinde bulundukları duruma göre; var olan koşullar üzerinde etkin olamama, bazen amaçlarla eylemler arasında bağlantı kuramama, bazende kural dışı eylemlerin olduğuna inanma ve son olarak da yaptıklarının başka beklentilere cevap vermek için bir araç olduğunu düşünme gibi olumsuzluklar içerdiğini göstermektedir.

Bağımlı bir değişken ile bağımlı bir değişken üzerinde etkisi olduğu varsayılan bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin açıklanmasında kullanılan matematiksel modele Regresyon analizi denir. Regresyon analizleri, Korelâsyon analizlerinden farklı olarak bir ya da daha fazla değişkenin (çoklu regresyon) başka bir değişken üzerindeki etkisini ve yönünü incelemektedir. Buna göre araştırmaya ilişkin, örgüt sağlığı bağımsız, işgören yabancılaşması ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmada yer alan değişkenlerle ilgili regrasyon analizi aşağıdaki tabloda görülmektedir

Tablo 4. Örgütsel Yabancılaşmasının Değerlendirilmesine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Stand.Hata	B	T	p
-	sabit	2,578	2,211	-	11,719	0,000
Örgütsel Sağlık	Kişisel Güçsüzlük	-,128	,050	-,404	-3,853*	0,030
Örgütsel Sağlık	Kişisel Anlamsızlık	-,219	,065	-,359	-2,713*	0,020
Örgütsel Sağlık	Kişisel Normsuzluk/Kuralsızlık	-,252	,051	-,348	-3,261**	0,000
Örgütsel Sağlık	Kişisel Uzaklaşma	-,144	,082	-,235	-2,309	0,067
Örgütsel Sağlık	Kendine Karşı Yabancılaşma	-,177	,143	-,254	-1,320*	0,010
R=0,309	R^2=0,336	F=2,574	P=0,00			

** 0.001 düzeyinde anlamlı ; * 0.05' düzeyinde anlamlı

Tablo 4'te işgören yabancılaşmasının değerlendirmesine ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında, kişisel güçsüzlük, kişisel anlamsızlık, kişisel kuralsızlık ve kendine yabancılaşma ile örgütsel sağlık algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (R=,309, R^2=0,336 , P<0,05). İşgören yabancılaşmasının dört alt boyutu birlikte işgören yabancılaşmasının yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre değerlendirici değişkenlerin işgören yabancılaşma üzerindeki göreli önem sırası; Güçsüzlük (-0,404), anlamsızlık (-0,359),Normsuzluk/ kuralsızlık (-0,348), kendine karşı yabancılaşma (-0,254) ve kişisel uzaklaşma (-0,235)'tır. Aynı zamanda beta (β) değerleri aynı zamanda örgütsel sağlığın, işgören yabancılaşmasını etkileme düzeylerini göstermektedir. Regresyon kat sayısının anlamlılığına ait t testi sonuçlarına göre, kişisel güçsüzlük (t=3,85) yani var olan koşullar üzerinde etkin olamama algısı ve kişisel normsuzluk/kuralsızlık (t=3,26) yani kimi zaman kural dışı eylemlere inanma algısına ilişkin alt boyutlarının işgören yabancılaşmasına yönelik önemli bir etkisi bulunduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerin ise bu araştırmaya göre işgören yabancılaşması üzerindeki etkisinin düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaya ilişkin iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik varsayımında doğru olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca tabloya bakıldığında bağımlı değişkendeki toplam değişmenin yüzde kaçının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını ve tüm değişkenlerin birlikte açıkladıkları varyans oranını veren R^2 değerinin (0,336) olmasından dolayı bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenler tarafından yeterli düzeyde açıklandığı söylenebilir. Çünkü R^2 değeri "0" ile "1" arasında yer alır, "0" a yaklaştıkça bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişmeyi açıklayamadığı "1" e yaklaştıkça da açıklayabildiğini gösterir(Bayram. 2004). Ayrıca regresyon anlamlılığını sınamak için yapılan F (ANOVA) testi ile de araştırmanın anlamlı olduğu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5. Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Yabancılaşması: ANOVA

Varyans Kaynağı	s.s	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Regresyon	1	,466	,466		
Residual(kalan)	218	38,994	,183	2,574	0,000
Genel	219	39,458			

ANOVA tablosu kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir [F (1,218)=2,58, p<,05)].

Farklı ölçme birimleri ve varyanslara sahip bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene ait göreli önemlerini belirlemede standardize edilmiş regresyon kat sayıları olan β (beta) değerleri çoklu doğrusal regresyon analizinde kullanılmaktadır. Söz konusu değişkenler arasındaki korelasyonu standardize beta değeri, ortaya koymaktadır. Kurulan regresyon modelinin anlamlılık düzeyini, F ve P değerleri belitmektedir. Değerlendirmelerde çoklu regresyon uygulanmıştır. Çünkü açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlılığına ve bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüyle ilgili olarak yorum yapabilmeyi, bağımsız değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın değerlendirilmesinde, çoklu regresyon analizi imkan sağlamaktadır. (Büyüköztürk, 2002).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Örgütsel yabancılaşama, çalışanların sosyal beklentilerinin yeterli düzeyde karşılanamaması olarak değerlendirilmesi gibi (Ceylan ve Sulu, 2011), toplumda görülen ayrımlaşma ve sınıfsal bürokratik özelliklerin benzer şekilde iş ortamında görülmesidir(Geyer ve Schweitzer, 1976). Başka bir açıdan ise örgütsel yabancılaşma, genel anlamda çalışanların var olan kurum ve örgütlere yönelik beklentileri, değerleri, kuralları ve ilişkilerinden uzaklaşması durumudur(Alkan ve Ergil, 1980). Örgütlerde yabancılaşma sürecine giren çalışanlar, örgüt içerisinde kendilerini gereksiz, itiraz edici ve bitkin hissetmektedirler. Ayrıca Örgüt çalışanlarının kendilerini verilen görevi yapmak mecburiyetinde olan bir robot gibi görmeleri, örgütün değerlerini, kurallarını ve inançlarını kabul etmek yerine onlardan uzaklaşmaları, bu çerçevede kendilerini yalnız görmelerine, örgütte meydana gelen bir takım gruplaşmalar ve disiplinsizlikler sonucunda çalışanın kendisini mutsuz hissetmesine neden olabilmektedir.

Yabancılaşma, çağımızda iş yaşamının beraberinde getirdiği çalışanlarının sıklıkla karşılaştıkları psikolojik ve sosyolojik bir konudur. Bu olumsuzluk, çalışanın içinde bulunduğu örgüt sağlığına ilişkin iletişim, katılım, sadakat ve bağlılık ,moral, kurumsal itibar, etik, performans tanınması, amaç birliği, liderlik, gelişim ve kaynak kullanımı alt boyutlarına ilişkin algılarından kaynaklanmaktadır. Çalışanın bu boyutlara ilişkin algısı ne kadar olumlu ise örgütsel yabancılaşma düzeyi o derece düşük olacaktır. Bu durum yapılan araştırmadaki korelasyon ve regresyon sonuçlarından elde edilen verilerlede desteklenmiştir. Çalışanlar, bulundukları örgütün yönetim biçimine ya da örgüt işleyişine uyum gösteremeyebilir. İşyerindeki çalışma koşulları ve çalışanlara verilen görevler kendileri için uygun olmayabilir. Bunların yanında örgütün değerleri, kültürü ve ahlaki yapısı çalışanların beklentilerine ve değerlerine uygun olmayabilir. Bütün bunlar; çalışanın işi, kurumu ve kendisi ile ilgili olarak olumsuz duygular oluşturmasına neden olabilir. Aynı biçimde iş yerinin atmosferi, iş ortamındaki çatışmalar, yüksek düzeyde yaşanan stres ve motivasyon düşüklüğü de çalışanı olumsuz yönde etkilemektedir. İş yerinde yaşanan bu problemler çalışanı bireysel olarak etkileyerek zamanla iş yerine yabancılaşabilir. Örgütlerde genel olarak teknolojik gelişmeler, politik ve hukuki yapı, sendikal örgütlenmeler, kültürel yapıdaki olumsuzluklar ve çalışanın var olan bu durumlara karşı herhangi bir şekilde etkide bulunamaması, kişiyi yıpratmakta ve çevresinden uzaklaştırmaktadır. Yabancılaşma, bir anda ortaya çıkan ve kaybolan bir duygu değildir. Belli bir süreci kapsar. Bu süreçte yabancılaşma; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak farklı şekillerde çalışanlarda görülebilmektedir. Özler ve Dirican'nın (2014) yabancılaşma ve tükenmişlik sendromunun alt boyutlarının birbirleri ile ilişkilerini incelemiş ve aralarında pozitif çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçta işgören yabancılaşmasının tükenmişliği etkilediği gibi, tükenmişlik de işgören yabancılaşmasını etkilemektedir. Ayrıca Elma (2003), yapmış olduğu işgören yabancılaşmayla ilgili yaptığı çalışmada tükenmişliğin işgören yabancılaşmasının bir sonucu olduğunu tespit etmiştir.Bir de, Uysaler (2010) ve Babür (2009)'de tükenmişliği yabancılaşmanın bir sonucu olarak değerlendirmiştir. Igodan ve Newscomb ise araştırmalarında yabancılaşmanın, tükenmişliğin psikolojik bir belirtisi olduğu yargısına ulaşmışlardır(Igodan ve Newscomb, 1986: http://joe.org/joe/1986spring/al.html, 2010). Aynı şekilde Polatçı'da çalışmasında tükenmişlik belirtileri arasında güçsüzlük hali bulunmaktadır(Polatçı, 2007). Seeman'ın söylediği güçsüzlük, işgören yabancılaşmasının beş boyutundan biridir. birisidir. Güçsüzlük kavramı Marx ve Seeman'nın belirttiği üzere iş ortamına yabancılaşan bir insanın takındığı tavırlardan biridir. Güçsüzlük, kişinin iş ortamında olabilecek olaylara etkide bulunamamasıdır. Bu çalışmada çalışanın örgütsel sağlığı yeterli görmesi halinde, resmi iş gereklerinin dışında gerçek anlamda verimlilik ve başarı için daha fazla gayret edeceği, kurumsal amaçları daha fazla benimseyeceği ifade edilebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, insan kaynağının verimliliği, performansı ve etkinliği için, motivasyon yöntemleri, iş doyumunun sağlanması yanında, kurumun fiziksel ve psikolojik ortamının yani örgütsel sağlık koşullarının çalışan etkililiğini artıracağını göstermektedir. Ortaya çıkan sonuçlar, çalışanların kendilerini başarılı ve yeterli görmelerinde, çalıştıkları kuruma ilişkin örgütsel sağlığı ilişkin olumlu algıları önem taşımaktadır. Ayrıca literatür incelemelerinden de (Gibbs,2004) çalışanların işe ve hayata dönük doyumu duygular hissetmelerinde, örgütsel bağlılık ve başarı göstermelerinde, örgütsel sağlık algılarının yüksek düzeyde olmasının önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmada örgütsel sağlık ile işgören yabancılaşması arasında bir ilişkinin olup olmadığı varsayımına ilişkin durumu test etmek amacıyla yapılan korelesyon ve regresyon sonuçları varsayımların doğru ifadelendirildiği (F =2,573, P< 0,000), toplanan verilerin örgütsel sağlık algılamaları ile örgütsel yabancılaşma algıları arasında ters yönlü ve orta düzeyde (r= -0,683, p<,05) bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar(Leither J. 1985), yönetici ve diğer çalışanların olumsuz davranışları, yönetim biçimleri, yetki kullanımı ve denetim çalışmaları, tecrübeli çalışanların yeterliliği, bilgi paylaşımı ve iletişim kanallarının oluşturulması, çalışanlar arasındaki işbirliğinin sağlanması, yalnızlık hissi, örgütte insan ilişkilerinin yetersizliği ve yüzeysel olması, çalışma saatlerindeki düzensizlik, aynı yerde çalışma zorunluluğu, karar sürecine katılamama, ısıtma, aydınlatma ve havalandırma gibi fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan nedenler işgören yabancılaşmasına neden olduğunu ortaya koymuştur(Şimşek vd., 2006). Bu çalışma ve benzer araştırmalar çalışanların işgören yabancılaşmasının önlenebilmesi, başarı ve performanslarının yükseltilmesinde, örgütsel

bağlılık duygularının oluşturulmasında, çalışanların çevresi ile uyum içinde, çalışma düzenini sağlayacak standartların, politikaların oluşturulduğu, moral desteğinin sağlandığı, etik değerlerin korunduğu böylece kurumsal itibarın sağlandığı ve yönetsel alanlarda ise, yöneticilerin olumlu etkisinin olduğu, kurum kaynaklarını doğru kullandığı bir ortamın oluşturulmasının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bir örgüt için işgören yabancılaşması olumsuz bir durumdur. Bunun için bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunun için yabancılaşma olgusunun varlığı kabul edilip, örgüt ikliminin iyileştirilip, çalışma şartlarının kalitesi artırılmalı, işbirliği, grup çalışması ve yönetim kararlarına katılımın sağlanıp, örgütsel adaleti ve çalışanların moral, sadakat ve bağlılıklarının yükseltilmesi gerekmektedir. Bu çalışanların bulundukları kuruma yönelik örgütsel sağlık algılarının yükselmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, amaç birliği, gelişim faaliyetleri ile çalışanların güçsüzlük ve anlamsızlık hislerinden kurtarılması, kurumsal itibarın sağlanması gerekir. Birde; örgütte iletişimi dikkate almak, örgütün farklı kademeleri arasında bilgi paylaşımını sağlamak, işbirliğine ve değişime açık bir örgüt kültürü, saygı kavramının bulunduğu bir ortam oluşturmak işgören yabancılaşma algısını en az düzeye indirebilecek unsurlardır.

KAYNAKLAR

Alkan, T. & D., Ergil, (1980), *Siyaset Psikolojisi*, Turhan Kitapevi, Ankara: p.214

Allen N.J., Meyer J.P., (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of occupational and organizational psychology*, Cilt:63, Sayı:1, p.1-8.

Babür, S., (2009), *Turizm Sektöründe Örgütsel Yabancılaşma: Antalya Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Banaı, M./Weısberg, J. (2003), Alienation in the Private and the Public Sectors in Russia,*Scandinavian Journal of Management*, 19/3: 359-383

Baş, T. (2001), *Anket: Anket Nasıl Hazırlanır?, Anket Nasıl Uygulanır?, Anket Nasıl Değerlendirilir?,* Seçkin Yayıncılık, Ankara: p.46

Bayram, N. (2004), *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*, Ezgi Kitabevi, Bursa: p.115-119

Blauner, R. (1964), *Alienation and Freedom: The Factory Worker and His Industry* Chicago:University of Chicago Press. p.18

Brown, M., Hıggıns, K. & Paulsen, K. (2003), Adolescent Alienation: What is it and When Can Educators Do About It*?, Intervention in School and Clinic*, 39/1, p. 1-9.

Büyüköztürk, Ş. (2002), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* Pegem AkademiYayıncılık, Ankara: p.94

Ceylan, A. & Seyfettin, S. (2011), *Organizational Injustice And Work Alienatıon*, Ekonomika a Management, Vol.2, p.65-67-78.

Doğan, A.,& Bozkurt, S. (2006), İstanbul İlindeki Beş Yıldızlı Otellerin Örgütsel Sağlık Durumlarının Çalışanların Algıları İle Ölçümüne Yönelik Bir Araştırma, *15. Yönetim ve Organizasyon Kongresi* (Erzurum): p.111-116

Duygulu, E. (1999), Yabancılaşma Olgusuna Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1/3: p.15-25.

Elma, C., (2003), *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması: Ankara İli Örneği*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:p.11-32

Freudenberger, Herbert J., (1974), Staff Burnout, *Journal of Social Issues,* Vol: 30, p. 159- 65.

Fettahlıoğlu, T. (2006), *Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi: Kahramanmaraş Özel İşletme ve Kamu Kuruluşlarında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kahramanmaraş: p.31

Fromm, E., (1991), *Freud Düşüncesinin Büyüklüğü ve Sınırlılığı*, Çev: Arıtan, Aydın, ArıtanYayınevi, 3.Baskı, İstanbul: p.125

Gaınes, J. & John M., JERMİER, (1983), Emotional Exhaustion in a High Stres Organization Academy

Gıbbs, J. (2004), Preventing The Underlying Causes of School Violence, *Psychological Reports,* 84: 137 174.

Geyer, R. (1980), *Alienation Theories: A General Systems Approach, Pergamon Press*, NewYork: p.253

Gürbüz, S. (2006), Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik bir Araştırma, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*,3/1: p. 48-75.

Haır, Jr. J/Anderson, E. Rolph & Tatham, L. Ronald/Black, C. William (1998), *Multivariate Data Analysis* (Prentice Hall. International Inc.). p.111

Hıll, G. D., (2003), Organizational Health: Using An Assessment Tool to Diagnose Internal Conditions and Relationships Before Writing A Prescription,*School Administrator*, 60/5: p.27-37-51

Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (1987), Organizational Health: The Concept and its Measure, *Journal of Research and Development in Education*, 20: p.30-37.

Kılıç, E. (2010), *Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Yabancılaşma Arasındaki İlişki: Çağrı Merkezi Çalışanları Üzerine Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa: p.52

Korman, A. K&Wıttıg, Berman, U. & Lang, D. (1981), Career Success and Personal Failure Alienation Among Professionals and Managers, *Academy of Management Journal,* 24: p.342-360.

Leıther J. (1985). Work Alienation in the Textile Industry: Reassessing Blauner, *Work and Occupations,* 12: p.479 - 498.

Lındley, D.A. (1990), For Teachers of the Alienated: Three Defenses Againist Despair, *English Journal* ,79/6: p.26 - 31.

Lyden, J. A.&Klıngele, W. E., (2000), "Supervising Organizational Health," Supervision, 61/12: 3-6.

MarshaL, G. (1999), *Sosyoloji Sözlüğü,* Ankara: Bilim Sanat Çev.: Osman Akınhay, Derya Kömürcü, p.798

Mchugh, M. & Humphreys, P./Mclvor, R.; (2003), "Buyer Supplier Relationships and Organizational Health," *Journal of Supply Chain Management,* 39/2: p.15-25.

Mıles, M.B. (1969), Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground, Carver, F.D. & Sergıovannı, T.J. (eds.), *Organizations and Human Behavior* (New York:McGraw- Hill, p.17

Oldenquıst, A. & Rosner M. (1991), Alienation, Community and Work (Greenwood Press)

Özler N.D. & ,M. Dirican(2014), Örgütlerde Yabancılaşma ile Tükenmişlik Sendromu Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, Ocak: p.291-308.

Seeman, M. (1983), "Alienation Motifs in Contemporary Theorizing:The Hidden Continuty of the Classic Themes," Social Psychology Quarterly, 46/3: p.171-184.

Şimşek, M. Ş./Çelik A.& Akgemci T./Fettahlıoğlu, T. (2006), "Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması," Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15: p.569-587.

Polatçı, S. (2007), "Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler"i Gaziosmanpaşa Üniv. Akademik Personel Üzerine Bir Araştırma", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniv. Sos. Bil. Ens. Tokat.

Soysal, A. (1997), "Örgütlerde Yabancılaşmaya İlişkin Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya: p.28

Tutar, H. (2010), "İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama", Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:65, Sayı:1, p.175-204.

Türkbal, A. (1981), Bilimsel Araştırma Metodları ve Uygulamalı İstatistik, Erzurum:p.158

Uysaler, A. L., (2010), "Örgütsel Yabancılaşmanın Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Eğilimleri İle Bağlantısı ve Yabancılaşma Yöntemi" , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri Teknolojisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze: p.51-52

Ural, A. & Kılıç, I. (2006), Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi Detay Yayıncılık. Ankara: p.247

www.tdkterim.gov.tr, 2010.

Igodan ve Newscomb, 1986:http://joe.org/joe/1986spring/al.html, 2010.

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BÖLÜMÜ TEZSİZ YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ GETİRİLERİ

Mustafa Aydın BAŞAR
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Emel DİNÇKAL
ÇOMÜ Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB Öğretmen

ÖZET

Yüksek lisans eğitimi almaya karar vermiş bir lisans mezununun tezli ve tezsiz yüksek lisans eğitimlerinden hangisini seçeceği ve verdiği bu karar sonucunda beklentilerini ne oranda karşılayabileceği konusunda bazı etkenler rol oynamaktadır. Bu araştırmaya tezsiz yüksek lisans eğitimin getirilerini saptamak için ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmayla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde tezsiz yüksek lisans eğitimine devam eden öğrencilerin bu eğitimden beklentilerinin ve mezun olmuş öğrencilerin kazandıkları bireysel, sosyal ve ekonomik getirilerinin ne boyutta olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Çalışmada, alt amaçlara cevap bulunabilmesi için nitel bir araştırma desenlemesine gidilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları düzenlenmiştir. Veriler, ikinci öğretim tezsiz yüksek lisans eğitimine devam eden 25, bitiren ve alanında belli bir pozisyonlarda olan beş kişiyle yapılan görüşmelerden toplanmıştır. Yüksek lisans yapan öğrencilerin tümüne yakını eğitim için önemli bir harcama yapmayı, yarısına yakını da yaptıkları harcamaların yanı sıra programlara devam edebilmek için gelir kaybını göze almışlardır. Programın öğrencilerin kariyer gelişimlerine önemli katkısı olduğu gibi aldıkları eğitimin mezuniyet sonrası yükselmelerinde katkısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim getirisi, kariyer gelişimi, tezsiz yüksek lisans.

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitime olan talebin artmasıyla eğitim sistemleri de bu talebi karşılamak amacıyla daha hızlı bir büyüme süreci içine girmişlerdir. Gelişmiş ülkeler İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra genelde eğitime, özelde de yükseköğretime ayırdıkları kaynakları artırmıştır (Ansal, 1997). Üniversite mezunları, eğitilmiş iş gücü kıtlığı olan pek çok ülkede yüksek istihdam şansına sahip olabilmekte ve iyi ücretle iş bulabilmektedir (Gölpek, 2012). Eğitim hem bireylere hem de toplumlara parasal ya da parasal olmayan getiriler sağlamaktadır. Eğitim talebini, kişinin belli bir eğitim kurumuna devam edebilme isteği ve imkânı olarak ifade edebiliriz. Bireysel talep, toplumsal talebin de belirleyici olmasında önemli bir değişken olmakta ve toplumsal talebi yönlendirmektedir. Bu araştırmada, bireysel talebi etkileyen etkenler; akademik / kişisel etkenler, ekonomik/mesleki etkenler, sosyo-kültürel/ ailesel etkenler ve kurumsal/yapısal etkenler olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

1.1. Akademik / Kişisel Etkenler

Kişisel özelliklerin bireyin eğitim talebi üzerinde doğrudan rol oynadığı görülmektedir. Bunlar arasında yaş, cinsiyet, ilgiler, yetenekler, karakter yapısı, hayattan beklentileri, güdüleri vb. sayılabilir. Öğrenci etkisi açısından en çok tartışma konusu olan kişinin yeteneğidir. Öğrencinin yeteneğinin eğitim tercihini ne oranda etkilediğine yönelik çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ortaya atılmıştır. Bireylerin yetenekleriyle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde öğrenim görme tercihleri arasında ilişki olduğu kabul edilmekle birlikte, araştırmalar talep konusunda bu değişkenlerin daha az yordayıcı olduklarını göstermektedir (Ünal, 1996: 143).

1.2. Ekonomik/Mesleki Etkenler

Eğitim hizmetinden faydalanmak için ödenen bedel veya eğitim hizmetinin değişim değerinin para birimi ile ifadesi eğitim fiyatı olarak tanımlanır. Eğitim talebiyle fiyat arasındaki ilişki ters yönlüdür. Eğitimin fiyatı düştükçe, eğitime olan talebin artması beklenir. Bunun tersi de geçerlidir. Yani eğitimin fiyatı arttıkça eğitime olan talep azalabilir (Serin, 1979: 35-37). Diğer bütün mallarda olduğu gibi, eğitim hizmetine olan talebi de tayin eden başlıca unsur gelir seviyesidir. Gelir ve eğitim talebi arasındaki ilişki iki yönlüdür. Bunlardan birincisi gelir artışı ile birlikte eğitim talebinin artması, ikincisi ise farklı eğitim seviyesindeki insanların, genellikle farklı gelirler elde etmesidir (Serin, 1979: 28-34). 2007 yılında 15-23 yaş aralığındaki bireylere yönelik yapılan "Türkiye'de Eğitim Talebini Belirleyen Değişkenler" konulu bir araştırmada, hanenin yıllık toplam gelirinin artmasının çocukların ve gençlerin eğitim talebini artırırken, hanedeki birey sayısının artmasının çocukların eğitim düzeyini düşürdüğü bulunmuştur (Gürler ve ark., 2007).

1.3. Sosyokültürel/Ailesel Etkenler

Yükseköğretime ve yüksek lisansa olan eğitim talebinin diğer eğitim kademlerinden farklı olarak sosyokültürel değişkenlerle ilgili boyutu da ağır basar. Bireyin ekonomik nedenlerin dışında toplumda saygın bir yer edinme, doyurucu bir sosyal çevre kurma ve çevresini genişletme isteği ve bu yola erişeceğini düşündüğü olanaklar bireysel eğitim talebinde etkili olabilmektedir. Bireysel eğitim talebini etkileyen sosyokültürel etkenler kültürden kültüre farklılaşabileceği gibi aynı kültürel ortamda yetişmiş bireyler açısından da farklılaşabilir. Bireysel eğitim talebi üzerinde etkisi olan çeşitli sosyokültürel faktörler arasında aile, genellikle en önemli faktör olarak görülmektedir.

Araştırmalar kadınların eğitim düzeyi ile işgücüne katılım eğilimi arasında olumlu bir ilişkinden söz etmektedir. Kadınların eğitim düzeyi yükseldikçe işgücüne katılım oranı artmaktadır (Tansel, 1994; 1997: 2002).

1.4. Kurumsal / Yapısal Etkenler

Eğitim sistemine ilişkin olarak izlenen politikalar, kontenjanlar, giriş koşulları bireysel eğitim talebini doğrudan etkilemekte ve talep, bu politikalar, kurallar ya da kontenjanlar çerçevesinde gerçekleşebilmektedir. Eğitimin bireye olan doğrudan ya da dolaylı maliyetinin burs, öğrenim kredisi, okula çocuğunu gönderen ailelere doğrudan parasal yardım gibi çeşitli eğitim politikaları ile desteklenmesi, eğitime olan talebi artırabilmektedir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına (tezsiz) olan bireysel talebi etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim bilimleri yüksek lisans öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri nelerdir?

2. Eğitim bilimleri yüksek lisans öğrencilerin üniversite ve bilim dalı tercih nedenleri nelerdir?

3. Eğitim bilimleri yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim için gelir kaynağı, yapılan harcama ve gelir kaybı nedir?

4. Eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına olan bireysel talebin ortaya çıkmasında rol oynayan değişkenler nelerdir?

5. Bunlar, çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışma durumu vb.) açısından farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına (tezsiz) olan bireysel talebi etkileyen değişkenlerin ele alındığı bu çalışma "hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından" tarama modelinde desenlenmiş nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Üniversitelerin sosyal/eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde çok sayıda tezsiz yüksek lisans eğitim bilimleri lisansüstü eğitim programı (EYTPE) bulunmaktadır. Bu çalışmada sadece bir enstitü bünyesindeki EYTPE tezsiz yüksek lisans programına devam eden ya da mezunlarla çalışılmıştır. Bu yönüyle, evrendeki belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan çalışma örnek olay tarama modelinde düzenlenmiştir. Bu yolla elde edilen veriler sadece ele alınan grup için geçerli olmakla birlikte, benzer araştırmalarla problemin aydınlatılmasında katkı sağlayabilecektir.

Araştırmanın evreni ÇOMÜ - EYTPE ikinci öğretim tezsiz yüksek lisans programına 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz dönemi itibariyle kayıtlı olan öğrencilerden oluşmaktadır. Kayıtlı olan öğrenci sayısı 130 dur. Bu öğrencilerin 92'u dönem projelerini hazırlamakta olan öğrencilerdir. Geriye kalan 121 öğrenci ise eğitim için kayıt yaptırmıştır. Fakat ders seçimi yapmış öğrenci sayısı 35 kişidir. Bunlardan 14'ü 2. grup, 21'i 1. grup öğrencisidir. Araştırmanın örneklemini, ders seçimi yapmış 35 kişi içinden oransız eleman örnekleme yoluyla belirlenen 25 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca EYTPE ikinci öğretim tezsiz yüksek lisans eğitimini bitiren ve alanında önemli pozisyonlarda olan beş (5) kişiyle de bu eğitimin kariyer gelişimlerine katkısı konusunda görüşme yapılmıştır.

Araştırmada öncelikle bireysel talep ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve öğrencilerin taleplerini belirleyen değişkenleri saptamak üzere iki ayrı görüşme formu geliştirilmiştir. Birinci form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel bilgileri belirlenmeye çalışılmış, tezsiz yüksek lisans için yaptıkları harcama tutarları, harcamanın kaynağı ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise tezsiz yüksek lisans tercihlerinin nedenlerini inceleyen ve beklentilerinin ölçümüne yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formlarının tümü (25 adet) değerlendirmeye alınmış ve elde edilen veriler kodlanarak düzenlenmiş ve elde edilen sonuç tablolaştırılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMU

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle araştırmaya ait betimleyici veriler incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin bireysel eğitim talebinin ortaya çıkmasında rol oynayan değişkenlere ilişkin görüşleri amaç sorularına göre bir sıralama içinde sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmada yer alan öğrencilere uygulanan anket formu ve görüşmelerden kişisel özelliklere ilişkin bulgular verilmiştir.

Çizelge 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	**f**
Kadın	13
Erkek	12
Toplam	25

Çalışmaya katılan 25 kişiden 13'ü kadın, 12'si erkektir. Sonuçların yakın olması her iki cinsiyetin aynı oranda eğitim talebinde bulunduğunu göstermektedir. Kadınların iş hayatı dışında, ev hayatında da sorumluluklarının olmasına rağmen bu eğitim için zaman ve enerji harcamadaki azimleri de bu eğitimi erkek öğrencilerden daha çok istediklerini göstermektedir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Medeni Duruma Göre Dağılımı

Medeni Durum	**f**
Evli	16
Bekar	8
Boşanmış	1
Toplam	25

Çizelge 3. Öğrencilerin Yaş Duruma Göre Dağılımı

Yaş	**f**
22-27 arası	9
28-33 arası	8
34-39 arası	2

40-45 arası	5
46 ve üzeri	1
Toplam	25

Görüşme yapılan öğrenciler üçte ikiden fazlası (17 öğrenci) 33 yaş ve altındadır. Kariyer için geç gibi görünse de, 46 yaş üzerinde bir öğrenci bulunmakta ve mesleki gelişimini ilerletmeyi

Çizelge 4. Öğrencilerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	**f**
Yok	13
1 çocuk	5
2 çocuk	7
3 çocuk	-
4 ve üstü	-
Toplam	25

Evlenmiş öğrencilerin (17 kişi) çocuk sayıları incelendiğinde 12'sinin çocuk sahibi olduğu ve 5'inin 1, 7'sinin ise 2 çocuğu vardır. Öğrenciler arasında 3 veya daha fazla çocuğu olan yoktur. Buna göre yüksek lisans eğitimi talebinde bulunan kişilerin genç yaşta olmasının yanı sıra hayatlarını düzene koymak amacıyla eğitimlerine öncelik vermeyi seçtikleri söylenebilir.

Çizelge 5. Öğrencilerin Askerlik Yapma Duruma Göre Dağılımı

Askerlik Durumu	**f**
Yaptım	8
Yapmadım	3
Muaf	1
Toplam	12

Erkek öğrencilerin çoğunluğu (8 kişi) askerliğini yapmıştır bir (1) kişi ise askerlikten muaftır. Çizelge verilerine göre askerlik erteleme, yüksek lisansa başvuru nedenleri arasında baskın bir etken olmamaktadır.

3.2. Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Açısından Toplumsal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çizelgeye 6 verilerine göre öğrencilerin 18'i öğretmendir. Yedi öğrenci de diğer alalarda eğitim almışlardır ve diğer meslek gruplarındandır. Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin tamamı çalışıyor. Buna göre kişiler önce iş bulup daha sona yüksek lisans eğitimine devam etmeyi tercih etmektedir.

Çizelge 6. Öğrencilerin Toplumsal Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı

Mezun Olunan Lisans Programı	**f**
Öğretmenlik	18
Fen-Edebiyat	-
Eğitim Bilimleri	1
Diğer	6
Toplam	25
Çalışma Durumu	**f**
Çalışıyor	25
Çalışmıyor	-
Toplam	25
Mesleki Kıdeminiz	**f**
0-5 yıl	9
6-10 yıl	5
11-15 yıl	4
16-20 yıl	4
21 ve üzeri	3
Toplam	25
Mesleğiniz	**f**
Öğretmen	18
Diğer	7
Toplam	25
Branş (öğretmenler için)	**f**
Teknik Öğretmen	-

Sosyal ve beşeri bil.	1
Fen bilimleri	1
Sınıf öğretmeni	8
Diğer (İngilizce vb.)	8
Toplam	18
Çalıştığınız Okul Türü	**f**
İlkokul	9
Ortaokul	5
Lise	4
Toplam	8

Mesleki kıdem olarak bakıldığında kıdem yılları arasında çok belirgin farklar yoktur. Tezsiz yüksek lisans yapanlar genç bir gruptur ve genele bakıldığında 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip çalışanların yüksek lisans talebinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerinin dörtte üçüne yakınının öğretmen olması, bu bölümün daha çok öğretmenler tarafından talep edildiğini göstermektedir. Öğretmenlik yapan öğrenciler daha çok sınıf, okulöncesi, İngilizce ve teknoloji tasarım vb. branşlardandır. Öğrencilerin yarısı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

3.3. Öğrencilerin Ekonomik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Literatürde bireysel eğitim talebini etkilediği söylenen değişkenlerden biri, hanenin ya da bireyin geliridir. Öte yandan eğitim için yapılan harcama ve öğrencinin eğitimi nedeniyle vazgeçmek durumunda olduğu gelir de talebin gerçekleşip/gerçekleşmemesinde belirleyici olabilmektedir. Bu değişkenlerin yüksek lisans eğitimi için de geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilere, öğrenimleri için gerekli geliri, hangi kaynaklardan sağladıkları ve eğitiminden kaynaklı ek maliyet ya da gelir kaybına uğrayıp/uğramadıkları sorulmuştur.

Çizelge 7. Öğrencilerin Ekonomik Özelliklerine Göre Frekans Dağılımı

Aylık Geliri	**f**
500 TL-1000 TL	-
1001 TL-2000 TL	2
2001 TL-3000 TL	8
3001 TL ve üstü	15
Toplam	25
Yüksek Lisans Öğrenimi İçin Gelir Kaynağı	**f**
Bir işte çalışıyorum	21
Burs alıyorum	-
Ailem-yakınlarım	3
Diğer	1
Toplam	25
Tezsiz Y. L. Eğitimi İçin Yapılan / Yapılacak Toplam Harcama	**f**
2000 TL-3000 TL	1
3001 TL-4000 TL	5
4001 TL-5000 TL	11
5001 TL ve üzeri	8
Toplam	25
Tezsiz Y. L. Eğitimi Dolayısıyla Gelir Kaybına Uğrama Durumu	**f**
Evet	11
Hayır	14
Toplam	25

Öğrencilerin ikisi dışında, diğerleri aylık geliri 2001 TL ve daha fazladır. Çizelge 7 incelendiğinde, öğrencilerin 21'i öğrenimleri için harcamayı bir işte çalışarak kazandıkları gelirden karşılamaktadırlar. Burs ya da öğrenim kredisi alan öğrenci yoktur. Dört (4) öğrenci de ailesi ve yakınlarından ekonomik destek alarak öğrenimlerini sürdürmektedir.

Öğrencilerin yüksek lisans için öğrenim gördükleri dönemde yaptıkları eğitim harcı harcamasının 3.800 TL olduğu düşünülürse, harcamaya kırtasiye giderleri, kaynak kitap alımı vb. giderler de dahil edildiğinde, eğitim harcamaları 4000 TL üzerine çıkmaktadır. Buna Merkez ilçe dışından gelenlerin ek olarak yol masrafı, konaklama, yeme-içme giderleri de eklenmektedir.

Görüşme yapılan kişilerin yarısına yakını (11 kişi) aldıkları tezsiz yüksek lisans eğitiminden dolayı gelir kaybına uğradıklarını bildirmiştir. Öğrenciler açsından programa devam zorunluluğunun olması eğitimin maliyetini daha da yükseltmekte, bir alternatif maliyet oluşturmaktadır. Bu gelir kaybının, programa olan bireysel talebi ne kadar etkilediği ya da ne kadar caydırıcı olduğu bilinmemekle birlikte, gelir kaybını engelleyici yasal düzenlemelerin yapılması programa olan ilgiyi artırabilir.

3.4. Öğrencilerin Yüksek Lisans Eğitimi İçin Okul ve Bölüm Seçme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesini seçme nedenlerinde birinci sırayı kolay ulaşım imkânına sahip olması almıştır. İkinci önemli etken bu üniversitenin nitelikli bir eğitim verdiğini düşünüyor olmalarıdır. Arkadaş tavsiyesi önemli üçüncü tercih nedeni olmaktadır.

Çizelge 8. Öğrencilerin Okul ve Bölüm Seçme Nedenleri Dağılımı

Eğitim İçin ÇOMÜ' nün Seçilme nedeni	**f**
Nitelikli bir eğitim verildiğini düşünüyorum	8
Bu üniversiteden mezunum	1
Kolay ulaşım imkânına sahip	9
Bu üniversitede öğrenim gören arkadaşlarımın tavsiyesiyle	6
Diğer	1
Toplam	25

EYTPE tezsiz yüksek lisans ikinci öğretim öğrencilerinin bölüm tercihlerinde etken olarak belirttikleri sıralama ise şu şekildedir: "Yaptığım iş için yararlı olacağını düşünüyorum" diyenler 10 kişi, "Bu alana ilgi duyduğu için" seçtiğini belirtenler 6 kişidir. Diğer taraftan "Yalnız bu bölümün koşullarını taşıdığı için bu bölümü seçmek" durumunda kalanlar 5 kişi, diğer nedenler ifade eden de 2 kişi bulunmaktadır.

Çizelge 9. Öğrencilerin EYTPE Tezsiz Yüksek Lisans Eğitimi Programını Seçme Nedenlerine İlişkin Dağılımı

EYTPE Bölümünün Seçilme Nedeni	**f**
Bu alana ilgi duyuyorum	6
Yaptığım iş için yararlı olacağını düşünüyorum	10
Bu alanın öneminin artacağını düşünüyorum	1
Ekonomik olarak katkı sağlayacağını düşünüyorum	1
Sadece bu bölümün koşullarını taşıyorum	5
Diğer	2
Toplam	25

Öğrencilerin bu bölümün öneminin artacağına veya bölümden mezun olmanın kendilerine ekonomik katkı sağlayacağına ilişkin beklentilerinin yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Bu tercih sıralamasında ALES puanı, dil yeterliliği veya üniversitelerin kendi koyduğu öğrenci alım şartlarını taşımadıkları için ve öğrenim mesai saatleri dışında olduğu için tercihlerde etken olduğu görülmektedir.

3.5. Öğrencilerin EYTPE Tezsiz Y.L. Eğitiminden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Çizelge 10 verileri öğrencilerin üçte ikisinin uzmanlaşma ve kişisel gelişimi önemsedikleri ve geleceğe ilişkin yüksek lisans eğitimine ilişkin bir yarar bekledikleri söylenebilir. Mesleki açıdan ve ekonomik olarak fayda bekleyenlerin oranı ise dörtte birden biraz fazladır. Katılımcılar sosyokültürel ve ailevi olarak yüksek oranda bir fayda beklememektedir.

Çizelge 10. Öğrencilerin EYTPE Tezsiz Yüksek Lisans Eğitimi'nden Beklentilerine İlişkin Dağılımı

Tezsiz Yüksek Lisanstan Beklenti Durumu	**f**	**%**
Akademik-kişisel	16	64
Ekonomik-mesleki	7	28
Sosyokültürel-ailevi	2	8
Toplam	25	100
EYTPE Bölümünün Tercih Edilmesindeki Akademik/ Kişisel Etkenler	**f**	**%**
Bilimsel bakış açısı kazanmak ve alanda uzmanlaşmak	13	52
Öğrenme ve araştırma ihtiyacımı karşılamak	2	8
Eğitim alanında karşılaştığım sorunları bilimsel yönden çözme yetisi kazanmak	5	20
Tezli bölüme geçip sonrasında doktora eğitimine devam etmek	3	12
Diğer	2	8

Toplam	5	100
EYTPE Bölümünün Tercih Edilmesindeki Mesleki/Ekonomik Etkenler	**f**	**%**
Edindiğim bilgilerle işimi daha verimli yapabilmek	9	36
Daha yüksek gelir elde etmek	1	4
İşimde yükselme olanağı sağlamak	1	4
Kademe-derece ilerlemesi sağlamak	2	8
Diğer	2	8
Toplam	5	100
EYTPE Bölümünün Tercih Edilmesindeki Sosyokültürel/Ailevi Etkenler	**f**	**%**
Arkadaş çevremi genişletmek	2	8
Doyurucu bir toplumsal ortam içinde bulunmak	5	20
Askerliğimi ertelemek	1	4
Boş zamanlarımı değerlendirmek	4	16
Toplumda saygın bir yer kazanmak	11	44
Diğer	2	8
Toplam	25	100

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne göre yüksek lisans programlarının amacı, "öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak"tır (Madde 9). Katılımcıların yarısından biraz fazlası bilimsel bir bakış açısı kazanmak ve bu alanda uzmanlaşmak amacında olduklarını belirtmiştir. Beş (5) öğrenci ise eğitim alanında karşılaştıkları sorunları bilimsel yönden çözme yetisi kazanmayı hedeflemektedir. Tezli bölüme geçip, doktora eğitimine devam etmek isteyenler 25 kişiden sadece üç (3) öğrencidir.İki öğrenci ise öğrenme ve araştırma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bu eğitime başvurduklarını söylemektedir.

Katılımcıların yarısına yakını, yüksek lisans eğitiminin işlerinde yükselme olanağı sağlamada yararlı olacağını düşünmektedir. Dokuz öğrenci de edindiği bilgilerle şu anki işini daha verimli yapmayı amaçlamaktadır. Kademe-derece ilerlemesi veya gelirlerinde artış bekleyerek bu eğitime yönelenlerin sayısı düşüktür. Diğer taraftan, katılımcıların yarısına yakın (11 öğrenci) bir kesimi toplumda saygın bir yer edinmeyi planlamaktadır. Beş (5) öğrenci de doyurucu bir toplumsal ortam içinde yer almak istemektedir. Boş zamanlarını değerlendirmek için bu eğitimi almak isteyenler de sadece 4 kişidir.

3.6. Mezun Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Faydasına İlişkin Bulgular

Tezsiz yüksek lisans eğitimi mezunlarının bu eğitimden kendilerine göre bekledikleri faydayı sağlayıp sağlamadıklarına yönelik de bu bölümden mezun olmuş ve kendi alanlarında iyi kademelerde bulunan beş (5) kişiyle görüşme yapılmış ve görüşme sonuçları maddesel olarak şu şekilde sıralanmıştır:

1. Mezunlar tezsiz yüksek lisans eğitimine kendilerini bu konuda eksik hissettikleri için ve doyurucu bilgilere ulaşmak adına başvurmuşlardır.

2. Yaptıkları eğitim masrafı ortalama olarak 5000 TL civarındadır fakat eğitim gördükleri süre içerisinde alanla ilgili kaynaklardan kendilerine küçük çaplı bir kitaplık oluşturmuşlarsa da bu maliyeti kişisel ihtiyaçlarına yönelik gördükleri için eğitim masrafı olarak nitelendirmemektedirler. Beş görüşmeciden üçünde bu tip bir kitaplık mevcuttur ve güncel olarak yenileyip yararlanmaktadırlar.

3. Mezunlar, eğitim için harcadıkları parayı veya zamanı bir kayıp olarak görmedikleri gibi hem özel hem de sosyal hayatlarında birçok faydasını gördüklerini belirtmektedirler. Gördükleri en belirgin faydalar özgüven gelişimi, toplumsal statü artışı ve alanda uzmanlaşmadır.

4. Mezunlar aldıkları yüksek lisans eğitimi nedeniyle meslektaşlarına, aile fertlerine ve toplumsal çevrelerine örnek olduklarını düşünmektedir.

5. Yüksek lisans eğitiminden sonra işleriyle ilgili daha fazla kişisel doyuma ulaştıklarını düşünmektedirler.

6. Hızla gelişen dünyada yüksek lisans mezunu olmanın sadece bir tercih değil aynı zamanda bir gereklilik olduğunu belirtmektedirler.

7. Yüksek lisans eğitimi esnasında tanıştıkları kişilerle oluşturdukları sosyal ortamda olmaktan memnun olduklarını, fikir alışverişinde bulunduklarını ve birbirlerinin gelişimine katkıda bulunduklarını belirtmektedirler.

8. Yüksek lisans eğitiminden sonra ailelerine, topluma, meslektaşlarına ve olaylara ilişkin farklı bir görüş açısına sahip olduklarını, kişisel yenilenme yaşadıklarını belirmektedirler.

9. Geleceğe ait yöneticilerin seçim kriterleri arasında özellikle yönetim alanında yüksek lisans mezunu olmanın önemli bir avantaj sağlayacağını düşünmektedirler.

10. Mezunlar geldikleri noktada yüksek lisans eğitimi almış olmanın önemli bir faktör olduğunu düşünmektedirler.

11. EYTPE bölümünde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin doktoraya devam etmesinin önündeki engellerin kaldırılması gerektiğini düşünmektedirler.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada veriler EYTPE ikinci öğretim tezsiz yüksek lisans programlarına olan bireysel eğitim talebinin ortaya çıkmasında rol oynayan değişkenler ÇOMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü EYTPE tezsiz ikinci öğretim programına kayıtlı öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma ile yüksek lisans eğitimine olan bireysel talepte rol oynayan değişkenler kadar, eğitim bilimleri tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin profiline ilişkin bazı tespitler yapmak da mümkün olmuştur. Buna göre, tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin kişisel özellikleri incelendiğinde, bu eğitimden yararlananların sosyoekonomik konumlarının orta ve ortanın üstünde olduklarını söylemek mümkündür.

Öğrenci profilinde dikkat çeken noktalardan bir diğeri ise öğrencilerin önemli bir kısmının şehir merkezlerinde ya da büyük şehir belediyesi sınırları içinde yaşadıkları (çalıştıkları), köy/belde/ilçe gibi yerleşim yerler olması ve okula uzaklık gibi değişkenlerin eğitim talebini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin başka araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Gürler ve ark. 2007; Tansel, 1997).

Araştırma, eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına olan bireysel talebin ortaya çıkmasında rol oynayan değişkenlerden "akademik/kişisel" etkenlerin tamamen geçerli, "ekonomik/mesleki" etkenlerin orta düzeyde geçerli ve "sosyokültürel/ailesel" etkenlerin ise az düzeyinde geçerli olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, eğitim sisteminin farklı kademelerindeki programlara yönelik bireysel talebe ilişkin yapılan araştırmaların bulgularından farklılaşmıştır. Aynı zamanda, bireysel eğitim talebinin, eğitimin türü ve düzeyine göre de farklılaşabileceğini göstermiştir

Eğitim bilimleri yüksek lisans programlarına olan bireysel talepte "akademik/kişisel" faktörlerin bu araştırmada ön plana çıkması, ilgili programın öğrencilerinin bu gereksinmelerini ne kadar karşılayabildiği sorusunu gündeme getirmiştir. Bu nedenle eğitim bilimleri yüksek lisans programlarının niteliğini koruma ya da varolan programların niteliğini yükseltme konusunda üniversiteler ile Üniversitelerarası Kurul arasında ortak bir çaba ve eylem birliği olmalıdır. Eğitim bilimleri tezsiz yüksek lisans programlarının hangi ölçütlere göre açılacağı, var olan programların niteliği ve niteliğin nasıl yükseltileceğine ilişkin tedbirler alınmalıdır. Öte yandan eğitim bilimleri alanında tezsiz yüksek lisans programlarının daha nitelikli yürütülmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleriyle yakından ilgilidir. Lisans programlarında eğitim bilimleri alanında yeterli eğitimi almayan bir adayın, yüksek lisans programında uzmanlaşması ve akademik/kişisel gereksinmelerinin tam anlamıyla karşılanması zordur.

Araştırmanın uygulamaya yönelik de sonuçları olmuştur. Eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapan öğrencilerin tümüne yakını eğitim için önemli bir harcama yapmayı göze almış, yarısına yakını da yaptıkları harcamaların yanı sıra programlara devam edebilmek için gelir kaybını göze almış öğrencilerdir. Programlara devam eden öğrencilerin dörtte üçü öğretmen olduğu düşünüldüğünde, gelir kaybının ek ders ücretleri üzerinden gerçekleşmiş olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, MEB istihdam ettiği öğretmenlerin eğitim seviyesinin yükselmesini istiyorsa, ek ders ücretlerini kesmek bir yana öğrencilerin öğrenimleri sırasında aldıkları ders saati üzerinden ek ödeme yapma önerisini değerlendirmelidir.

Öte yandan, lisansüstü eğitimini, eğitim bilimleri alanında tamamlamış öğretmenlerin maaşlarını, belli oranlarda yükseltmelidir. Böylesi bir uygulamanın pratikte iki yararının olması beklenir. Birincisi, eğitim bilimleri tezsiz yüksek lisans programlarına daha fazla öğretmenin başvurması, programlara seçimin daha fazla öğretmen arasından yapılması anlamına gelir ki bu programların başarısını da yükseltecektir. İkincisi, eğitim bilimleri tezsiz yüksek lisans programlarına olan talebin, Bakanlık tarafından maaş üzerinden özendirilmesi, programlara olan bireysel eğitim talebini de artıracaktır. Bu ise, öğretmenlerin eğitim seviyesinin, dolayısıyla niteliklerinin yükselmesine katkı sunabilir. Sistemde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans eğitiminden geçmiş olması, Türkiye'de eğitimin niteliğini yükseltmesi beklenir. Eğitim bilimleri disiplininin, eğitime ilişkin bilimsel bilgi üretiminde ve Türkiye'de eğitimin gelişmesinde öncü olma noktası; belki de bu programların, söz edilen görevi layıkıyla yerine getirmesi olabilir.

Bu çalışma küçük bir grup üzerinde yapılmıştır. Örneklem grubu büyütülerek ve kapsam genişletilerek yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ansal, H. (1997). Bilim, bilim politikası ve üniversiteler. E. Akalın, H. Aydoğdu ve R. Saraoğlu (Yay. Haz.), Bilim ve emek süreci içinde (s.187-193). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Gölpek, F. (2012). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İİFB Dergisi, Sayı:1

Gürler, Ö.K, Turgutlu, T., Kırcı, N. ve Üçdoruk, Ş. (2007). Türkiye'de eğitim talebi belirleyicileri. Finans Politik Ekonomik Yorumlar, 44(512), 89-101.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi (22. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Serin, N. (1979). Eğitim ekonomisi (2. basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tansel, A. (1994). Wage employment, earning sander turns to schooling for men and women in Turkey. Economics of Education Review, 13(4), 305-320.

Tansel, A. (1997). School in attainment parental education, and gender in cote d'lvoire and Ghana. Economic Development and Cultural Change, 45(4), 825-856.

Tansel, A. (2002). İktisadi kalkınma ve kadınların işgücüne katılımı: Türkiye'den zaman-serisi kanıtları ve illere göre yatay kesit kestirimleri. Ankara: ERC Working Papers in Economics 01/05T.

United Nations Development Programme. (2002). Human development report. New York: Oxford University Press.

Ünal, L. I. (1996). Eğitim ve yetiştirme ekonomisi. Ankara: Epar yayınları.

ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİ İLE ÖĞRENEN OKUL ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ†††††

Mine GÜLMEZ
Öğretmen , Kumburgaz Serdar Adıgüzel Ortaokulu, İstanbul, Türkiye,
minegulmez22@gmail.com

Tuncer BÜLBÜL
Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne, Türkiye,
tuncerbulbul@trakya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma ile, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini ortaya koymak; örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen okul algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu özelliklerin yaş, öğrenim durumu, görev, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016–2017 eğitim öğretim yılında İstanbul il sınırları içerisindeki Büyükçekmece İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilköğretim okulunda görev yapan 15 yönetici ve 95 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Watkins ve Marsick (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Basım vd. (2007) tarafından yapılan "Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeği (ÖÖBA)" kullanılmıştır. Araştırmada elde verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, Anova testi, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre; örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt algısı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Örgütsel öğrenme engelleri azaltılarak okullarda öğrenen örgüt algısı arttırılabilir. Katılımcıların demografik özellikleri ile örgütsel öğrenme engellerli ve öğrenen örgüt algıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğrenen örgüt algısı içerisindeki ilişki düzeyi en yüksek boyutlar "güçlendirilmiş çalışanlar" boyutu ile "takım halinde öğrenme" boyutları arasında olduğu belirlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Örgüt, Öğrenen Okul, Öğrenme Engelleri

ABSTRACT

This study wants to clarify if the primary educational institutions show the characteristics of learning organizations and to determine relationship between learning organizational obstacles and learning organizations perception and also to respond if the properties of learning organizational obstacles and learning organizations perception depend on age,task,gender,educational background,branch, occupational seniority variables in consideration of the school principals and teachers' opinions. Population is composed by the school principals and teachers who work at primary education instituts allied to National Ministery of Education in Büyükçekmece-Istanbul in the academic year 2016-2017.The sample was constituted by 15 school pricipals and 95 teachers and selected with simple random sampling method. Survey model is used for this study.As a form of survey, original turkish version of 'Dimensions of Learning Organisation Questionnaire Watkins And Marsick (1997) was conducted to measure learning organization perception.First part is the personal informations and the second part is the points which are useful to determine organization's learning organization and organizational learning obstacle properties. To analyse the data, SPSS was used. According to research findings,,a negative relationship between Organizational Learning Obstacles and Learning Organization Perception has been identified. Learning organization perception would be increased by reducing organizational learning obstacles. On the other hand ,there is no significant relationship among sample's demographical properties and learning organization perception and organizational learning obstacles. In the learning organization perception, the most level of relationship dimension has been defined between reinforced personnel dimension and learning in a team dimension.
Key Words: Learning, Organizations, Learning Organizations, Learning Obstacles

††††† Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın 2017 yılında tamamladığı "İlköğretim Kurumlarında Yönetici ve Öğretmenlere Göre Örgütsel Öğrenme Engelleri İle Öğrenen Okul Algısının İncelenmesi" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitimin temel hedefi, öğrencilere okuma, yazma ve aritmetik öğretmek değil; onlara iletişim, yüksek derecede nitelikli problem çözme becerisi ve bilimsel teknolojik okur-yazarlık nitelikleri kazandırmaktır (Bakioğlu, Hesapçıoğlu, 1997, 49). Bu tür hedefler sadece öğrenciler için değil genel anlamda hem okulun başarısını ortaya çıkarmak ve arttırmak hem de okul yöneticileri ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme süreçleri için arzulanan ve ulaşılması beklenen hedeflerdir. İletişim yeteneği yüksek, problem çözme becerisine sahip ve mesleğiyle ilgili teknolojik yenilikleri takip eden yönetici ve öğretmenler, bu özellikleriyle her anlamda öncü ve geliştirici olacaklardır (Bal, 2011).

Birçok disiplinin çalışma alanı ile ilgili olan örgütsel öğrenme ekonomik büyümenin bilgiye dayalı bir güçle sağlanmaya başlanmasından sonra giderek popüler olmaya başlamıştır (Tee, 2004). Öğrenen örgüt kavramının 1970'lerde ortaya çıktığı, 1978 yılında Argyris ve Schon tarafından yapılan çalışmalardan geliştirildiği, ayrıca 1983 yılında Revans tarafından yapılan çalışmalarla alakalı olduğu söylenebilir. Ancak kavramın tam olarak duyulması 1990 yılında Senge'nin hızla değişen modern dünyaya uyum sağlamak için örgütsel sorumlulukların öncelikle eğitim ve öğrenme olması gerektiği üzerinde duran (Hawamdeh ve Jaradat 2012) Türkçe'ye "Beşinci Disiplin" olarak çevrilen "Fifth Discipline" adlı kitabıyla olmuştur(Bakan, 2011).

Senge (2002), öğrenen örgütleri anlattığı "beşinci disiplin" adlı kitabında, öğrenen örgütün gerçekleşmesinde temel olan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştüren temel disiplinleri, kişisel ustalık, zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak beş disiplin halinde ortaya koymaktadır.

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi, her zaman öğrenmeyi ön planda tutan, örgüt içi bireylerin gelişimini hedefleyen, iletişimi sürekli kılan ve sürekli gelişime yönelik görüş alışverişini aktif kılan bir örgüttür (Koçel, 2003). Öğrenen örgüt, kendisini yaşayan bir sistem olarak algılar. Her bölüm bir başka bölümle ilişki içerisindedir. Yaşayan bir organizmada olduğu gibi, dengeyi sürdürmek için çok büyük bir baskı vardır. Eğer bir bölümü değiştirmeye kalkarsanız, sistemin diğer bölümleri dengeyi yeniden sağlamak için ortak bir çaba gösterecektir. Ancak, değişim bir kez gerçekleştikten sonra tüm sistemi etkileyecektir (Braham, 1998).

Bu araştırmanın genel amacı: ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları ile bu algılarının örgütsel öğrenme engelleri ile ilişkisini saptamak ve katılımcıların bireysel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorunlara cevap aranmıştır:

1-İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri nedir?

2- İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel öğrenme engellerine ilişkin algı düzeyleri nedir?

3- Öğrenen Örgüt algısı İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

4- Örgütsel Öğrenme engelleri İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

6- Örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt algısını arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

İlköğretim kurumlarında gerçekleştirilen öğretmen ve yöneticilerin öğrenme engellerinin öğrenen okul algılarına olan etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayanılarak hazırlanmış betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarındaki 2016-2017 eğitim- öğretim yılında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın için dağıtılan 150 anketten geriye dönen 110 anket araştırma kapsamında incelenmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim çalışanlarının demografik özellikleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Ait Dağılımlar

Demografik Özellikler	Değişkenler	Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	64	58.2
	Erkek	46	41.8
Görevi	Yönetici	15	13.6
	Öğretmen	95	86.4
Branş	Sınıf Öğretmeni	35	31.8
	Branş Öğretmeni	75	68.2
Öğrenim Durumu	Lisans	96	87.3
	Yüksek Lisans	14	12.7
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 yıl	22	20
	6-10 yıl	28	25.5
	11-15 yıl	25	22.7
	16-20 yıl	17	15.5
	21-25 yıl	9	8.2
	26-30 yıl	9	8.2
Yaş	20-29 yaş	21	19.1
	30-39 yaş	52	47.3
	40-49 yaş	26	23.6
	50 yaş ve üzeri	11	10

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algı düzeylerini belirlemek için Watkins ve Marsick (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Basım, Şeşen ve Korkmazyürek (2007) tarafından çevrilen Öğrenen Örgüt Boyutları Ölçeği (Dimensions of The Learning Organization Questionnaire – ÖÖBA) kullanılmıştır.

Öğrenen örgüt boyutları ölçeği, yedi temel boyut ve bir yardımcı boyut olmak üzere sekiz boyut boyutlu bir ankettir. ÖÖBA'yı oluşturan sekiz boyut şu şekildedir: Sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik ve örgütsel öğrenme engelleri. Sürekli öğrenme boyutu7, örgütsel öğrenme engelleri boyutu 12 ve diğer beş boyutta 6'şar maddeden oluşarak ölçekte toplam 55 madde bulunmaktadır. Ölçeğe katılanlar cevaplarını %'li Likert ölçeğine göre "kesinlikle kayılmıyorum (1)", "katılmıyorum(2)", "karasızım(3)" , "katılıyorum(4)" , "kesinlikle katılıyorum (5)" şeklinde belirtmişlerdir.Ölçeğin yapılan bu araştırmada kullanılabilmesi için Basım, Şeşen ve Korkmazyürek'ten mail yolu ile gerekli izin alınmıştır. Okullardan toplanan ölçekler teker teker gözden geçirilerek eksik ve hatalı doldurulan ölçekler elenmiştir. Doğru biçimde doldurulan ölçekler inceleme kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package fort he Social Sciences) paket programı (24.0 sürümü) ile çözümlenmiştir.

BULGULAR

Elde edilen veriler incelenmiş ve tablolar halinde aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Çalışma Grubunun İlköğretim Kurumlarının Öğrenen Örgüt Olma Özelliğine ve Örgütsel Öğrenme Engelleri Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ve örgütsel öğrenme engellerine ait algı düzeyleri ile ilgili boyutlarda toplam puan üzerinden hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	n	$\overline{X}$	ss
Sürekli Öğrenme	110	3,53	0,960
Diyalog ve Öğrenme	110	3,82	0,847
Takım Halinde Öğrenme	110	3,81	0,894
Paylaşımcı Sistemler	110	3,75	0,836
Güçlendirilmiş Çalışanlar	110	3,85	0,842
Sistemler Arası Bağlantı	110	4,00	0,826
Destekleyici Liderlik	110	4,09	0,765
Örgütsel Öğrenme Engelleri	110	3,00	1,117
Öğrenen Örgüt Algısı	110	3,84	0,545

Buna göre “sürekli öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.53, “diyalog ve öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.82, “takım halinde öğrenme” boyutunun genel ortalaması 3.81, “paylaşımcı sistemler” boyutunun genel ortalaması 3,75, “güçlendirilmiş çalışanlar” boyutunun genel ortalaması 3,85, “sistemler arası bağlantılar” boyutunun genel ortalaması 4.00, “destekleyici liderlik” boyutunun genel ortalaması 4.09 ve örgütsel öğrenme engelleri boyutunun ortalaması 3’tür.Ortalamalara bakıldığında, çalışma grubunun sürekli öğrenme, diyalog ve öğrenme, takım halinde öğrenme, paylaşılan sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantılar ve destekleyici liderlik boyutlarına “genellikle” katıldıkları görülürken örgütsel öğrenme engellerli boyutunda karasız kaldıkları bulunmuştur. Ölçekte yer alan ilk yedi boyut öğrenen örgüt algısına yönelik olduğundan öğrenen örgüt algısına yönelik genel ortalama 3,84 belirlenerek çalışma grubundaki katılımcıların “katılıyorum” boyutunda olduğu bulunmuştur. Belirlenen standart sapmalara göre de cevaplar arasında farklılaşma en çok örgütsel öğrenme engelleri boyutunda olmuştur.

Ölçekte yer alan her bir boyutun içindeki ifadeleri ayrı ayrı inceleyecek olursak;

Sürekli öğrenme boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Personel, öğrenmek için birbirine yardımcı olur” ($\overline{X}$=4,01) ifadesi ,en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Personel, öğrenme için ödüllendirilir”($\overline{X}$=3,09) ifadesi olup katılım düzeyi kararsızım düzeyindedir.Diyalog ve araştırma boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Personel, birbirine saygılıdır.” ($\overline{X}$=4,15) ifadesi olduğu belirlenerek katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Personel, birbirine dürüst ve açık geri besleme verir.”($\overline{X}$=3,55) ifadesi olup katılım düzeyi yine katılıyorum düzeyindedir.Takım halinde öğrenme boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Okulum, hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır.” ($\overline{X}$ =3,97) ifadesi olduğu belirlenerek katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Okulum, okulca elde ettiği başarıları için ödüllendirilir.” ($\overline{X}$ =3,53) ifadesi olup katılım düzeyi yine katılıyorum düzeyindedir.Paylaşımcı sistemler boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Okulum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.($\overline{X}$ =3,98) ifadesi olduğu belirlenerek katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Okulum, hâlihazırdaki ve beklenen performans arasındaki farkı tespit edecek ölçme sistemleri kurar.” ($\overline{X}$=3,35) ifadesi olup katılım düzeyi kararsızım düzeyindedir.Güçlendirilmiş çalışanlar boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Okulum, personeli okulun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder.”($\overline{X}$ =4,05) ifadesi olduğu belirlenerek katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “ Okulum, farklı birimlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.”($\overline{X}$ =3,74) ifadesi olup katılım düzeyi yine katılıyorum düzeyindedir. Sistemler arası bağlantı boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Okulum, personelin işi ile ailesi arasında denge kurmasına yardım eder. $\overline{X}$ =4,15) ifadesi olduğu belirlenerek katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Okulum, personelin geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.”($\overline{X}$=3,92) ifadesi olup katılım düzeyi yine katılıyorum düzeyindedir.Destekleyici liderlik boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Yöneticiler, okulun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.” $\overline{X}$ =4,20) ifadesi olduğu belirlenerek kesinlikle katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifade ise “Yöneticiler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.”($\overline{X}$=3,99) ifadesi olup katılım düzeyi yine katılıyorum düzeyindedir. Örgütsel öğrenme engelleri boyutundaki ifadelerden katılımcıların en olumlu düzeyde katıldıkları ifadenin “Kaynakların eksikliği çalışmalarımızı sınırlandırmaktadır.”($\overline{X}$=3,15) ifadesi olduğu belirlenerek kararsızım düzeyinde cevap verdikleri görülürken en düşük ortalamaya sahip ifadelerin ise “Okulda işlerin yürütülmesi konusunda kuşkularımı dile getirmemin beni zayıf ve yetersiz göstereceğinden korkarım ve okulumuzdaki yönetici ve eğitimciler kendilerini mükemmel olarak görmezler, mükemmeli aramaya çalışırlar.”($\overline{X}$ =2,13) ifadeleri olup katılım düzeyi yine katılmıyorum düzeyindedir.

Çalışma Grubunun Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Öğrenme Engelleri Algılarının Demografik Değişkenlerle Karşılaştırılması

Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda katılımcılarının ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [t=0,761, p >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [t=0,323 , p>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [t=0,459, p >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [t0,347, p >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [t=0,835, p >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [t=0,679, p >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [t=0,254, p >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [t=0,217, p >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [t=0,584 , p >.05] cinsiyet bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre katılımcıların İstanbul ili Büyükçekmece İlçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

Görev Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan t-testi sonucunda katılımcılarının ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [*t*=0,086, *p* >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [*t*=0, 0,771 , *p*>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [*t*=0,006, *p* >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [*t=0,*168 , *p* >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [*t*=0,001 , *p* >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [*t*=0,000, *p* >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [*t*=0,014, *p* >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [*t*=0,851, *p* >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [*t*=0,520 , *p* >.05] belirlenerek sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,paylaşımcı sistemler ,öğrenen örgüt algısı ve örgütsel öğrenme engelleri boyutlarının görev değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmadığı fakat takım halinde öğrenme , güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı,destekleyici liderlik boyutlarının görev değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenerek yapılan incelemelerde yönetici ortalamalarının daha yüksek olduğu görülerek yönetici algılarının takım halinde öğrenme, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında %95 olasılıkla algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre çalışma grubunun İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin algıları görev değişkenine göre sürekli öğrenme, diyalog ve araştırma, paylaşımcı sistemler ve örgütsel öğrenme engelleri boyutlarında bir değişiklik göstermezken takım halinde öğrenme, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı, destekleyici liderlik boyutlarında yöneticilerin lehine olacak şekilde algılar farklılaşmaktadır.

Branş Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan *t*-testi sonucunda katılımcılarının ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [*t*=0,326 , *p* >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [*t*=0827, *p*>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [*t*=0,920, *p* >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [*t=0,*012 , *p* >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [*t*=0,020 , *p* >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [*t*=0,029, *p* >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [*t*=0,104, *p* >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [*t*=0,4061, *p* >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [*t*=0,052, *p* >.05] belirlenerek sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,takım halinde öğrenme, destekleyici liderlik , örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt algısı boyutlarının branş değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmadığı fakat paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı boyutlarının branş değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenerek yapılan incelemelerde sınıf öğretmeni ortalamalarının daha yüksek olduğu görülerek sınıf öğretmeni algılarının paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı boyutlarında %95 olasılıkla algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre katılımcıların İstanbul ili Büyükçekmece İlçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin algıları branş değişkenine göre sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,takım halinde öğrenme, destekleyici liderlik , örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt algısı boyutlarında bir değişiklik göstermezken paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı boyutlarında sınıf öğretmenlerinin lehine olacak şekilde algılar farklılaşmaktadır.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan *t*-testi sonucunda katılımcılarının ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [*t*=0,343 , *p* >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [*t*=958, *p*>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [*t*=0,254, *p* >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [*t=0,*219 , *p* >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [*t*=0,293 , *p* >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [*t*=0,584, *p* >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [*t*=0,793, *p* >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [*t*=0,677, *p* >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [*t*=0,393, *p* >.05] belirlenerek sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ,destekleyici liderlik , örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt boyutlarının eğitim durumları değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Buna göre katılımcıların İstanbul ili

Büyükçekmece İlçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre bir değişiklik göstermemektedir.

Mesleki Kıdem Yılı Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan tek yönlü Anova testi sonucunda katılımcıların ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [p=0,262 , p >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [p=0,409, p>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [p=0,431, p >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [p=0,785 , p >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [p=0,877 , p >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [p=0,810, p >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [p=0,544, p >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [p=0,128, p >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [t=0,626, p >.05] belirlenerek sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ,destekleyici liderlik , örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt algısı boyutlarının eğitim durumları değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Buna göre katılımcıların İstanbul ili Büyükçekmece İlçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin algıları mesleki kıdem yılı değişkenine göre bir değişiklik göstermemektedir.

Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların Öğrenen Örgüt ve Öğrenme Engelleri Algısına İlişkin Görüşleri:

Yapılan tek yönlü Anova testi sonucunda katılımcılarının ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ölçeği bağlamındaki Sürekli Öğrenme (SÖ) [p=0,345 , p >.05], Diyalog ve Araştırma (DA) [p=0,670, p>.05], Takım Halinde Öğrenme (THÖ) [p=0,853, p >.05], Paylaşımcı Sistemler (PS) [p=0,538 , p >.05], Güçlendirilmiş Çalışanlar (GÇ) [p=0,735 , p >.05] , Sistemler Arası Bağlantı (SAB) [p=0,885, p >.05] ,Destekleyici Liderlik (DL) [p=0,385, p >.05], Örgütsel Öğrenme Engelleri (ÖÖE) [p=0,300, p >.05] ve Öğrenen Örgüt algısı [t=0,817, p >.05] belirlenerek sürekli öğrenme,diyalog ve araştırma ,takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ,destekleyici liderlik , örgütsel öğrenme engelleri ve öğrenen örgüt algısı boyutlarının yaş değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir. Buna göre katılımcıların İstanbul ili Büyükçekmece İlçesindeki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarına ilişkin algıları yaş değişkenine göre bir değişiklik göstermemektedir.

Öğrenen Örgüt Alt Boyutları ile Örgütsel Öğrenme Engelleri Arasındaki Korelasyon Bulguları

Tablo3. Korelasyon Analizine Ait Bulgular

Korelasyon	S.Ö.	D.A.	T.H.Ö	P.S.	G.Ç.	S.A.B	D.L.	Ö.Ö.E
S.Ö.	1	0,731	0,630	0,523	0,516	0,475	0,388	-0,345
D.A.	0,731	1	0,568	0,516	0,411	0,404	0,348	-0,339
T.H.Ö.	0,630	0,568	1	0,689	0,754	0,650	0,610	-0,501
P.S.	0,523	0,516	0,689	1	0,716	0,672	0,692	-0,512
G.Ç.	0,516	0,411	0,754	0,716	1	0,749	0,668	-0,390
S.A.B.	0,475	0,404	0,650	0,672	0,749	1	0,768	-0,374
D.L	0,388	0,348	0,610	0,692	0,668	0,768	1	-0,415
Ö.Ö.E	-0,345	-0,339	-0,501	-0,512	-0,390	-0,374	-0,415	1

S.Ö:Sürekli Öğrenme D.A:Diyalog ve Araştırma
T.H.Ö:Takım Halinde Öğrenme P.S:Paylaşımcı Sistemler
G.Ç:Güçlendirilmiş Çalışanlar S.A.B: Sistemler Arası Bağlantı
D.L:Destekleyici Liderlik Ö.Ö.E:Örgütsel Öğrenme Engelleri

Araştırmada kullanılan ölçeğin boyutları arasında en güçlü ilişki takım halinde öğrenme ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutu (r=0,754) arasında olduğu görülmektedir.Ölçek genelinde ilişki derecesi en düşük olan boyutlar ise örgütsel öğrenme engelleri ile diyalog ve araştırma boyutları (r= -0,339) arasındadır.Ayrıca tablo geneline bakıldığında örgütsel öğrenme engelleri boyutu ile öğrenen örgüte ait boyutlar arasında negatif yönlü nispeten zayıf bir ilişki bulunmaktadır..Buna göre örgütsel öğrenme engellerindeki bir azalma öğrenen örgüt algısındaki artışa sebep olacaktır.Tablo 25'e göre sürekli öğrenme boyutu ile sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik boyutu arasında, diyalog ve araştırma boyutu ile güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik boyutları arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.Tablo 25'e göre aralarında yüksek ilişki olan boyutlar ise; sürekli öğrenme boyutu ile diyalog ve araştırma boyutu arasında, takım halinde öğrenme ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutu arasında paylaşımcı sistemler ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutu arasında,güçlendirilmiş çalışanlar ile takım halinde öğrenme,paylaşımcı sistemler ve sistemler arası bağlantı boyutları arasında , sistemler arası bağlantı boyutu ile güçlendirilmiş çalışanlar ve destekleyici liderlik boyutları arasında , destekleyici liderlik boyutunun ise paylaşımcı sistemler ile sistemler arası bağlantı boyutları

asında yüksek ilişki vardır.Buna göre bu boyutlar arasında herhangi birinde yapılacak olan bir iyileştirme çalışması ilişkili olduğu diğer boyutta da olumlu gelişmelere sebep olacaktır.

Örgütsel Öğrenme Engellerinin Öğrenen Örgüt Algısı Üzerine Etkilerinin İncelenmesi

Tablo 4. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Öğrenen Örgüt Algısına Etkisi

Model Özeti					
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**	
	0,506	0,256	0,249	0,472	
Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	8,302	1	8,302	37,225	0,000
Atık	24,087	108	0,223		
Toplam	32,390	109			
Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,028	0,200		25,192	0,000
ÖÖE	-,458	0,075	-,506	-6,101	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,506, determinasyon katsayısı 0,256 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,249'dir.Öğrenen örgüt algısındaki %24,9luk bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir. F değeri 37,225 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen örgüt arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,028, t değeri 25,192 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -,458, t değeri -6,101 ve p değeri 0,000 dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,458 birimlik bir azalma öğrenen örgüt algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani genel olarak örgütsel öğrenme engelleri öğrenen örgüt algısını etkilemektedir.

Tablo 5. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Sürekli Öğrenme Algısına Etkisi

Model Özeti					
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**	
	0,345	0,119	0,111	0,640	
Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	5,994	1	5,994	14,592	0,000
Atık	44,360	108	0,411		
Toplam	50,353	109			
Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	4,547	0,271		16,788	0,000
ÖÖE	-0,389	0,102	-0,345	-3,820	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,345, determinasyon katsayısı 0,119 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,111'dir.Sürekli öğrenme algısındaki %11,1 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir. F değeri 14,592 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır. F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile sürekli öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 4,547, t değeri 16,788 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,389 , t değeri -0,345 ve p değeri 0,000' dır. Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,389 birimlik bir azalma sürekli öğrenme algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri sürekli öğrenme algısını etkilemektedir.

Tablo 6. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Diyalog ve Araştırma Algısına Etkisi

Model Özeti				
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**
	0,339	0,115	0,107	0,639

Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	5,733	1	5,733	14,023	0,000
Atık	44,155	108	0,409		
Toplam	49,888	109			

Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	4,822	0,270		17,845	0,000
ÖÖE	-0,380	0,102	-0,339	-3,745	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,339, determinasyon katsayısı 0,115 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,107'dir. Diyalog ve araştırma algısındaki %10,7 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir. F değeri 14,023 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır. F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile diyalog ve araştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 4,822, t değeri 17,845 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,380, t değeri -3,745 ve p değeri 0,000'dır. Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,380 birimlik bir azalma diyalog ve araştırma algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri diyalog ve araştırma algısını etkilemektedir

Tablo 7. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Takım Halinde Öğrenme Algısına Etkisi

Model Özeti				
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**
	0,501	0,251	0,245	0,611

Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	13,585	1	13,585	36,280	0,000
Atık	40,441	108	0,374		
Toplam	54,027	109			

Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,328	0,259		20,603	0,000
ÖÖE	-0,586	0,097	-0,501	-6,023	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,501, determinasyon katsayısı 0,251 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,245'dir.Takım halinde öğrenme algısındaki %24,5 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir.F değeri 36,280 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile takım halinde öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,328 , t değeri 20,603 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,586 , t değeri -6,023 ve p değeri 0,000' dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,586 birimlik bir azalma takım halinde öğrenme algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri takım halinde öğrenme algısını etkilemektedir.

Tablo 8. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Paylaşımcı Sistemler Algısına Etkisi

Model Özeti				
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**
	0,512	0,262	0,255	0,537

Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	11,071	1	11,071	38,332	0,000
Atık	31,192	108	0,289		
Toplam	42,263	109			

Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,143	0,227		22,643	0,000

ÖÖE	-0,529	0,085	-0,512	-6,191	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,512, determinasyon katsayısı 0,262 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,255'dir.Paylaşımcı sistemler algısındaki %25,5 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir.F değeri 38,332 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile paylaşımcı sistemler arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,143 , t değeri 22,643 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,529 , t değeri -6,191 ve p değeri 0,000' dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,529 birimlik bir azalma paylaşımcı sistemler algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri paylaşımcı sistemler algısını etkilemektedir.

Tablo 9. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Güçlendirilmiş Çalışanlar Algısına Etkisi

Model Özeti					
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**	
	0,390	0,152	0,145	0,667	
Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	8,645	1	8,645	19,424	0,000
Atık	48,068	108	0,445		
Toplam	56,713	109			
Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,068	0,282		17,976	0,000
ÖÖE	-0,467	0,106	-0,390	-4,407	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,390, determinasyon katsayısı 0,152 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,145'dir.Güçlendirilmiş çalışanlar algısındaki %14,5 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir. F değeri 19,424 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,068 , t değeri 17,976 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,467 , t değeri -4,407 ve p değeri 0,000' dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,467 birimlik bir azalma güçlendirilmiş çalışanlar algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri güçlendirilmiş çalışanlar algısını etkilemektedir

Tablo 10. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Sistemler Arası Bağlantı Algısına Etkisi

Model Özeti					
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**	
	0,374	0,140	0,132	0,632	
Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	7,044	1	7,044	17,617	0,000
Atık	43,185	108	0,400		
Toplam	50,230	109			
Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,106	0,267		19,108	0,000
ÖÖE	-0,422	0,100	-0,374	-4,197	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,374, determinasyon katsayısı 0,140 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,132'dir.sistemler arası bağlantı algısındaki %13,2 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir. F değeri 17,617 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile sistemler arası bağlantı boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,106, t değeri 19,108 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,422 , t değeri -4,197 ve p değeri 0,000' dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,422 birimlik bir azalma sistemler arası bağlantı algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri sistemler arası bağlantı algısını etkilemektedir.

Tablo 11. Örgütsel Öğrenme Engellerinin Destekleyici Liderlik Algısına Etkisi

Model Özeti				
Model 1	**R**	**R2**	**Düzeltilmiş R2**	**Std .Hata**
	0,415	0,172	0,164	0,589

Anova					
Model 1	**Kareler Toplamı**	**Serbestlik Derecesi**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**Sig.**
Regresyon	7,795	1	7,795	22,424	0,000
Atık	37,544	108	0,348		
Toplam	45,339	109			

Regresyon Tablosu					
Model 1	**B**	**Std.Hata**	**Beta**	**t**	**Sig.**
Sabit	5,262	0,249		21,116	0,000
ÖÖE	-0,444	0,094	-0,415	-4,735	0,000

Tablodaki veriler incelendiğinde görülmektedir ki korelasyon katsayısı 0,415, determinasyon katsayısı 0,172 ve düzeltilmiş determinasyon katsayısı 0,164'dir.Destekleyici liderlik algısındaki %16,4 lik bir değişim örgütsel öğrenme engellerinde yapılacak bir değişimle açıklanabilir.F değeri 22,424 ve anlamlılık düzeyi p=0,000 dır.F ve p değerine bakılarak örgütsel öğrenme engelleri ile destekleyici liderlik boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. Aralarındaki ilişkinin varlığını belirledikten sonra sabit katsayısı 5,262 , t değeri 21,116 ve p değeri 0,000 olarak bulunmuştur. Bağımsız değişken olan örgütsel öğrenme engellerine ait katsayı -0,444, t değeri -4,735ve p değeri 0,000' dır.Elde edilen tüm bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme engellerinde meydana gelen 0,444 birimlik bir azalma destekleyici liderlik algısında da aynı oranda bir artışa sebep olacaktır. Yani örgütsel öğrenme engelleri destekleyici liderlik algısını etkilemektedir.

SONUÇ

İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanan ölçek sonucunda öğrenen örgüt olma ve örgütsel öğrenme engellerine ait ortalamalara bakıldığında öğrenen örgüt algısı boyutunun "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilirken örgütsel öğrenme engelleri boyutunda verilen cevaplar "kararsızım" olarak belirlenmiştir.

Sürekli öğrenme boyutunda katılımcıların en çok katıldığı ifade "personel, öğrenmek için birbirine yardımcı olur", diyalog ve araştırma boyutunda " personel, birbirine saygılıdır", takım halinde öğrenme boyutunda "okulum hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştığına odaklanır" ,paylaşımcı sistemler boyutunda "okulum kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir" , güçlendirilmiş çalışanlar boyutunda "okulum personeli okulun vizyonuna katkı yapmaya teşvik eder", sistemler arası bağlantı boyutunda "okulum personelin iş ile aile arasında denge kurmasına yardım eder", destekleyici liderlik boyutunda "yöneticiler okulun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlar" ve örgütsel öğrenme engelleri boyutunda ise "kaynakların eksikliği çalışmalarımızı sınırlandırır" ifadeleri en yüksek ortalamalara sahip olarak katılımcıların en çok katıldıkları ifadeler olmuştur.

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri ile öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engellerli algılarının karşılaştırılması sonucu katılımcıların öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri algılarının cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem yılı ve yaş bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur. Görev değişkenine göre de genel olarak öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme engelleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı fakat öğrenen örgüte ait alt boyutlardan olan takım halinde öğrenme, güçlendirilmiş çalışanlar, sistemler arası bağlantı ve destekleyici liderlik boyutlarında görev değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.Branş değişkenine göre genel olarak öğrenen örgüt ve öğrenme engelleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat öğrenen örgüte ait alt boyutlardan olan paylaşımcı sistemler,güçlendirilmiş çalışanlar ve sistemler arası bağlantı boyutlarında branş değişkeni ile aralarında sınıf öğretmeni lehine anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğrenen örgüt algısı ve örgütsel öğrenme engelleri arasındaki korelasyon katsayısına bakıldığında ise örgütsel öğrenme engelleri ile öğrenen okul algısına yönelik alt boyutların hepsinin arasında negatif yönlü orta derecede bir ilişki saptanmıştır. Aralarında en güçlü ilişkiye sahip boyutlar ise takım halinde öğrenme ile güçlendirilmiş çalışanlar boyutları olurken en düşük derecede ilişkiye sahip boyutlar diyalog ve araştırma ile örgütsel öğrenme engelleri arasındaki ilişkidir.

Örgütsel öğrenme engellerinin öğrenen örgüt algısı ve alt boyutlarına olan etkisini incelemek için regresyon testi yapılarak anlamlılık düzeyleri bulunmuştur. Buna göre örgütsel öğrenme engelleri ile genelde öğrenen örgüt algısı özelde ise öğrenen örgüt algısı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğundan ve örgütsel öğrenme engellerlindeki en ufak bir azalmanın öğrenen örgüt algısı üzerinde ki artışa sebep olabileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı kalarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Bir eğitim kurumunda çalışan öğretmen ve yöneticilerin gerek branşına ait gerekse eğitim alanında gerçekleşen yeniliklerin takibi için birbirinin öğrenmesinden sorumlu olup öğrenme için birbirine yardımcı olması sağlanmalıdır.
- Öğretmenler arasında takım çalışmaları arttırılarak ortak çalışma alanları oluşturulmalıdır. Zümre çalışmaları daha işlevsel hale getirilmelidir.
- Okullarda personelin daha fazla öğrenmesine ve öğretmesine teşvik etmek amacı ile ödüllendirme ön plana alınmalıdır. Bir öğretmen yapmış olduğu güzel ve faydalı çalışmalar sonucunda yöneticisi tarafından ödüllendirilmelidir.
- Kurum içerisinde personelin birbirine karşı saygı, dürüstlük çerçevesinde davranması sağlanarak öğrenmenin paylaşılabilmesi için bir dayanışma ortamı oluşturulmalıdır.
- Okulun ihtiyaçları belirlenirken personelin görüşleri alınmalıdır. Böylece personele kurumun bir parçası olduğu ve değer verildiği hissi uyandırılarak personelin kuruma olan bağlılık arttırılmalıdır.
- Okulların yapmış oldukları başarılı çalışmaları, projeleri ödüllendirilmelidir.
- Okul yönetimi öğretmenlerin haklarını koruyup savunarak öğretmenini mağdur duruma düşürmekten kaçınmalı bu konularda öğretmenine ve çalışanına yol gösterici olmalıdır.
- Okulun kendi bünyesinde çalışanlarını adaletli bir şekilde değerlendirecek ölçme sistemi olmalıdır.
- Okulun vizyonunu belirlerken öğretmen ve yönetici büyük bir dayanışma içerisinde takım çalışması yapmalıdır.
- Okulun ihtiyaçları belirlenirken okula ait tüm paydaşlar (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, çevre) işin içerisine katılmalı, görüşleri alınmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirmiş olduğu hizmet içi eğitimlere öğretmen ve yöneticilerin aktif katılımları sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerin çalışma alanlarını belirlemek için kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin fikirleri alınarak ihtiyaç doğrultusunda hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- Okul kapsamında yapılan tüm çalışmalar için okul paydaşlarının (yönetici,öğretmen, öğrenci, veli, çevre) görüşleri dikkate alınmadır.
- Okul kurumunun tüm çalışanları öğrenen örgüt algısını benimsemeli ve öğretmen ile yönetici takım çalışmaları içerisinde yer almalıdır.
- Okullardaki mevcut öğrenci sayısının az tutularak öğretmen ve yöneticilerin gereksiz sorunlarla yıpranması önlenerek okulun bir adım daha ileriye taşınabilmesi için ön ayak olmaları sağlanmalıdır.
- Mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin okulun bir ferdi olabilmesi ve bunu hissetmesi için bu öğretmenlere okul yönetimi ve mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenler yol gösterici roller üstlenmelidir.
- Bir eğitim kurumunda öğrenme engelleri belirlenerek bunlara çözümler bulunmalıdır.
- Okullarda takım çalışması ve takım ruhu teşvik edilmeli, birlikte öğrenme ve bilgi paylaşımı öne çıkartılmalıdır.
- Müdür ve müdür yardımcılarının, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmaya teşvik edilmeli, bu alanda hazırlanan hizmet içi eğitim, panel ve seminerlerin sayısı artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini sağlayabilmeleri için; ekonomik koşulları arttırılmalıdır.
- Öğretmenler, hem öğreten hem de öğrenen bireyler olmalıdır.
- Öğretmenler arasında informal faaliyetler arttırılarak aralarındaki sevgi ve saygı bağı arttırılmalıdır.
- Okul aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılarak çevre, veli ve okul arasındaki bağ güçlendirilmelidir.
- Okul içerisinde güncel bilgileri takip edebilmek için bilimsel dergi ve yayınlar okul içerisine belirli aralıklarla sağlanmalıdır.

- Okul yöneticilerinin, yönetim ve liderlik ile ilgili eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okulların teknolojik alt yapılarının sağlam olması sağlanarak teknoloji kullanımı konusunda yönetici, öğretmen ve öğrencilere gerekli destek sağlanmalıdır.
- İstek ve sevgiyle yapılan işlerin mutlaka başarı ile sonuçlanacağı sonucu göz önüne alınarak okul yönetimi alınan kararlarda personelin moralini göz önünde bulundurmalıdır.
- Kurum içerisinde personel karşılaştığı güçlükleri veya kuşkuları açıkça paylaşmalıdır.
- Kurum içerisinde yapılan hatalar açıkça ortaya konulup tartışılarak yapılan hataların yeni bir öğrenme fırsatı olarak benimsenmesi sağlanmalıdır.
- Kaynak eksikliğinin öğrenme süreçlerini etkilememesi için büyük kurum ve kuruluşlardan yardım istenerek okul için gerekli kaynak temini yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akgün, E.A., Keskin, H. Ve Günsel, A.(2009). *Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler*, Ankara: Eflatun Yayınevi.

Akhtar, N. and Khan, R.A. (2011). *Exploring the paradox of organizational learning and learning organization*. Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research in Business 2(9), 257-270.

Akkoç, H. (2008). "*Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü*",Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, M.(2013). *"Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algıları",*Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ataman, Göksel. (2002). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yaklaşımlar*.İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel

Bakioğlu, Aysen. (1994). *Okul Yöneticisinin Kariyer Basamakları: İngiliz Eğitim Sisteminde Yöneticilerin Etkinlikleri Üzerindeki Faktörler*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 6. s.17-28.

Bal, Ö. (2011). *"İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir Örneği)"*,Yüksek Lisans Tezi,İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Balay, R. (2004). *Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi.37(2), 61-88.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç

Basım, Nejat. Şeşen, Harun.(2008*). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler*. ÇağdaşYönetim ve Örgütsel Başarım. ed. M. Şerif Simsek. Adnan Çelik, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. s.1-35.

Başaran, İ, E. (2000). *Yönetim*. (3. Basım). Ankara: Feryal Matbaası.

Bilir (2014). "*Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması"* Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi

Braham, B, J. (1998). (1. Basım). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak* (Çev: Ali Tekcan). İstanbul:Rota Yayınları

Budak, G. Budak, G. (2004) *İşletme Yönetimi*. Barış Yayınları

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara:Pegem Yayıncılık.

Coşkun, Basak Patır. (2008). *Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalık, T. (2005*). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları*. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü Ve Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Çelik, V. (2003*). Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A

Daft, R. L. (1998*). Organization theory and design*. Ohio: South-Western College

Demirel, Y. Ve Kubba İskan, Z. (2014) *"Örgütsel Öğrenmenin Yenilikçilik Üzerine Etkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Araştırma",* Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi,9 (2), 137-151

Demirtaş, Hüseyin. (2001). *Eğitimdeki Değişimin Öğretmen ve Teknoloji Boyutu.* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı:14. s. 1-3.

Demirtaş, H. (2005), *Okul Çalışanlarının Takım Algısı* (Malatya Örneği) Ege Eğitim Dergisi 2005 (6) 1: 39–59

Ensari, H. (1999). *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*

Fındıkçı, İ. (2004). *Öğreten okuldan öğrenen okula: Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat

Güçlü, N. (2003). "*Örgüt Kültürü*" Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı.6

Güney, S. (2008) *Davranış Bilimleri*, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Gürşimşek, I. (1998). *Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14.

Hawamdeh, B. & Jaradat, M.H. (2012). *Basics of the "learning organization' at jordanian schools* : A Case Study. Education, 132(3), 689-696.
Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi*. (2.Baskı). Ankara:Nobel Yayınları.
İşdar, Neşe. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Basarı Kriterleri Ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
Jokıć, S., Ćosıc, L., Sajfert, Z., Pečujlıja, M. & Pardanjac, M. (2012*). Schools as learning organizations:* Empirical Study In Serbia. Metalurgıa Internatıonal, 17(2), 83-89.
Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
Kale, Mustafa. (2003*). Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Karadurmuş,M. (2012). "*İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi"* Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
Karasar, Niyazi. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
Koçel, Tamer.(2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta
Korkmaz, M. (2008*). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 53, 75-98.
Küçükoğlu, Ayfer. (2005*). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenmenin Engelleri*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 166. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kucukoglu.htm. [08.09.2010].
Mete, G. (2007*). Örgütsel öğrenme ve yenilikçi iş davranışı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze
Mohanty, K. and Kar, S. (2012). *Achieving innovation and success: organizational learning*. SCMS Journal of Indian Management, January - March, 2012.
Öğütveren, Özlem. (1998). *Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: Bir Yüksek Öğretim Uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Öğütveren, Ö.(2000) "*Öğrenen Örgütlerde Sürekli İyileştirme Modeli: İşletme Eğitimi Üzerine Bir Uygulama"* 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, Nevşehir: Erciyes Üniversitesi, &47-657
Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm.* Ankara: Pegem A
Özden, Y. (Ed.) (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A.
Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış (İ. Erdem, Çev.). Ankara:Nobel
Özden, Y. (2010). *Öğretme ve Öğrenme*. (10. Basım) Pegem A Yayıncılık
Özden, Y. (1999). "*Eğitimde Yeni Değerler*". Pegem A Yayıncılık, Ankara
Schunk, H. D. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (5.Baskı). Çev: Muzaffer ŞAHİN, Nobel Yayın Dağıtım
Senge, P. M. (1990). "*The leader's New Work: building learning organizations*". Sloan Management Review, 32(1), 7–23.
Schlechty, Philip C. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*. Ankara: Nobel Yayınevi.
Senge, Peter. (2007). *Besinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
Senge, Peter, Cambron-Mccabe, Nelda, Lucas, Timothy, Smith, Bryan, Dutton, Janis, Kleiner, Art. (2007). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara:Gazi
Senemoğlu, N. (2011*). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (19. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
Senge, P. (2002). "*Beşinci Disiplin*". Çevirenler: İLDENİZ, A. DOĞUKAN, A. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,
Sökmen, A.(2013). *Örgütsel Davranış*, Ankara: Detay Yayıncılık
Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
Şeşen, H. (2006). *Personelin Öğrenen Örgüt Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*, Ankara: Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü,Savunma Yönetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
Tacar (2013). "*İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*" İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi
Tee, N. P. (2004). *The learning organisation and the innovative organisation*. Human Systems Management, 23, 93-100.
Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi,
Töremen, Fatih. 2001. *Öğrenen Okul*. Ankara: Nobel Yayınları.
Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul*. (2.Basım) Ankara: Nobel Yayınları
Tunçer, P.(2012). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta Yayıncılık

Ünal, A. *"Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri*", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 35 (Ocak 2014/1), ss. 19-32

Ünal, Semra, Ada, Sefer.(1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: MÜ Yayınları.

Varış, Fatma. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Yalçın, B. Ay, C. (2011). *Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması,* Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:9, Sayı:1.

Yang, B. Watkins, K. E. Marsick, V. J. "The *Construct of The Learning Organization*: Dimensions, Measurement and Validation". Human Resource Development Quarterly. Vol. 15, No. 1, Spring: 2004.

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

MERKEZİ SINAVLARIN OKUL KÜLTÜRÜNE YANSIMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ‡‡‡‡‡

Sibel Yılmaz[1]
MEB, Sosyal Bilimler Lisesi, Edirne. sibelcikyilmaz@outlook.com

Tuncer Bülbül[2]
Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne. tuncerbulbul@trakya.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımalarını kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar düzeylerinde; davranışlar, iç paydaşlarla ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutlarında yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak belirlemektir. Araştırma deseni olarak bütüncül çoklu durum deseni seçilmiştir. Veriler altı farklı okuldan yirmi dört kişi ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Merkezi sınavların okulun amaç ve hedefleri, yönetim anlayışı, okuldaki başarıya yönelik değerler, yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri ve okul-çevre ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları merkezi sınavların meslek liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarında rekabet kültürünün oluşumuna neden olduğunu göstermektedir. Bu durumun, okullardaki öğrencilerin ruhsal durumlarını ve davranışlarını etkilediği, aralarındaki ilişkilere olumsuz biçimde yansıdığı anlaşılmaktadır. Toplumun beklentileri öğretmenlerin üzerinde baskı ve stres oluşturduğundan, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini merkezi sınavlara uyumlu hale getirdiği, çok fazla özveride bulundukları, kendilerini yorgun ve tükenmiş hissettikleri belirtilmektedir. Merkezi sınavlarla ilgili gerçekleştirilen düzenlemelerin çok sayıda öğrencinin temel liselere geçiş yapması ile sonuçlandığı, okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında dershanelerin model alındığı ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarından, Türkiye'de yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların okulların kültürleri üzerinde olumsuz yansımalarının olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş

‡‡‡‡‡ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazarın 2017 yılında tamamladığı "Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

PROBLEM: Kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar eğitim sistemlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu araştırmada, özellikle dershanelerin kapatılması, temel liselere dönüşmesi, destekleme ve yetiştirme kurslarının açılması, özel okullar için öğretim desteklerinin verilmesini içeren son gelişmeleri de kapsayacak biçimde, kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavların ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımalarını ele almak amaçlanmıştır. Çoktan seçmeli sınav uygulamalarının devam ettiği bir sistemde dershanelerin kapatılmasının ve okullarda kurslar açılmasının çeşitli ortaöğretim kurumlarının vizyonuna ve performansına etkisini ortaya koymak önemlidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Merkezi sınavların okul başarısına yönelik değerler üzerindeki etkisi nedir?
2. Merkezi sınavların okulun yönetim anlayışı üzerinde etkileri nelerdir?
3. Merkezi sınavların yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okuldaki davranışlarına etkileri nelerdir?
4. Merkezi sınavların varlığı ve bu sınavlara hazırlık sürecinin okuldaki yönetici-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkilere etkileri nelerdir?
5. Merkezi sınavların okul-çevre ilişkilerine etkileri nelerdir?

KAVRAMSAL ÇERÇEVE: Örgüt içinde yer alan her üyenin diğer örgüt üyelerine ve örgütün dışındakilere karşı nasıl davranacağı konusunda örgüt kültürü yol gösterir. Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan anlamlar bütünüdür (Çelik, 2009). Örgütler faaliyet gösterirken örgüt-çevre ya da örgüt içi bireyler arasında ortaya çıkan sorunlara yönelik örgütün geliştirdiği çözümler, düzenlemeler, törenler, toplantılar, değerler, normlar, inançlar örgüte özgü üretilen kültürel öğelerdir (Doğan, 2012). Schein (1997) kültürün düzeylerini artifaktlar, değerler ve temel varsayımlar olarak sıralar. Artifaktlar örgüt kültürünün gözle görülebilir, hissedilebilir, işitilebilir öğelerini kapsar. Değerler, genellikle arzu edilene yönelik, bireylerin örgütte başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini ya da insanlar arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğini tanımlayan inançlardır. Temel Varsayımlar (Sayıltılar), örgütlerin içsel bütünleşme ve dışsal uyum sürecinde karşılaştıkları problemlerle baş etmek için keşfettikleri ve geliştirdikleri inançlar örüntüsüdür (Balcı, 2008). Örgüt kültürü ile ilgili alanyazında en çok kabul gören modellerin başında Schein'in Modeli bulunmaktadır. Schein (2002), geliştirdiği modelde örgütsel kültürün üç işlevini şu şekilde tanımlamıştır: 1. Örgütün dış çevreye uyum sorunlarını çözme, 2. Örgütün çevreyle bütünleşme sorunlarını çözme, 3. Çevresel belirsizlikleri azaltma, endişeleri giderme ve korkuları yenme (Akt. Balcı, 2008). Örgütler, içsel ve dışsal koşullar yüzünden kültürlerinde değişiklik ihtiyacı duyabilirler. Kültürel değişim ihtiyacı hissedildiğinde, örgüt lideri yeni bir örgüt kültürü vizyonu yaratmaya, var olan değerleri, inançları, varsayımları değerlendirerek, gelecek içinde bir örgüt imajı oluşturmaya çalışırlar (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Okul kültürü öğretmenlerin işe yönelik tutumlarını belirler ve öğretmenlerin birbirleriyle, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler (Terzi, 2005). Okul kültürü okulun başarısında etkilidir. Bir okulda başarı elde edilmesi için, akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentisi taşıyan ve işbirlikçi ilişkilere zemin hazırlayan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 1993).

YÖNTEM: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Edirne İli Merkez İlçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı türdeki liselerde görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve 12. sınıf öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okullar ve görüşme yapılacak kişiler belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı hazırlanırken, okul kültürü ile ilgili alanyazın taranmış, incelenecek kültürel boyutlar, amaçlar ve hedefler, davranışlar, iç paydaşlarla ve çevre ile ilişkiler olarak belirlenmiştir. Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları deşifre edilmiş, araştırmada betimsel analiz için gerekli aşamalar sırasıyla izlenmiştir. Tematik çerçeve şu şekildedir:

1. Bireylerin davranışlar (Kültürel biçimler, değerler, temel varsayımlar düzeylerinde)
2. Örgüt içi bireyler arası ilişkiler (Kültürel biçimler, değerler, temel varsayımlar düzeylerinde)
3. Örgüt-çevre ilişkileri (Kültürel biçimler, değerler, temel varsayımlar düzeylerinde)

BULGULAR VE SONUÇLAR:

Araştırmada kültürel öğeler somuttan soyuta, yüzeyselden derine ele alınmıştır.

1. Merkezi Sınavların Bireysel Davranışlar Boyutunda Yansımaları

Merkezi sınavların kültürel biçimler düzeyinde okullarda düzenlenen törenlerde, anlatılan hikâyelerde, kullanılan dilde önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmelerde merkezi sınavlarda dereceye giren öğrencilerin törenlerle onurlandırıldığına ve özellikle altınla ödüllendirildiğine dikkat çekilmektedir. Törenler, üniversite sınavında başarı elde etmenin liselerin kültüründe arzu edilen bir değer haline geldiğini göstermektedir. Üniversite yerleştirme oranları yüksek olan okullarda törenlerin ve ödüllerin okul kültüründeki önemline dikkat

çekilirken üniversiteye yönelik hedefleri düşük olan meslek liselerinin kültüründe bu tür törenlere yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Görüşmeler sırasında üniversiteye geçiş sürecini tanımlamak için 'yarış' ve 'yarışma' metaforunun oldukça fazla üretildiği dikkat çekmektedir. Öğrenciler 'rakip', merkezi sınavlara hazırlık ise 'kuru bilgiyi ezberlemek' şeklinde ifade edilmektedir. Kullanılan metaforlar, yükseköğretime geçiş sisteminin okullarda bir yarışma kültürü oluşturduğunu göstermektedir.

Merkezi sınavların yöneticilerin ve öğretmenlerin okul başarısına yönelik değerlerini anlamak adına sorular yöneltilmiştir. Araştırma sırasında yöneticilerin ve öğretmenlerin 'başarılı öğrenci' tanımlarından okulda 'başarı' değerinin 'hedefe yönelik olma, sorgulama, araştırma, analiz edebilme, öğrenme sürecine aktif katılma, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma' gibi özellikleri kapsadığı anlaşılmaktadır. Farklı okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler yükseköğretime geçiş sisteminin öğrencilerin kazanması gereken becerileri ölçmekten çok uzak olduğunu ifade etmektedirler.

Görüşmelerden okullarda çalışan öğretmenlerin, okul yönetimi, öğrenciler ve velilerin beklentilerini karşılamak için kendi eğitim hedeflerinden ödün vererek sadece akademik bilgi vermeye yöneldikleri anlaşılmaktadır. Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilere destek olmak adına öğretmenlerin okul sınavlarında çoktan seçmeli test yöntemini tercih ettiği, sınavların içeriğini üniversite sınavları ile uyumlu hale getirdikleri ifade edilmektedir. Temel liselerin yüksek not ortalaması vaadi ile öğrencileri geçiş yapmaya ikna ettikleri dile getirilmektedir. Bu durum karşısında liselerdeki öğretmenlerin de geçmiş yıllara göre not verirken daha esnek davrandıkları vurgulanmaktadır. Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin üniversiteye hazırlık sürecinde geçmiş yıllara göre daha fazla sorumluluk yüklendiklerine inandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler yoğun çalışmadan dolayı çok yorulduklarını, kendilerini baskı ve stres altında hissettiklerini belirtmişlerdir.

Görüşülen yöneticiler, öğretmenler ve veliler okulda düzenlenen sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu, sosyalleşmelerini desteklediğini ve öğrencilerin sınav stresini azalttığına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğrencilerin sınavlara hazırlık sürecinde bu tür faaliyetlere katılımlarının azaldığı anlaşılmaktadır. Diğer liselerin aksine meslek lisesinde, üniversiteye hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımında bir etkisi olmadığı ifade edilmektedir.

Katılımcılar, öğretmen yeterlilikleri açısından okulda verilen eğitim ve sınava hazırlama açısından verilen eğitimin farklı beceriler gerektiğine inanmaktadırlar. Üniversite hazırlık sürecinde, okulların destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaştıkları sorunların başında öğrenci devamsızlığının geldiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin ücret ödemedikleri için destekleme ve yetiştirme kurslarını ciddiye almadıklarına ve devamsızlık yaptıklarına inanılmaktadır.

2. Merkezi Sınavların Örgüt İçi Bireyler Arası İlişkiler Boyutunda Yansımaları

Görüşmeler sırasında katılımcılar merkezi sınavlarda öğrencilerin başarısı ya da başarısızlığının diğer arkadaşları ile ilişkilerine yansıdığını belirtmişlerdir. Başarılı öğrencilerin 'gizlice ya da açık açık ezmeye çalışmak' olarak tanımlanmaktadır. Ancak, meslek lisesinde öğrencilerin davranışlarında herhangi olumsuz bir değişikliğe neden olmadığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin kurslarda görev alacak öğretmenleri seçmesinin öğretmenler arasında bir rekabet ortamına yol açtığı anlaşılmaktadır. Sınavda soru çıkan derslerin öğretmenleri ile öğrencilerin arasında olumlu ilişkiler geliştiği ifade edilmektedir. Merkezi sınavlarda soru çıkmayan dersleri önemsiz ve zaman kaybı olarak gören öğrencilerle öğretmenlerin sorun yaşadıkları dile getirilmektedir.

Okullardaki yöneticilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının planlanması ve uygulanması sürecinde katılımcı yönetim anlayışını benimsedikleri belirtilmektedir. Ayrıca, velilerin öğretmenlerle ilgili talepleri karşısında yöneticilerin farklı öğretmenlerin farklı sınıflara girmelerini öngören bir sistem benimsedikleri anlaşılmaktadır.

3. Merkezi Sınavların Örgüt-Çevre İlişkileri Boyutunda Yansımaları

Görüşme yapılan okullarda, velilerle iletişimin veli toplantıları aracılığıyla gerçekleştirildiği görülmektedir. Düşük sosyoekonomik öğrenci profiline sahip meslek lisesinde öğrencilerin velileri ile iletişim kurmada sıkıntı yaşandığı dile getirilmektedir. Ayrıca, devlet okullarının topluma tanıtılması ve bir cazibe merkezi haline gelmesinin önünde ekonomik ve yapısal engeller bulunduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticiler ve öğretmenler, öğrencilerin temel liselere geçiş yapmalarının nedeni olarak dershanelerin kapatılması ile birlikte velilerin belirsizlik yüzünden stres ve kaygı yaşamalarını ve sürü psikolojisi içinde davranmalarını görmektedirler. Okul değiştiren öğrencileri etkileyen unsurların başında temel liselerin öğrencilere vaatlerde bulunması ve okulların üniversite sınavlarına hazırlamada alacakları tedbirlerin belirsiz olması gösterilmektedir.

Özellikle üniversite yerleştirme başarısı yüksek liselerin katılımcıları, öğrencileri üniversiteye hazırlama konusunda dershanecilik mantığını esas alarak çalışmaya başladıklarına vurgu yapmaktadırlar. Öğrencilerin geçiş yapmaması için öğretmenlerin bireysel olarak çaba gösterdikleri, öğrencilerle samimi ilişkiler geliştirerek öğrencileri okula bağladıkları anlaşılmaktadır. Temel liseye geçiş yapan öğrencilerin alışkın oldukları okul sistemine benzemeyen bir ortamda eğitim almaktan mutsuz oldukları, her fırsatta eski okulları ile ilişkilerini sürdürmeye çalıştıkları belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (1993). *Etkili Okul. Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.

Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*, Ankara: Ekinoks Yay.

Çelik, V. (2009), *Okul Kültürü ve Yönetimi* (4. Baskı), Ankara: PegemA Yay.

Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü*, İstanbul: Beta Yay.

Lunenburg F. C., Ornstein A. C. (1996). *Educational Administration Concepts and Practices*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Schein, E. H. (1997). *Organizational Culture and Leadership* (2nd Ed.), San Francisco: Jossey-Bass.

Terzi, A.R. (2005). "İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43: 423-442.

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

MESLEK YÜKSEKOKULLARI TURİZM PROGRAMLARINDA EĞİTİM KALİTESİ: MEVCUT DURUM, SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Özge GÜDÜ DEMİRBULAT
Arş. Gör. Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
ozgegudu@hotmail.com

Ezgi SEYFİOĞLU
Öğr. Gör. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
ezgiseyfioglu@mu.edu.tr

Gencay SAATCI
Yrd. Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
gencaysaatci@comu.edu.tr

Özet

Turizm eğitim kurumlarının temel amacı, turizm sektöründe iş görecek elemanları temel eğitimden geçirerek, turizm bilinci kazanmalarını sağlamaktır. Ayrıca turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunarak turizm sektörüne yetişmiş kalifiye personel sağlamak ile yeni kavram, fikir ve teknolojileri kavrayabilecek üst düzey turizm profesyonellerini yetiştirmek de turizm eğitim kurumlarının temel hedefleri arasında yer almaktadır. Yapılan bu çalışma ile turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarında eğitim kalitesinin mevcut durumu, sorunları ve eğitim kalitesine yönelik uygulamaları ilgili yazın çerçevesinde incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; kaliteli eğitimin önkoşullarından biri olan öğrencilerin derse ilgilerinin arttırılması ve öğrencilerin başarı oranlarının yükseltilmesi için her öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirilmesi ile ilköğretimden itibaren mesleki yönlendirme programlarının daha işlevsel duruma getirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bireyin yaptığı mesleği sevmesi ve saygı duyması, bireyin kendine güven duyarak, yaptığı işten ve dolayısıyla hayattan zevk almasını sağlamaktadır. Turizm mesleğine karşı meslek saygısı oluşması için, mesleğin sosyal ve ekonomik koşullarının daha iyi hale getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Son olarak; öğrencilerin, yaşadıkları yöredeki, ulaşım, beslenme, giyim, sosyal yaşantı imkânlarının analiz edilerek, yerel halka, ev sahiplerine ve esnafa karşı bakış açılarını ortaya koyulması eğitim kalitesini doğrudan etkileyecek olan faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Mesleki Eğitim, Turizm.

QUALITY OF EDUCATION IN VOCATIONAL SCHOOLS TOURISM PROGRAMS: CURRENT SITUATION, PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS

Abstract

The main aim of the tourism education institutions is to get the tourism conscious by earning basic training in the tourism sector. In addition, contributing to the development of the tourism sector to provide trained personnel to the tourism sector and to train top-level tourism professionals who can understand new concepts, ideas and technologies are among the basic objectives of tourism education institutions. In this study, the current state of education quality, problems and practices related to education quality in vocational schools with tourism education were examined in the related literature. According to the examinations made it is necessary to carry out studies aimed at increasing the number of students who are one of the prerequisites of quality education and the success rates of the students, each student is directed to a profession in line with their own interests and abilities and to make vocational orientation programs from primary education more functional. In addition, the individual's love and respect for his profession ensures that the individual enjoys self-confidence and enjoys his / her work and therefore life. It is thought to be beneficial to improve the social and economic conditions of the profession in order to create a profession respect for the tourism. Finally; By analyzing the opportunities of students, transportation, nutrition, clothing, social life in the area they live in, local people, host and prosperous views have emerged as factors that directly affect the quality of education.

Keywords: Vocational School, Vocational Training, Tourism.

GİRİŞ

Bireylere, toplumsal yaşamda ve özellikle çalışma yaşamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırma süreci mesleki eğitim olarak adlandırılmaktadır. Mesleki eğitim, kalifiye ara eleman yetiştirme sürecidir (Küçükgöksel ve Akpınar, 2016: 1). Bu kapsamda değerlendirildiğinde; meslek yüksekokulları, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren yükseköğretim kurumlarıdır (Ceylan ve Erbir, 2015: 100). Günümüzde özellikle sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu, alanlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip ara elemanların yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş olan meslek yüksekokulları, mesleki ve teknik eğitim sisteminin en önemli bileşenini oluşturmaktadır (Alkan ve diğerleri, 2014: 134). Ekonomik, toplumsal ve siyasal kalkınmada önemli yeri olan meslek yüksekokulları, kuruldukları bölgede yaşam kalitesinin yükselmesi, kültürel etkinliklerin artması, eğitime katılma oranında artış sağlanması gibi faydaları da beraberinde getirmektedir (Yücebaş ve diğerleri, 2013: 45).

Turizm sektöründe yaşayan gelişmelerle beraber artan turizm bilinci, başlangıç yıllarında, kısa süreli hizmet içi eğitimlerle ve kurslarla sürdürülen mesleki turizm eğitiminin, ilerleyen yıllarda, en az ortaöğretim düzeyinde, sonraki dönemlerde ise yükseköğretim düzeyinde verilmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir (Akoğlan Kozak, 2009: 2). Turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunmak, turizm sektöründe çalışanlara mesleki bir formasyon kazandırmak, turistik işletmelerde çalışanların bilgi ve becerilerini artırmak, insanların turizme ilgisini çekmek ve nitelikli turizm eğitmenleri yetiştirmek, mesleki turizm eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Hacıoğlu ve diğerleri, 2008: 15). Meslek yüksekokullarında önlisans düzeyinde turizm eğitimi veren programların amacı, turizm işletmelerinin ihtiyaç duyduğu, teorik ve uygulamalı eğitim almış ve mesleki becerilere sahip olan ara kademe insan kaynağını yetiştirmektir (Akıncı, 2015: 46).

Turizm, bilimsel yöntemleri kullanarak neden-sonuç ilişkileri kurmayı amaçlayan disiplinlerarası bir bilim dalıdır (Pırnar, 2014: 5070). Turizmin üst yapı kaynaklarını oluşturan temel unsurlardan olan işletmelerin, ürettiği ve satışa sunduğu ürünlerin emek-yoğun olması, bu süreçte görev alan bireylerin işlerinin uzmanı olması, diğer bir ifadeyle kalifiye nitelik taşımalarını gerekli kılmaktadır. Çalışanların bu süreçteki katkıları ise, şüphesiz ki alanlarıyla ilgili gördüğü eğitimle doğru orantılıdır (Akıncı, 2015: 45; Aksu ve Bucak, 2012: 10). Dolayısıyla bu çalışma ile turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarında eğitim kalitesinin mevcut durumu, sorunları ve eğitim kalitesine yönelik uygulamalarının ilgili yazın çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA TURİZM EĞİTİMİNİN MEVCUT DURUMU VE SORUNLARI

Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'na (2016) göre 95'i devlet, 53'ü vakıf olmak üzere toplam 148 üniversite bünyesinde 839 meslek yüksekokulu (758'i devlet, 81'i vakıf) bulunmaktadır. Söz konusu meslek yüksekokullarında toplam 164 meslek yüksekokulunda (141'i devlet, 23'ü vakıf) turizm programı bulunmaktadır. Bu kapsamda; turizm sektöründe yaşanan yoğun rekabet ortamında sunulan hizmetin kalitesine verilen önemin artması nedeniyle turizm eğitimine verilen önem de artmaktadır. Burada hizmet kalitesinin artmasında en etkin ve etkili yolun doğru ve amaca uygun bir eğitimin verilmesi olduğu ortaya çıkmaktadır (Akıncı, 2015: 44). Nitekim öğrencileri mevcut piyasa koşullarına göre yetiştirmek, mesleki eğitimi dünyadaki güncel yenilik ve uygulamalara göre güncellemek Türkiye ekonomisine büyük bir değer katacaktır (Alkan ve diğerleri, 2014: 139). Turizm sektöründeki ara eleman ya da orta kademe yönetici ihtiyacının karşılanması ön lisans düzeyindeki meslek yüksekokullarının amaçları arasında yer almaktadır (Akoğlan Kozak, 2009: 2). Türkiye'de işsizliğin sebeplerinden birisi de işverenlerin aradıkları nitelikte eleman bulamamalarıdır. Bu konuda, meslek yüksekokulları ile sanayi işbirliğinin tam anlamıyla hayata geçirilememiş olması işsizliği körükleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçükgöksel ve Akpınar, 2016: 2).

Meslek yüksekokullarında verilen turizm eğitiminin değerlendirilmesi amacıyla Akıncı (2015) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; nitelikli insan kaynakları yetiştirmeyi amaçlayan mesleki turizm eğitimi veren okullarda müfredat, akademik takvim, staj uygulamaları ve fiziki yetersizlikler gibi önemli sorunların hala devam ettiği görülmüştür. Bununla birlikte arz cephesi olan okullar, talep cephesi olan turizm sektörü ve hem düzenleyici hem de denetleyici olan kamu kuruluşları arasında işbirliği ve eşgüdümün yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. İbicioğlu ve Doğan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise Süleyman Demirel Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokullarındaki öğrenciler ile öğretim elemanlarının, bulundukları programların eğitim kalitesi ve rekabet yeteneğine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanları tarafından eğitim kalitesi ve rekabet yeterliliği oldukça yüksek değerlendirilen programların başında "turizm" gelmektedir. Turizm programında öğrenim gören öğrenciler ise okudukları programın eğitim açısından yeterli altyapıya sahip olmadığını düşünmektedirler.

Ceylan ve Erbir (2015), meslek yüksekokullarından beklenen nitelikli ara eleman vasfına sahip eleman yetiştirme hedefine tam olarak ulaşılamamasının başlıca nedenlerini; gelen öğrencilerin teknik ve sosyal alt yapısı, akademik personel eksikliği ve personelin eğitim kalitesi konusundaki ümitsizliği, sanayi işbirliğinin ileri

derecede zayıf olması, ölçme mekanizmasının verimsiz olması, öğrenciler arasında sadece diploma almayı hedefleyen bir kitlenin olması, teknolojik araç-gereç ve donanım eksikliği olarak sıralamaktadırlar.

Yücebaş ve diğerleri (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, Ege Bölgesi'nde bulunan meslek yüksekokullarının mevcut durumları, meslek yüksekokulunun bölgesel ve ekonomik yapıyla ilişkileri dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak ortaya konularak, sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir. Ege Bölgesi'nde bulunan birçok il ve ilçede genel olarak sektörel gelişime uygun olarak meslek yüksekokullarında programlar açılmıştır. Bu durum bölgenin kalkınması adına olumlu bir gelişmedir. Ancak sektörün gelişimine uygun olmayan programların meslek yüksekokullarında mevcut olduğu da görülmüştür.

Küçükgöksel ve Akpınar (2016) tarafından yapılan bir araştırmada; nitelikli ara eleman yetiştirilmesine ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak meslek yüksekokullarının eğitim arzı ile iş çevrelerinin talepleri arasındaki eşgüdümü, işveren-öğretim elemanı-öğrenci-mezunlar ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ekseninde incelenmiştir. Araştırma sonucunda; teorik eğitimin çok fazla olması, pratik eğitim ve uygulamaya yeterince önem verilememesi yanında öğrencilerin staj süresinin yetersizliği gibi birçok sebepten dolayı Meslek Yüksek Okullarındaki eğitim ve öğretimin kapsamlı ve geleceğe dönük, yapısal bir dönüşüme girme ihtiyacında olduğu saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de mesleki turizm eğitimi veren programlar örgün eğitim içerisinde yer alan ortaöğretim ve yükseköğretim programları ile yaygın eğitim içerisinde yer alan çeşitli kurs ve sertifika programlarından oluşmaktadır. Ortaöğretimde ağırlıklı olarak Anadolu otelcilik ve turizm meslek ile otelcilik ve turizm meslek liselerinde turizm eğitimi verilirken, yükseköğretimde önlisans, lisans, yüksek lisans/doktora düzeylerinde farklı programlarda turizm eğitimi verilmektedir. Diğer taraftan yaygın eğitim kapsamında; turizm eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri ve bazı özel kurslarda meslek edindirmeye yönelik projelerde turizm eğitimi verilmektedir.

Turizm eğitim kurumlarının temel amacı; turizm sektöründe iş görecek elemanları temel eğitimden geçirerek tüm eğitim alanlara turizm bilinci ve felsefesini kazandırılmasıyla turizm sektörünün gelişmesine katkıda bulunarak turizm sektörüne yetişmiş kalifiye personel sağlamak, yönetim tekniklerini öğreterek dünyada hâkim, kabul görmüş anlayışa uyum sağlatmak, yeni kavram, fikir ve teknolojileri kavrayabilecek üst düzey turizm profesyonellerini yetiştirmektir. Bu amaçları kapsayan;

- Eğitim sürecinin uygulama, ekonomik olma, gelişmelere uyum sağlayarak hayata hazırlayıcı olma, devamlılık, *topluma ve sektöre dönük* olma içeriğini taşımalıdır.

- Kaliteli eğitimin önkoşullarından biri olan öğrencilerin derse ilgilerinin arttırılması ve öğrencilerin başarı oranlarının yükseltilmesi için her öğrencinin kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirilmesi için *ilköğretimden itibaren mesleki yönlendirme programlarının* daha işlevsel duruma getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

- Bölgesel gelişmişlik farklılıklarının giderilmesinde etkili ve önemli bir sektör olan turizm sektörünün, *kalkınma ajansları* tarafından dikkate alınması mikro anlamda eğitim ve turizm sektörüne makro anlamda da ekonomiye pozitif katkı sağlayacaktır.

- Bireyin yaptığı mesleği sevmesi ve saygı duyması, bireyin kendine güven duyarak, yaptığı işten doyum duymasını ve hayattan zevk almasını sağlar. Turizm mesleğine karşı meslek saygısı oluşması için, *mesleğin sosyal ve ekonomik koşullarının* daha iyi hale getirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Öğrencilerin *memnuniyet düzeylerinin* tespiti için her kurumun kendi bünyesinde belirli aralıklarla çeşitli değerlendirmeler yaparak mevcut durum hakkında veriler elde ederek aksayan taraflar hakkında düzeltme yapma imkânı bulabileceklerdir.

- Üniversite-yerel yönetim, üniversite-yerel halk *işbirliği sağlanmalı* ve alınacak kararlarda koordineli bir şekilde hareket edilmelidir.

- Öğrencilerin, *yaşadıkları yöredeki*, ulaşım, beslenme, giyim, sosyal yaşantı imkânlarını analiz ederek, yerel halka, ev sahiplerine ve esnafa karşı bakış açılarını ortaya koymak eğitim kalitesini doğrudan etkileyecektir.

- Üniversite ortamında, çok farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamdan gelen bireyler bir arada bulunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, çeşitli *uyum problemleri* ile karşılaşabilmektedirler. Uyum problemlerini ortadan kaldırmada bireyi yeni yaşantılara sevk edecek olanakların sunulması önemlidir.

- Gençlerin toplumsal kalkınmanın beşeri güç kaynağı olduğu sıklıkla vurgulanırken onların *psikolojik güçleri* çoğunlukla göz ardı edilmekte ve bu gücü besleyecek olanakların gereken seviyeye ulaşmasındaki

uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Türkiye'deki meslek yüksekokullarına ilişkin genel nitelikli sorunların yanında yerel nitelikli diğer sorunlarda bu alanlardaki mevcut problemlerin aşılmasını daha da güçleştirmektedir. Mesleki eğitimde kalitenin arttırılması da ancak bu problemlerin aşılması ile mümkün olabilecektir.

- Günümüzde de kişilerin artık iş yaşamlarında başarılı olabilmeleri ve mesleklerinde ilerleyebilmeleri için *kariyer yönetimi* ve paralelinde kariyer planlamalarının önemi daha da artmış bulunmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlaması çok sistemli ve kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Süreç hem örgütün hem de bireylerin sorumluluğunu içermektedir. Bireylerin kendi beklentilerini, yeteneklerini, ihtiyaçları olan eğitim ve gelişimlerini belirlemeleri gerekmektedir. Örgüt ise kendi ihtiyaçlarını ve fırsatlarını belirlemeli, personelinin kariyer gelişimi için gerekli bilgi ve uygun eğitimi almasını gerçekleştirmelidir.

- Meslek yüksekokullarının ilgili programlarında eğitim alan öğrencilerin teorik derslerinden ziyade *uygulamalı/ bilgisayar programı temelli derslerinin* saatleri daha ağırlıklı olmalıdır.

- Meslek Yüksekokullarda alanında uzman kişiler tarafından çeşitli *seminerler/ sempozyumlar* vs. düzenlenerek öğrencileri mezun olduktan sonra çalışacakları sektörü daha yakından tanıma imkânları sağlanmalıdır.

- Ülkemizde kimi işverenlerin stajyerleri hem maddi hem de fiziki anlamda yük olarak görmeleri staj dönemlerinin verimli olarak geçmemesine neden olabilmektedir. Bu kapsamda *işverenlere yanlarında zorunlu stajyer çalıştırmaları için teşvikler* verilmesi için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

- Özellikle kırsal ve ana kampüs/üniversiteden uzak yerlerde kurulan meslek yüksekokullarında öğrencilerin çevre illerdeki üniversitelerde sürekli bilgi alışverişi içinde bulunmaları, yapılacak sektör gezileri ile de s*ektör-üniversite etkileşim bağlantıları* güçlendirilmelidir.

- Turizm eğitimi kapsamında öğrencilere, her turiste eşit ve *dürüst hizmet verme ahlakı*, konukseverlik ve uzun vadeli kazançları dikkate almanın temel olarak verilmesi gerekmektedir.

- Mesleki turizm eğitimi niteliğinin ve eğitimi veren kurumların *kurumsal kapasitelerinin* geliştirilmelidir.

- Etkin bir eğitim yapılabilmesi için, eğitim ve öğretimdeki yenilikler sürekli bir şekilde takip edilerek, turizm sektöründeki *bugünkü ve gelecekteki olası değişimler* iyi analiz edilerek eğitim programlarının elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanması önem arz etmektedir.

- Turizm eğitiminin meslek odaklı olması ve ölçülebilir sonuçlar içermesinin sağlanması eğitimde kaliteyi de beraberinde getirecektir. Turizm eğitimi veren kurumlarda ve toplumda *"eğitimde kalite bilinci"* oluşturulması gerekliliğinin ön plana çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

- Turizmde toplam kalite yönetimi uygulamalarında *grup çalışmalarına* önem verilerek, yeniliklere açık ve kendini geliştiren yetenekli öğrencilerin teşvik edilmesi sağlanmalıdır.

- *Eğitimcilerin başarı değerlendirmelerinin* performans ölçümünü esas alan bir modele dayandırılması da eğitim kalitesini yükselten bir unsur olarak ortaya çıkabilecektir.

- Turizmin istediği nitelikte işgücünün yetiştirilmesinde *özel sektörün katılımı* ve desteğinin sağlanması önem arz etmektedir.

- Turizm sektöründe yaşanan gelişme ve yeniliklerin en kolay ve etkin bir şekilde takip edileceği yollardan birisi turizm işletmeleri ile ilişkilerin geliştirilmesi ve güncel tutulmasıdır. İş dünyasının gereksinim duyduğu nitelikli eleman gücünün yetiştirilmesinde gerekli eğitim ortamının sadece okulda alınan eğitimle sağlanması mümkün değildir. Bu nedenle içinde bulunan durum *iş dünyası ile eğitim kurumları arasında bir işbirliği* sağlanmasını zorunlu kılmaktadır. Oluşturulan işbirliği ile gerçekleştirilen düzenli staj eğitimleri, ihtiyaç duyulan nitelikli eleman desteğine, üretimde, hizmette kalite ve verimlilik artışının sağlanmasına, işsizlik oranlarının azaltılmasına, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere hızla uyum sağlanabilmesine büyük ölçüde etki sağlamaktadır.

- Okul - sektör ve devlet işbirliği ile eğitim programlarının sürekli güncellenmesi ve *farklı seviyelerde bulunan eğitim programları arasında uyumun sağlanması* gerekmektedir. Sektörün beklentileri doğrultusunda mesleki eğitim planlama çalışmalarının yapılması; hem sektöre arzu ettiği nitelikteki elemanların yetiştirilmesinde, hem de işgörenlere sağlıklı bir çalışma ortamı sağlayabilecektir.

KAYNAKLAR

Akıncı, Zeki. (2015). Meslek Yüksekokullarında Verilen Turizm Eğitiminin Değerlendirilmesi: Bir Odak Grup Çalışması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 43-59.

Akoğlan Kozak, Meryem. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1-20.

Aksu, Murat ve Bucak, Turgay. (2012). Mesleki Turizm Eğitimi. *Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(2), 7-18.

Alkan, R.M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). Meslek Yüksekokullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.

Ceylan, H. ve Erbir, M.A. (2015). Meslek Yüksekokullarında Kalite: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi*, 1(5), 99-106.

Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. ve Tetik, N. (2008). *Türkiye'de Turizm Eğitimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

İbicioğlu, Hasan ve Doğan, Hulusi. (2008). Süleyman Demirel Üniversitesi'ne Bağlı Meslek Yüksekokullarındaki Programların Eğitim Kalitesi ve Rekabet Yeteneğine İlişkin Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 27-48.

Küçükgöksel, Nazlı Çağıl ve Akpınar, Teoman. (2016). İstihdam Odaklı Mesleki Eğitime Yönelik Sorunlar, Talep ve Beklentiler. *Tekirdağ SMMMM Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-18.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. (2016). http://www.osym.gov.tr/TR,12454/2016-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html adresinden 08.03.2017 tarihinde alınmıştır.

Pırnar, İge. (2014). Tourism Education Universities in Turkey: Comparison of Different Structures and Related Effects on Education Quality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 5070-5074.

Yücebaş, E., Alkan, G., Atasağun, H.G. ve Egeli, H.A. (2013). Ege Bölgesi'nde Bulunan Meslek Yüksekokullarının Durum Analizi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, UMYOS Özel Sayı, 44-50.

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

ADAY FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN REHBERLİK DERSİNİN ÖĞRETMENLERE KATKISI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Süleyman Balcı
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, meb.suleyman@gmail.com

Özet

Öğretmenlerin sınıfta önemli rolleri bulunmaktadır ve öğrencilerin öğrenmelerini ve bireysel davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, aday fen bilgisi öğretmenlerinin rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılında eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde son sınıfa devam eden 62 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem tekniği olarak amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Aday fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri nitel olarak analiz edilmiştir. Gerekli verileri toplamak için katılımcılara açık uçlu bir soru sorulmuş ve cevapları yazılı olarak alınmıştır. Yazılı cevaplar analiz edildikten sonra yazılı cevapların içeriğine ilişkin gruplar ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra her grubun ve temanın frekansı hesaplanmıştır. Son olarak, katılımcıların görüşleri, literatürden yararlanılarak yorumlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının rehberlik dersi ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Öğretmeni Adayları, Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Görüşleri, Rehberlik Dersi

Abstract

Teachers play crucial role in classroom and positively influence students' learning and individual behaviors. Purpose of this study is to describe opinions of science education teacher candidates (n=62) concerning the contribution of the course of guidance for teachers, who are seniors in science education department at education faculty in 2016-2017 academic calender. Purposeful sampling technique were used to determine the participants and the opinions of science education teacher candidates were analysed qualitatively. An open-ended question were asked to participants and their responses were taken in written form in order to collect necessary data. Moreover, after analysing their written responses, content of written responses were clustered into groups and themes. Subsequently, frequency value of each group and each theme were calculated. Eventually, themes about the opinions of science education teacher candidates concerning the contribution of the course of guidance for teachers were interpreted by supporting discussions from literature and opinions of teacher candidates. Results of this study show that the contribution of the course of guidance for science education teachers have been seen generally positive.

Keywords: Science Education Teacher Candidates; Opinions of Science Education Teacher Candidates; The Course of Guidance

Giriş

Öğrencilerin okulda verilmekte olan eğitimden sağlıklı biçimde yararlanmasını desteklemek amacıyla öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında rehberlik hizmetleri verilmektedir (Kuzgun, 1991). Okullarda bu hizmetler Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001) belirtildiği şekilde psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) sorumluluğunda sunulmaktadır. Bu yönetmelikte rehberlik hizmetlerin yürütülmesine ilişkin psikolojik danışmanlar için belirlenmiş sorumluluklar yanında diğer öğretmenlerin de rehberlik hizmetlerin yürütülmesine ilişkin görevlerinin olduğu görülmektedir.

Okullarda görevli psikolojik danışmanların (rehber öğretmenler), okul psikolojik danışma ve rehberlik programının yürütülmesini sağlama, öğrencilerin planlama yapmalarına yardımcı olma, gereksinimlere yönelik bireysel ya da grupla danışma yapma, ana babalar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle konsültasyon yapma, bilgi sağlama gibi görevleri bulunmaktadır (Yeşilyaprak 2000). Bu görevlerin yerine getirilmesinde okullarda görevli psikolojik danışmanların, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde ifade edildiği gibi okuldaki diğer personel ile özellikle okul yöneticileri ile sınıf ve branş öğretmenleri ile işbirliği içerisinde takım çalışması yürütmesi gerekmektedir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul ortamında öğrencilerle psikolojik danışmanlar ve diğer personele göre daha sık ve uzun süreli temas halinde olması ve iletişim kurabilmesi; öğrencilere yönelik yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarının takım çalışması halinde uygulanmasında sınıf ve branş öğretmenlerinin yapacağı çalışmaların önemini artırmaktadır. Bu gerekçe ile sınıf ve branş öğretmeni adaylarına okullardaki rehberlik çalışmaları konusunda bilgi birikimi sağlamak amacıyla öğretmen eğitimi veren eğitim fakültelerindeki lisans eğitimindeki rehberlik dersi, zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Bu araştırmada aday fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim fakültesindeki lisans eğitiminde yer alan rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde örneklem tekniği olarak amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği bölümünde son sınıfa devam eden 62 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. 62 fen bilgisi öğretmen adayının % 85'i kadın, % 15'i erkek olduğu belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada aday fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Gerekli verileri toplamak için katılımcılara açık uçlu bir soru sorulmuş ve cevapları yazılı olarak alınmıştır. Yazılı cevaplar analiz edildikten sonra yazılı cevapların içeriğine ilişkin gruplar ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra her grubun ve temanın frekansı hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli kavram ve temalar çerçevesinde bütünleştirerek, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ve verilerin özelliklerini sistematik, objektif ve sayısal olarak analiz etmektir (Nuendorf, 2002).

Bulgular

Temalar	Görüşlere İlişkin Gruplar	f	%
Mesleki gelişime katkı	derse ilgi artması (8), gelişim düzeyine göre ders işler (6), dersi sevdirir (6) öğrenci ihtiyacına göre ders işler (4), sınıf içi disiplin (4), etkili problem çözer (4), öğretim becerisi artar (1), problemlere çözüm üretir (1), profesyonel olur (1), öğrenciyi özel kabul eder (1)	34	16
Kişisel gelişime katkı	öğrenmeyi öğrenme (4), öğrenciye rehberlik eder (3), öğrenme düzeyini artırır (2), öğrenciyi hayata hazırlar (2), öğrenci motivasyonunu artırır (2), öğrencilere etkili model olur (2), öğrenci ile empati kurar (1)	16	7
Etkili ders işlemeye katkı	düzeye göre konu anlatımı (10), etkili ders işleme (6), sınıfta karşılıklı saygı (6), sınıf yönetimi sağlama (6), ilgiye göre etkinlik (4), uygun yöntem kullanmayı sağlar (2), ihtiyaca göre ders planlama yapar (1), kalıcı öğrenmeyi sağlar (1), uygun soru sorma (1) öğrenciye uygun destek (3), geri bildirim alabilme (1)	41	19,5
Velilerle işbirliğine katkı	aile iletişimi sağlar (6), öğrenci veli koordinasyonu sağlar (1)	7	3,5
Rehberlik servisi ile işbirliğine katkı	rehberlik servisi ile iletişim (7), derste rehberlik sağlar (6), gelişim özelliklerini bilir (5) rehberlik konularını dersine uyarlama sağlar (2), rehberlikte süreklilik gösterir (2), öğrenci problemiyle ilgilenir (2), rehber öğretmen işbirliği (1)	25	12
Öğrenciyi tanımaya katkı	öğrenciyi tanıma (22), bireysel farkı anlama (20), öğrenci iletişimi iyi (14), bireysel farka uygun davranır (8), kendini tanımaya yardım (7), öğrenciyi anlama düzeyi artar (7), öğrencinin gizil-güçlerini tanır (5), gelişimsel farklılıkları dikkate alır (3), öğrencinin biricikliği (3) ders dışı durumu anlama (1), zeka türüne göre eğitim (1), gelişim özelliklerine uygun davranır (1), öğrenciyi birey olarak kabul eder (1), öğrencileri sürekli gözlemler (1)	93	44,5

İçerik analizi ile, katılımcıların görüşlerine ilişkin birbirine benzeyen veriler belli kavram ve gruplar çerçevesinde bütünleştirilmiştir. Daha sonra altı tema oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda elde edilen gruplar ve oluşturulan temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:Katılımcıların Görüşlerine İlişkin Gruplar ve Temalar

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerine ilişkin mesleki gelişime katkı, kişisel gelişime katkı,

etkili ders işlemeye katkı, velilerle işbirliğine katkı, rehberlik servisi ile işbirliğine katkı, öğrenciyi tanımaya katkı temaları oluşturulmuştur.

Mesleki gelişime katkı temasında, derse ilgi artması (8), gelişim düzeyine göre ders işler (6), dersi sevdirir (6) öğrenci ihtiyacına göre ders işler (4), sınıf içi disiplin (4), etkili problem çözer (4), öğretim becerisi artar (1), problemlere çözüm üretir (1), profesyonel olur (1), öğrenciyi özel kabul eder (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 34 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 16'sını oluşturmaktadır.

Kişisel gelişime katkı temasında öğrenmeyi öğrenme (4), öğrenciye rehberlik eder (3), öğrenme düzeyini artırır (2), öğrenciyi hayata hazırlar (2), öğrenci motivasyonunu artırır (2), öğrencilere etkili model olur (2), öğrenci ile empati kurar (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 16 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 7'sini oluşturmaktadır.

Etkili ders işlemeye katkı temasında, düzeye göre konu anlatımı (10), etkili ders işleme (6), sınıfta karşılıklı saygı (6), sınıf yönetimi sağlama (6), ilgiye göre etkinlik (4), uygun yöntem kullanmayı sağlar (2), ihtiyaca göre ders planlama yapar (1), kalıcı öğrenmeyi sağlar (1), uygun soru sorma (1) öğrenciye uygun destek (3), geri bildirim alabilme (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 41 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 19,5'ini oluşturmaktadır.

Velilerle işbirliğine katkı temasında, aile iletişimi sağlar (6), öğrenci veli koordinasyonu sağlar (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 7 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 3,5'ini oluşturmaktadır.

Rehberlik servisi ile işbirliğine katkı temasında, rehberlik servisi ile iletişim (7), derste rehberlik sağlar (6), gelişim özelliklerini bilir (5) rehberlik konularını dersine uyarlama sağlar (2), rehberlikte süreklilik gösterir (2), öğrenci problemiyle ilgilenir (2), rehber öğretmen işbirliği (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 25 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 12'ini oluşturmaktadır.

Öğrenciyi tanımaya katkı temasında, öğrenciyi tanıma (22), bireysel farkı anlama (20), öğrenci iletişimi iyi (14), bireysel farka uygun davranır (8), kendini tanımaya yardım (7), öğrenciyi anlama düzeyi artar (7), öğrencinin gizil-güçlerini tanır (5), gelişimsel farklılıkları dikkate alır (3), öğrencinin biricikliği (3) ders dışı durumu anlama (1), zeka türüne göre eğitim (1), gelişim özelliklerine uygun davranır (1), öğrenciyi birey olarak kabul eder (1), öğrencileri sürekli gözlemler (1) grupları yer almaktadır. Bu temadaki grupların toplam frekansı 93 olarak elde edilmiştir ve grupların genel toplam frekansının % 44,5'ini oluşturmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Aday fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim fakültesindeki lisans eğitiminde yer alan rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı ile ilgili görüşlerine ilişkin içerik analizi ile oluşturulan temalar içerisinde öğrenciyi tanımaya katkısına ilişkin temadaki grupların toplam frekansının 93 (% 44,5) ile en yüksek frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan velilerle işbirliğine katkısına ilişkin temadaki grupların toplam frekansının 7 (% 3,5) ile en düşük frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesindeki lisans eğitiminde yer alan Rehberlik dersinin öğretmenlere katkısı ile ilgili görüşlerine ilişkin öğrenciyi tanımaya katkısına ilişkin temadaki grupların toplam frekansının 93 (% 44,5) ile en yüksek frekans değerine sahip olması ve diğer temalara ilişkin frekans değerlerinin de oldukça yüksek olması; hem öğretmen adaylarının öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar konusunda farkındalık kazanma düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmekte hem de lisans eğitiminde yer alan Rehberlik dersinin aday fen bilgisi öğretmenlerine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği [MEB]. (2001). Resmi Gazete: 24376. Erişim:27.03.2017, http://www.meb.gov. tr/mebasp/ mebdata/mevzuat/arama listeleme.asp.

Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. Balıkesir NÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 10 (18), 1-17.

Nuendorf, K. (2002). The content analysis guidebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yesilyaprak, B. (2000). Egitimde rehberlik hizmetleri, gelisimsel yaklasım. Ankara:Nobel Yay.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hanife Akgül
Erciyes Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişimi. hanifeakgul38@gmail.com

Özet

Giriş ve Amaç: Kişiler yaşamları süresince, gerek meslek hayatlarında gerekse sosyal hayatlarında başkalarının gözünde nasıl göründükleri ve onlarda nasıl izlenim bıraktıklarını önemseler. Her kez başkalarının gözünde hoş, beğenilir, çekici, güzel, yakışıklı olma arzusu taşır. Bu sebeple bireyler daha güzel ve iyi görünmek için uğraşırlar. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının belirlenmesidir.
Yöntem: Araştırma betimsel araştırma olup araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde çeşitli liselerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 550 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 16 maddelik, 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Sosyal görünüş kaygısı ölçeği, bireylerin görünüş kaygıları ile ilgili bilişsel, emosyonel ve davranışsal ifadelerden oluşan, özbildirim (self-report) tarzı bir ölçektir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi görünüş kaygısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .93, test tekrar-test güvenirlik katsayısı .85 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçek geçerlilik katsayısının .60 olduğu saptanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler SPSS 20.00 programı ile analiz edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmıştır ve varyansların homojenliği test edilmiştir. öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri frekans analizi, cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığını belirlemede bağımsız gruplar t testi, yaş, sınıf, bölüm, okul, başarı ortalaması değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistik teknikleri kullanılmıştır.
Bulgular ve Sonuç: Bu araştırma ile lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Toplanan veriler analiz edilerek öğrencilerin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri incelenmiş, cinsiyet, bölüm, başarı, okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri ile sosyal görünüş kaygısı arasında ki fark anlamlı bulunmuştur.
Anahtar Sözcükler: Sosyal Görünüş Kaygısı, Lise, Lise Öğrencisi.

INVESTIGATION ON SOCIAL APPERIANCE ANXIETY OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

Introduction and Aim: Throughout their lives, people care how they look in the eyes of others both in their occupational life and social life and what kind of impression they left on others. Everyone desires to be nice, admirable, attractive, beautiful, and handsome in the eyes of other people. Therefore, individuals try to seem more beautiful and well. The goal of this study is to determine social appearance anxiety of high school students.
Method: This descriptive study was conducted by using general survey model. The population of the study consisted of students studying at various high schools in Kayseri province in the school year of 2016-2017. The sample of the study consisted of 550 students who were determined by using stratified random sampling method. "Social Appearance Anxiety Scale" was used as the data collection tool in the study. It is a 5-point likert scale consisting of 16 items. The scale has a single subscale. The social appearance anxiety scale is a self-report scale including cognitive, emotional, and behavioral statements about appearance anxiety of individuals. Higher score of the scale signifies that appearance anxiety is high. Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale is 0.93, test-retest reliability coefficient is .85, and reliability coefficient calculated by split-half method was .88. Similar scale validity coefficient of the scale was determined as .60. The data obtained from the scale were analyzed by using SPSS 20.00 program. The compliance test for normal distribution (Levene's test) was used for evaluation of the data obtained from the scale in terms of the variable of gender and homogeneity of variances was tested. The frequency analysis was used to determine social appearance anxiety levels of the students, independent samples t-test was used to determine whether or not there was any difference in terms of gender and one way analysis of variance (ANOVA) was used for comparisons according to the variables of age, grade, department, school, and success average.
Results and Conclusion: This study aimed to investigate social appearance anxiety levels of high school students in terms of certain variables. Social appearance anxiety levels of the students were examined by analyzing the collected data and there was no significant difference in terms of the variables of gender, department, success, and school type. The difference between the variables of age and grade and social appearance anxiety was found to be significant.
Key Words: Social appearance anxiety, High school, High school student.

GİRİŞ

Kaygı kavramı ilk olarak psikanalizin kurucusu Freud tarafından benliğin tehlike durumunu algılaması durumu olarak tanımlanmıştır (Freud, 1984). Kaygı bir duygudur ve insandaki en temel duygulardandır (Morgan, 1977). Kaygı nedeni belli olmayan korkudur (Özer, 2002). Kaygı, kişinin bir uyaranla karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumuna verilen addır (Baltaş ve Baltaş 2005). Sosyal kaygısı ise İnsanların başkaları tarafından olumsuz olarak algılanma ve onlar üzerinde olumsuz izlenim bırakma konusunda duydukları sürekli endişe durumudur (Clarke and Wells, 1995). Sosyal kaygı bozukluğunun ortak özellikleri, sosyal açıdan zayıf veya beceriksiz görünme, etkileşim korkusu, eleştirilere aşırı duyarlılık, olumsuz değerlendirme veya reddetme korkusu, iddialı olmama, başkaları tarafından yargılanma veya incelenme korkusu, benlik saygısı düşüklüğüdür. (Villiers, 2009). Çoğu sosyal kaygılı kişi, depresyondaki gibi kendi değeri ve önemine ilişkin olumsuz inançlara sahiptirler (Cash and Fleming, 2002). Sosyal kaygının bir çeşidi olarak belirlenen sosyal görünüş kaygısı ise, "insanların dış görünüşlerinin diğer insanlar tarafından değerlendirilmesine yönelik yaşadıkları endişe ve gerginlik" olarak ifade edilir (Hart, Leary and Rejeski, 1989) . Başka bir tanımda ise, sosyal görünüş kaygısı bireylerin fiziki görünüşlerinin başka bireyler tarafından değerlendirilmesine dair hissettikleri duygu olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2010). Park (2007) ise, kişinin görünüşe dayalı reddedilme işaretlerine aşırı tepki vermesi ve endişeyle beklemesi olarak tanımlamıştır. Hart ve arkadaşları (2008) ise bu kaygıyı fiziksel görünüşten kaynaklanan kaygının da ötesinde, daha genel ve bütüncül beden algısı ve beden imajına dair özellikleri de içeren kapsamlı bir kavram olarak tanımlar.

Bireyler doğdukları andan itibaren diğer insanlarla yaşamak zorundadırlar. Yaşamlarını sürdürürken de en yakından en uzağa kadar bütün çevreleri ile ilişki ve iletişim kurmak isteği ve zorunluluğu içindedirler. Bu ilişki ve iletişim sürecinde diğer insanlar üzerinde nasıl bir izlenim bıraktıklarıyla ilgilenirler. Başkaları üzerinde olumlu izlenim bırakmak, beğenilmek için beden imajlarını yükseltmeye çalışırlar ve bunun için fiziksel görünüşleri ile fazlası ile ilgilenirler. Saç rengi, şekli, kilosu, giyim, kuşam, makyaj gibi dış görünüşünü olumluya çevirerek beğenilmek isterler. Sosyal görünüş kaygısı, bireyin bedenini nasıl algıladığı yani beden imajı algısı ile doğrudan ilişkilidir. Beden imajı, bireyin benlik saygısından başka yeme davranışlarını, sosyal kaygı düzeylerini, cinsel davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve duygusal durumlarını da belirleyici bir etkiye sahiptir (Cash and Fleming, 2002). Olumlu beden algısı yüksek benlik saygısı ile; olumsuz beden algısı ise düşük benlik saygısı ile ilişkilidir. Sosyal kaygı ile benlik saygısı arasında doğrusal bir ilişki vardır (Tezcan, 2009). Kişinin fiziksel görünüşü hakkındaki duyguları ve düşüncelerinin olumlu veya olumsuz olduğu yanı beden algısı benlik saygısını etkileyen önemli etkendir. Sosyal görünüş kaygısı, bireyin bedeniyle ve görünüşüyle ilgili olumsuz beden imajının bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Özcan ve ark., 2013).

Sosyal kaygı ve beden imajı, bebeklikte gelişmeye başlayan, özellikle ergenlik döneminde önem kazanan, yaşam boyu gelişen ve değişen bireyin kendi bedeni ile ilgili öznel algılamasını içeren dinamik bir kavramdır (Anbar, 2013; Babacan Gümüş ve Çam, 2011). Beden imgesinin gelişmesi ve sürekli değişmesi fiziksel gelişimin dışında başka etmenlere de bağlıdır. Bunlar: bedensel gelişme dışında birçok etkenlerle belirlenir. Bu etkenler arasında cinsiyeti, öğrenme ve olgunlaşma düzeyi, benlik gücü, dürtüleri, güdülenmesi, güven duygusu, bedenine karşı duyarlılığı, verdiği anlam, toplumun beden görüşüne verdiği değer sayılabilir (Ergür, 1996). Lise yıllarını da kapsayan ergenlik döneminde beden imajı çok daha önem kazanır. Ergenlik, beden imajının oluşması için kritik bir evredir. Bu dönemde kızlarda ve erkeklerde görünümleriyle aşırı derecede ilgilenme hali ortaya çıkar. Kendisini fiziksel açıdan olumlu algılayan bireyler, işlerinde, okullarında başarılı, ilişkilerinde güvenli olurlar. Fiziksel algısı olumsuz olan bireyler ise ara sıra veya sürekli olarak huzursuzluk, güvensizlik ve değersizlik duyguları yaşarlar Bireylerin kendilerini nasıl algıladıkları dışında, başkalarının onları nasıl algıladıkları da önemlidir. Kişiler başkaları tarafından da olumlu algılanmak isterler ve bu durum bireylerde kaygıya neden olur. (Kılıç, 2015). Görünüş kaygısı yaşayan ergenler kişisel görünüme dayalı olarak reddedilme işaretlerine kolayca tepki verebilir ve aşırı tepki gösterebilir (Park, 2007). Görünüş kültürünü oluşturan medya, aile, akranlardan oluşan sosyal etkiler beden imaji üzerindeki algıyı etkiler (Bowker, Thomas, Spencer, and Park 2013; Shroff & Thompson, 2006).

Modern hayatta görünüş kültürünün de etkisiyle oluşan sosyal görünüş kaygısının bu çalışmada lise öğrencilerinde var olup olmadığı ve bu kaygıyı etkileyen değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının hangi değişkenler ile ilişkili olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları başarı ortalaması değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6- Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışan tarama niteliğinde betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarıdır. Bağımsız değişkenleri ise, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, başarı ortalaması, bölüm, okul türüdür.

Araştırma Gurubu

Araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki iki normal, iki anadolu, iki meslek lisesinden oluşan altı lisede okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu liselerde okuyan öğrenciler arasından seçkisiz (rastgele, yansız) örnekleme yöntemi (Creswell, 2013: 158) ile seçilmiş 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan 300 öğrencinin değişkenlere göre yüzdelik dağılımları şu şekildedir: Cinsiyet değişkenine göre örneklemin % 74'ü kadın, % 26'sı erkektir; yaş değişkenine göre örneklemin % 25'i 14-15 yaşında, % 53'ü 16-17 yaşında, % 20'si 18-19 yaşında ve % 2'si 20 yaş ve üzerindedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre örneklemin % 21'i birinci sınıf, % 24'ü ikinci sınıf, % 23'ü üçüncü sınıf, % 32'si dördüncü sınıftır. Öğrencilerin başarı ortalaması değişkenine göre, %1'i 0-20 aralığında, % 2'si 21-40 aralığında, % 30'u 41-60 aralığında, % 46'sı 61-80 aralığında, % 21'i 81-100 aralığındadır; bölüm değişkenine göre öğrencilerin % 26'sı sayısal, % 2'i sözel, % 5'i eşit ağırlık, % 2'si dil bölümündeki öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türü değişkeni ne göre %14'ü normal, % 42'si anadolu, % 44'ü meslek lisesinde okumaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, verilerin toplanması amacıyla örnekleme "Kişisel Bilgi Formu" ve "SGKÖ, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: "Kişisel Bilgi Formu"yla liselerde okuyan araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri (Cinsiyet, yaş, sınıf, başarı ortalaması, bölüm, okul türü değişkeni) ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği: Bu ölçek Hart ve arkadaşları tarafından bireylerin fiziksel görünüşünden dolayı yaşadıkları sosyal görünüş kaygılarını ölçebilmek amacıyla (2008) geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması Doğan (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek 16 madde, tek boyutlu ve 5'li Likert tipi, özbildirim tarzı bir ölçektir. Ölçek maddeleri (1) Hiç Uygun Değil, (2) Uygun Değil, (3) Biraz Uygun, (4) Uygun, (5) Tamamen Uygun şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin birinci maddesi tersten kodlanmaktadır. SGKÖ"den alınan puan yükseldikçe görünüş kaygısı da yükselmektedir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .93, test tekrar-test güvenirlik katsayısı .85 ve test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısı .88 olarak, benzer ölçek geçerlilik katsayısı .60 olarak bulunmuştur. Ölçek Konya'da eğitim gören 600 lise öğrencisinden oluşan bir örneklemde yeniden incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksi değerleri: $\chi^2/sd=2.949$, RMSEA= .057, AGFI=.918, CFI=.969, GFI=.951, IFI=.969, NFI=.954, RFI=.932 ve SRMR=.0386 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri ise .27 ile .87 arasında sıralanmaktadır (Ekşi, Arıcan, ve Yaman, 2016). Doğan (2011) SGKÖ'nin psikometrik özelliklerini 453 ergenden oluşan bir örneklemde yeniden incelemiş ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .91 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .80 olarak bulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kullanılan veri toplama araçları 2016 yılında Kayseri ilinde altı lisede eğitim öğretim gören 300 lise öğrencisine uygulanmıştır. Verilerin analizinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, yaş, sınıf, başarı ortalaması, bölüm ve okul türü değişkenine göre tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde örnekleme uygulanan ölçekten elde edilen verilerle yapılan istatistiksel işlemler ve bu işlemlerin sunucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" birinci sorusunun test edilmesi için yapılan t testi sonucu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	sd	Levene		t	p
					f	p		
Kadın	221	2.30	0.82	298	0.106	0.745	0.146	0.884
Erkek	79	2.29	0.86					

Tablo 1'de öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerinin [$t_{(298)}$=0.146; p>0.05] cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Erkek ($\overline{X}$=2.29) ve kadın ($\overline{X}$=2.30) öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri oldukça yakındır.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" ikinci sorusunun test edilmesi için yapılan varyans analizi sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
14-15	75	2.58	0.81	Grup. Ar.	9.451	3	3.150	4.774	0.003*	1-2,3
16-17	159	2.27	0.82	Grup.İçi	195.326	296	0.660			
18-19	61	2.06	0.79	Toplam	204.777	299				
20 ve üstü	5	2.18	0.79							

Tablo 2'de öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerine [$F_{(3-299)}$=4.774; p<0,05] ilişkin varyans testi sonucuna göre yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. LSD testi farklılaşmanın yaşı 14-15 ($\overline{X}$=2.58) olan öğrenciler ile yaşı 16-17 ($\overline{X}$=2.27) ve 18-19 ($\overline{X}$=2.06) olan öğrenciler arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Yaş arttıkça sosyal görünüş kaygı seviyesi azalmaktadır.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" üçüncü sorusunun test edilmesi için yapılan varyans analizi sonucu Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Lise 1. sınıf	64	2.45	0.81	Grup. Ar.	6.025	3	2.008	2.991	0.031*	1-4 2-3,4
Lise 2. sınıf	71	2.46	0.92	Grup.İçi	198.751	296	0.671			
Lise 3. sınıf	69	2.18	0.86	Toplam	204.777	299				
Lise 4. sınıf	96	2.17	0.71							

Tablo 3'te öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerine [$F_{(3-299)}$=2.991; p<0,05] ilişkin varyans testi sonucuna göre sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. LSD testi farklılaşmanın 1.sınıf ($\overline{X}$=2.45) öğrencileri ile 4. Sınıf ($\overline{X}$=2.17) öğrencileri; 2. Sınıf ($\overline{X}$=2.46) öğrencileri ile 3. Sınıf ($\overline{X}$=2.18) ve 4. Sınıf ($\overline{X}$=2.17) öğrencileri arasında gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. En yüksek kaygı düzeyine sahip sınıf 2. Sınıf öğrencileri iken en az kaygı düzeyine sahip 4. Sınıf öğrencileridir.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları başarı ortalaması değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" dördüncü sorusunun test edilmesi için yapılan varyans analizi sonucu Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Başarı Ortalaması Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Başarı	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
0-20	2	3.13	1.50	Grup. Ar.	2.700	4	0.678			
21-40	5	2.63	0.97	Grup.İçi	202.076	295	0.685			
41-60	90	2.36	0.90	Toplam	204.777	299		0.986	0.416	-
61-80	139	2.28	0.81							
81-100	64	2.21	0.73							

Tablo 4'te öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerine [$F_{(3-299)}$=0.986; p>0,05] ilişkin varyans testi sonucuna göre başarı ortalaması değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek kaygı düzeyi 0-20 başarı ortalamasında ($\overline{X}$ =3.13) görülürken en düşük kaygı düzeyi 81-100 başarı ortalamasında ($\overline{X}$ =2.21) görülmektedir. Başarı seviyesi arttıkça sosyal görünüşlük kaygı seviyesi azalmaktadır.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları bölüm değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" beşinci sorusunun test edilmesi için yapılan varyans analizi sonucu Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Sayısal	78	2.27	0.84	Grup. Ar.	4.328	3	1.443			
Sözel	64	2.33	0.82	Grup.İçi	200.448	296	0.677			
Eşit ağırlık	151	2.27	0.81	Toplam	204.777	299		2.131	0.096	-
Dil	7	3.06	0.92							

Tablo 5'te öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerine [$F_{(3-299)}$=2.131; p>0,05] ilişkin varyans testi sonucuna göre bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek kaygı düzeyi dil bölümünde okuyan öğrencilerde ($\overline{X}$ =3.06) görülürken en düşük kaygı düzeyi sayısal bölüm öğrencilerinde ($\overline{X}$ =2.27) ve eşit ağırlıkta okuyan öğrencilerde ($\overline{X}$ =2.27) görülmektedir.

Araştırmanın "Lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" altıncı sorusunun test edilmesi için yapılan varyans analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Okul	n	$\overline{X}$	ss	V.K.	K.T.	sd	K.O.	F	p	LSD
Normal Lise	42	2.55	0.91	Grup. Ar.	2.942	3	0.981			
Anadolu Lisesi	127	2.23	0.78	Grup.İçi	201.834	296	0.682			
Meslek Lisesi	131	2.30	0.84	Toplam	204.777	299		1.438	0.232	-

Tablo 6'da öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeylerine [$F_{(3-299)}$=1.438; p>0,05] ilişkin varyans testi sonucuna göre okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek kaygı düzeyi normal lise türünde ($\overline{X}$ =2.56) görülürken en düşük kaygı düzeyi Anadolu lisesinde ($\overline{X}$ =2.23) görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygılarının, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, başarı ortalaması, bölüm değişkeni, okul türü, gibi değişkenler açısından ne yönde farklılaştığı incelenmiştir. Bulgular araştırma problemlerine göre aşağıda tartışılmıştır.

Sosyal görünüş kaygısı cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Villiers (2009)'in üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve sosyal kaygı üzerine yaptığı araştırma da benzer bir sonuç bulmuştur. Genç erkek ve kadınların sosyal kaygı puanlarını benzer bulmuş, anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Saygın (2008)'ın, üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında benlik saygısının cinsiyet, sınıf ve öznel iyi oluş değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediğini bulmuştur. Baltacı (2010), üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kız ve erkek öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmeyen araştırmalarda bulunmaktadır. Webb, Zimmer-Gembeck, and Donovan, (2014) ergenler üzerinde görünüş kültürü üzerine 380 ergenle yaptıkları araştırma sonucunda ergen erkek ve kızlarda vücut memnuniyetsizliği ve görünüş kaygısı arasında farklılık anlamlı çıkmıştır. Vücut memnuniyetsizliği ve sosyal kaygı kızlarda daha yüksek olarak bulunmuştur. Yukarıdaki araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak cinsiyetin sosyal görünüş kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı genç kadın ve erkeklerin sosyal görünüş kaygılarının aynı olduğu görülmektedir.

Sosyal görünüş kaygısı yaş değişkenine göre incelendiğinde; lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısının yaş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Sosyal görünüş kaygısı en yüksek olan yaş grubu 14-15 yaş arasındaki öğrenciler iken en düşük olan grup 18-19 yaş grubundaki öğrencilerdir. Yaş artıkça sosyal görünüş kaygısı azalmaktadır. Villiers'ın (2009) yaptığı araştırmada yaş değişkeni ile kaygı arasındaki ilişki bu araştırma ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yaşı arttıkça sosyal kaygı seviyeleri düşmektedir. Ergenlik döneminde gençler bedeniyle fazla ilgilenirler ve kendilerine yönelik olumsuz beden imajı oluşturabilirler. Olumsuz beden imajı, gencin genel fiziksel görünüşündeki değişiklikler kilo alıp verme olsa da kilo sorunun görünen kısmıdır. İnsanlar ve özellikle de ergenler duygusal olarak bedenlerini inceden inceye inceler ve bedenlerinin çeşitli parçaları ile ilgili kusurlar bulurlar. Olumsuz beden imajı bireyin bedeni hakkında iyi hissedememesine ve onu kabul edememesine neden olmaktadır. Bu duygular birey için büyük bir sosyal görünüş kaygısına dönüşebilir (Akt. Kara, 2016). Kimlik gelişiminin tamamlanmaya başlaması, benlik imajının oluşması ile yaş ilerledikçe sosyal görünüş kaygısı da azalmaktadır.

Sosyal görünüş kaygısı sınıf düzeyi değişkenine göre incelendiğinde; lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısının anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri; ikinci sınıf öğrencileri ile üç ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında gerçekleşmiştir. En düşük sosyal görünüş kaygı düzeyine sahip sınıf dördüncü sınıf öğrencileridir. Bu durum yaş değişkeni sonuçları ile de örtüşmektedir. Baltacı (2010)'nın yaptığı araştırmanın sınıf düzeyi sonucu da bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmanın sonucunda 2. sınıf öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alemdağ (2013)'ın, öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisini incelediği araştırmasında yaş ilerledikçe görünüş kaygı puanlarının düştüğünü bulmuştur. Yine bu araştırmada 1. ve 2. Sınıf öğrencilerin sosyal görünüş kaygılarının 3. ve 4. Sınıf öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Sosyal görünüş kaygısı başarı ortalaması değişkenine göre incelendiğinde; lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Fakat aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman en yüksek kaygı düzeyi 0-20 başarı ortalamasındaki grupta görülürken, en düşük sosyal görünüş kaygısı 81-100 başarı ortalamasına sahip gruptadır. Grupların ortalamalarına göre başarı seviyesi arttıkça sosyal görünüş düzeyi azalmaktadır.

Sosyal görünüş kaygısı bölüm değişkenine göre incelendiğinde; lise öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısının anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman en yüksek kaygı düzeyi dil, daha sonra sözel bölümde okuyan öğrencilerde görülürken, en düşük kaygı sayısal ve eşit ağırlık bölümünde okuyan öğrencilerindir. Üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları benzer bir araştırmada, matematik, fizik, iletişim ve müzik bölümü öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerini karşılaştırmışlar ve fizik ve matematik bölümü öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin müzik bölümüne göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. İletişim bölümü öğrencileri ile diğer bölümler arasında fark anlamlı değildir (Villiers, 2009) . Sosyal görünüş kaygısının okul türü değişkenine göre de anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir

Araştırma sonuçlarına dayanılarak şu öneriler ileri sürülebilir: Yetişkinler genellikle gençlere akademik ve başarı konusunda teşvik eder. Kültürü öğretir, saygıyı öğretir, finansal destek sağlar. Bunların yanında önemli olan ergenlerin asıl ihtiyaç duydukları alanlarda destek vermek gereklidir. Uzmanlar ergenlerin olumsuz yönlerine dikkat çekerken olumlu yönlerini gözden kaçırmıştır. Ergenlerin kendileri ile algılarını olumluya çevirmeye

çalışmak ve onlara bu konuda destek olmak yetişkinlerin en önemli görevidir. Bu nedenle aileye, anne, babaya okula, öğretmene ve okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerine önemli görevler düşmektedir.

KAYNAKÇA

Alemdağ S. (2013). *Öğretmen adaylarında fiziksel aktiviteye katılım sosyal görünüş kaygısı ve sosyal öz-yeterlik ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Baltacı Ö., (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Baltaş, B. ve Baltaş Z. (1993). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bowker, J. C., Thomas, K. K., Spencer, S. V., and Park. L. E. (2013). "Examining appearance-based rejection sensitivity during early adolescence". *Journal of Research on Adolescence,* 23, 375– 388. doi:10.1111/jora.12003

Büyüköztürk, S., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (1. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Cash T.F. and Fleming E.C. (2002). "The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory". *Journal of Eating Disorder*, 31, 455-60.

Clark, D. M. and Wells, A. (1995). A cognitive model of social anxiety. In R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social anxiety: Diagnosis, assessment and treatment in* (69–93). New York: Guildford Press.

Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni* (Çev. Selçuk Beşir DEMİR). Ankara: Eğiten Kitap.

Doğan, T. (2011). "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Ergenlerden Oluşan Bir Örneklem Üzerinde İncelenmesi*". İlköğretim Online,* 10(1), 12-19. file:///C:/Users/acer/Downloads/1637-1505-1-PB.pdf (Erişim Tarihi: 05.02.2017).

Doğan, T. (2010). "Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 151-159. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000048388/5000045709 (Erişim Tarihi: 04.02.2017)

Ekşi, H., Arıcan, T. Ve Yaman, G. (2016). "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Riskli Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Sosyal Görünüş Kaygısı ve Mükemmeliyetçilik". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 527-545. http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi2/JKEF_17_2_2016_527-545.pdf (Erişim Tarihi: 05.04.2017)

Ergür, E. (1996). *Üniversite öğrencilerinde beden-benlik algısı ve ruh sağlığı arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Freud, S. (1984). *Psikanalize Giriş Dersleri*. (Çev. G. İlal-Koptagel). İstanbul: Altın Kitaplar.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., and Heimberg, R. C. (2008). "Development and Examination of the Social Appearance Anxiety Scale". *Assessment,* 15, 48-59. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1073191107306673

Hart, E.A, Leary, M.R. and Rejeski, W.J., (1989), "The Measurement of Social Physique Anxiety", *Journal of Spar-r & Exercise Psychology,* 11, 94-104.

Kara A. (2016). "Sosyal Görünüş Kaygısı ile Utangaçlık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". Birey ve Toplum, 6(11), 95-106.

Kılıç, M. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygıları İle Benlik Saygıları Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Morgan, C. (1977) *Psikolojiye Giriş*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Özcan, H., Subaşı, B. Budak, B, Çelik, M., Gürel, Ş.C., Yıldız, M. (2013). "Ergenlik ve Genç Yetişkinlik Dönemindeki Kadınlarda Benlik Saygısı, Sosyal Görünüş Kaygısı, Depresyon ve Anksiyete İlişkisi" *Journal of Mood Disorders,* 3(3), 107-113 DOI: 10.5455/jmood.20130507015148

Özer, K. (2002). *Kaygı*. İstanbul: Sistem Yayınevi.

Park, L. E. (2007). "Appearance-based rejection sensitivity: Implications for mental and physical health, affect, and motivation". Personality and Social Psychology Bulletin, 33, 490–504. doi:10.1177/0146167206296301

Saygın Y., (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.

Shroff, H., and Thompson, J. K. (2006). "Peer influences, body-image dissatisfaction, eating dysfunction and self-esteem in adolescent girls". *Journal of Health Psychology,* 11, 533– 551. doi:10.1177/1359105306065015

Tezcan, B. (2009). *Obez bireylerde benlik saygısı, beden algısı ve travmatik geçmiş yaşantılar.* Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sini Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Uzmanlık Tezi, İstanbul.

Villiers, D. P. (2009) *Perfectıonısm And Socıal Anxıety Among College Students.* Unpublished doctoral thesis. The Department of Counseling and Applied Educational Psychology. Northeastern University, Boston.

Webb, J.H., Zimmer-Gembeck, M., and Donovan, C.L, (2014). *The appearance culture between friends and adolescent appearance-based rejection sensitivity*. School of Applied

LİSANS SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ÖZYETERLİKLERİ, DENETİM ODAKLARI İLE MÜKEMMELİYETÇİLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI ÜZERİNE

Sümeyye Koça
İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Yücel Kılıç
İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Bu araştırma lisans son sınıf öğrencilerinin akademik özyeterlikleri ve denetim odaklarının mükemmeliyetçilik düzeylerini yordayıp yordamadığını ve bir meslekte başarı ve uzmanlaşma olan kariyer gelişimine; bireylerin eğitim çıktısının göstergelerinden biri olabileceği düşünülen akademik özyeterlilik düzeylerini, davranımların kaynağının atfedilen lokasyonlarına isim olabilecek dış kontrol odaklarını ortaya koymayı ve bu ikilinin mükemmeliyetçi özelliklerle etkileşiminin tartışılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da bir üniversitede öğrenim görmekte olan 207 (120 kadın ve 87 erkek) lisans son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada; Bilgi Formu, Mükemmeliyet Kişilik Ölçeği Düzenlenmiş Formu (MKÖDF), Akademik Özyeterlik Ölçeği (CASES), Rotter İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ) olmak üzere dört ölçme aracı kullanılmıştır. Mükemmeliyetçilik ile akademik özyeterlilik arasında orta güçlükte pozitif ilişki, dış kontrol odağı ile zayıf güçlükte negatif ilişki olduğu gözlenmiştir. Akademik özyeterlilik algısı arttıkça mükemmeliyetçi eğilimler görülme oranının arttığı, dıştan kontrollülüğün artışında ise mükemmeliği azaltıcı etkisi olduğu söylenebilir. Akademik özyeterliğin altboyutları sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler ile mükemmeliyetçilik altboyutlarından hatalardan endişe duyma, davranışlardan kuşkulanmak, tertip/düzen ve kişisel standartlar arasında anlamlı ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Dış kontrol odağı ile mükemmeliyetçiliğin hatalardan endişe duyma, kişisel standartlar altboyutu arasında ve akademik özyeterliğin tüm altboyutları ile olumsuz yönde anlamlı ilişki varlığı mevcuttur. Bireylerinin yaşamları ile ilgili yapmış oldukları öznel değerlendirmeler ile kendileri ile yapılan ve çevreden etkilenmenin sonucu olarak tanımlanabilecek olan değerlendirmelerin bireylerin akademik özyeterlik derecesi ile mükemmeliyetçi davranışları arasındaki ilişkinin varlığını yordaması kavramların içerdikleri tanımlamalar ile örtüşmektedir. Kontrol odağının içselleşmesinin sınırları zorlaması ile ortaya çıkabilme olasılığının yüksek olduğu düşünülen mükemmeliyetçilikte bireysel hedeflerin öncelikli yönlendiriciliği ve bireyin kendisini ulaşılabilir hedeflerin ötesinde görme arzusu mükemmeliyetçilik düşüncesinde eşiktir. Bireylerin kendilerini mükemmeliyetçi görme ve başkaları tarafından mükemmeliyetçi olarak tanımlanmaları üzerine yapılan incelemede de akademik özyeterlilik ile orta güçlükte, dış kontrol odağı arasında zayıf güçlükte anlamlı ilişki vardır. Bu çerçevede bireylerin kendilerini mükemmeliyetçi görme ve başkaları tarafından mükemmeliyetçi olarak tanımlanmaları arasındaki düşüncelerinin yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişkili olduğu mükemmeliyetçiliğin bireyin özbeninden yola çıkarak çevrede özbeni konumlandırmaya doğru gidebileceği olarak değerlendirilebilir. Okul başarı algısı değişkeni ile bireylerin kendilerini mükemmeliyetçi görme ve başkaları tarafından mükemmeliyetçi olarak tanımlanmaları arasında pozitif anlamlılık, akademik özyeterlikleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında negatif anlamlılık, dış kontrol odağı arasında pozitif anlamlılık vardır. Bu çerçevede okul başarının mükemmeliyetçi düşünüş ile ilişkisinin varlığının bilişsel anlamda bireyin hazırbulunuşluğuna hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Dış kontrol odaklılığın bireyin kendisine mükemmeliyetçi sınırlar belirlediği takdirde okul başarısına pozitif anlamda, başkaları tarafından mükemmeliyetçi olarak değerlendirmeler yapması gerektiği takdirde ise negatif anlamda ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Dış kontrol odaklılığın bireyin kendisini mükemmel olarak değerlendirişinde okul başarısına pozitif anlamda etki etmesi bireysel gücün etkililiğin tartışılması açısından önemlidir. Bireyin hedef belirlemeden öznel değerlendirmeleri ile belirlemiş olduğu çalışma tarzının etkilerinin sonuçları olarak da yorumlayabileceğimiz bu bulgu başkalarının birey üzerinde tanımladıkları mükemmeliyetçi sınırların başarıyı olumsuza çevirdiği biçiminde sonuçlanmaktadır. Son olarak cinsiyet değişkeninin mükemmeliyetçilik ile dış kontrol odaklılığın erkek açısından anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal yükün erkek cinsine verilişinin yansıması olarak değişkenler arası ilişkiyi değerlendirdiğimizde yerel kültürün etkisinin anlamlılık açısından ataerkil bakışı da desteklediği söylenebilir. Araştırmanın bulgularına genel anlamda bakıldığında değişkenler arasındaki ilişkiselliğin literatürde yapılan çalışmaları destekler nitelikte olduğu, özellikle mükemmeliyetçiliğin birey ve başkaları açısından değerlendirilişinin üzerinde önemli durulması gereken bölüm olduğu yinelenebilir. Buradan hareketle benliğin özerk ve ilişkisel boyutları ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve toplumsal bakış açısının değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik özyeterlik, iç-dş kontrol odağı, mükemmeliyetçilik.

ACADEMIC SATISFACTION OF GRADE LEARNING GRADE STUDENTS, EXCELLENT COMPETITIVENESS WITH AUDITING FOCUS ON THE COMPARISON OF LEVELS

Abstract

This research suggests that senior undergraduate students can predict the level of excellence in academic self-efficacy and control focus, and that career advancement, which is success and specialization in a profession; Aims to reveal the levels of academic self-sufficiency, which are thought to be one of the indicators of the educational outcome of the individuals, the external control foci that can be named for the loci attributed to the source of behaviors, and the interaction of these two with perfectionist features. The sample of the research consists of 207 (120 female and 87 male) undergraduate senior students studying at a foundation university in Istanbul. In this study; Four measuring instruments were used: Information Form, Exact Personality Scale (MKÖDF), Academic Self-Efficacy Scale (CASES), Rotter Internal-External Control Scale (RIDCS). There was a positive relationship between perfectionism and academic self-efficacy with medium difficulty, and a negative relationship with external control focus and weak difficulty. As the academic self-efficacy perception increases, perfectionist tendencies increase in incidence and excellence decreases in the increase of external control. The subscales of academic self-efficacy have been observed to have a significant relationship between social status, cognitive practices and technical skills and perfectionism subscales, worrying about mistakes, suspicious behaviors, organization / order and personal standards. There is a significant relationship between external control focus and negative perceptions of perfectionism, worrying about mistakes, personal standards subscale, and all subscales of academic self-efficacy. The subjective assessments of individuals with their lives and the assessments that can be defined as the end result of the influences that are made and transposed with them overlap with the definitions of the conceptual proposals for the existence of the relationship between individuals' academic self-efficacy levels and perfectionist behavior. In the perfectionist thought that the internalization of the control point is likely to be manifested by enforcement of the boundaries, the priority orientation of the individual goals and the desire to see the individual beyond his / her achievable goals is the threshold of perfectionism. There is a significant relationship between academic self-efficacy, moderate difficulty and external control focus in the examination of the individual's perceiving perfectionism and being defined as perfection by others. In this framework, it can be considered that perfectionism, in which individuals have a high positive correlation between their perceptions of perfectionism and their definition of perfection by others, may go from the self's self to the self. Positive significance, negative self-efficacy between academic self-efficacy and perfectionism levels, positive meaningfulness between external control focus and positive self- In this framework, it can be interpreted that the success of the school is related to the perfectionist thought, and the existence of the relation serves to cognitively sense the individual's readiness. It has been observed that external control orientation has a negative relationship if the individual sets perfectionist boundaries for himself, or if he or she should make positive evaluations of school success and perfectionist evaluations by others. It is important that external control orientation affects the school achievement positively when the individual evaluates himself perfectly. It is important to discuss the effect of individual power. This finding, which we can interpret as the results of the effects of the work style in which the individual has been determined by the subjective evaluations without specifying the goal, results in the way in which the perfectionist boundaries defined by the individual on the individual turn into a negative success. Finally, it is concluded that the gender variable is significant in terms of perfectionism and external control orientation. When we evaluate the relationship between the variables as the reflection of the social burden on the male gender, it can be said that the effect of the local cultures supports the patriarchal view in terms of significance. When we look at the findings of the research in general terms, it can be reiterated that the correspondence between the variables is supportive of the studies done in the literature, and that the evaluation of perfectionism is an important part of the evaluation of the individual and others. From this point of view it is important to examine the relationship between autonomous and relational dimensions of the self and research variables and to evaluate the social point of view.

Keywords: Academic self-efficacy, internal-external control focus, perfectionis

GİRİŞ

Mükemmeliyetçilik düşüncesine sahip bireylerin akademik başarılarını algılayışları ile dıştan kontrollülükleri arasında ilişki olduğunu varsayarak araştırma sürecine karar verilmiştir. Kendilerini akademik açıdan yeterli hisseden bireylerin mükemmeliyetçi düşünce düzeylerinin yükselme eğilimi gösterebileceği ve davranışlarının nedenini dışsal sebeplere bağlayan bireylerin kendilerini mükemmel görme eğilimlerinin düşük düzeyde seyredebileceği düşünülmektedir. Akademik temelli tasarımlanmış araştırmada, başarıya yön verme boyutlarından yükleme (atfetme) kuramlarının iç ve dış atıflar başlıkları bireylerin odak, kontrol ve kararlılık düzeylerinin tespit edilmesi gerektiğini ve bu tespit düzeylerinin bireyin kendini doğru ve gerçekçi biçimde tanımlamasına yardımcı olabileceğini söylemektedir. Dış kontrolün değişken ve kontrol edilemez yapıya sahip olmasından dolayı akademik özyeterlilik, başarı, mükemmeliyetçi bakış değişkenleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Akademik özyeterlilik ve mükemmeliyetçilik arasında ilişkinin varlığının sorgulanması başarı yönelimlerinin öğrenme ve performans boyutları ile mümkün olabilmektedir. Öğrenme (kendi) ve performans (başkaları) yaklaşma-kaçınma davranışları sergilememize neden olmaktadır. Mükemmeliyetçilik kavramının kaynaklarının; yükleme kuramları ve başarı yönelimleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik; bireyin kendisini aşırı yüksek standartlar belirleyerek duygusal ve düşünsel olarak zorlaması olarak tanımlanabilir. Ulaşılması hedeflenen performans ile varolan, gerçeklik bağlantısının kurulmasının zor olduğu bu süreçte yapılması gereken görevleri yerine getirememe, erteleme davranışlarının gözlemlenmesi, başarısızlık yetersizlik ve değersizlik duygularını yoğun yaşama, depresyon kaygı ve öfke gibi psikolojik problemlerin görülme olasılığının artması ortaya çıkabilecek durumlardır (Zabun, 2011). Literatüre bakıldığında Freud'a göre mükemmeliyetçilik, süper egonun bir özelliğidir ve 'başarı elde etmek için aşırı istek duyma' şeklinde tanımlanabilir (Geçtan, 2006). Adler (1956) ise mükemmeliyetçiliği normal olan ve doğuştan gelen bir özellik olarak kabul etmiş; 'sağlıklı ve sağlıksız' olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Akt. Zabun, 2011). Holender'a (1965) göre mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi ya da başkaları için aşırı yüksek standartlar belirlemesidir. Mükemmeliyetçi bireylerin mükemmele ulaşma isteklerinin altında 'yeteri kadar iyi değilim, daha iyisini yapmalıyım' düşüncesinin yattığını söyleyen Hollender, mükemmeliyetçiliği olumsuz ve patolojik bir durum olarak ele almıştır (Akt. Mızrak, 2006). Bu üç tanımlamaya bakıldığında mükemmeliyetçilik düşüncesinin bireyin kendisinden ve çevresinin bireyden beklentilerinden kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir. Freud'un süperego ile ilişkilendirmiş olduğu bu kavram, birey-çevre etkileşiminde çevrenin (ebeveyn, arkadaş, eğitimci vb.) bireyden istemiş olduğu başarı potansiyelinin mevcut olduğu ve bireyin de birey-çevre uyumunu sağlamak için isteklilik-aşırı isteklilik halinde olma eğilimidir. Hollender'in olumsuz ve patolojik durum olarak nitelemesine karşın Adler'in sağlıklı ve sağlıksız olmak üzere iki boyutla açımlaması mükemmeliyetçilik düşüncesinde derecelendirmenin yoğun biçimde tartışıldığını göstermesi açısından önemlidir. Mükemmeliyetçi bireyler her işin en doğru şekilde yapılmasını isteyen, idealist, düzenli, titiz, detaycı, disiplinli, planlı, eleştirel, kontrollü özelliklerin sınırlarının aşırılığı zorladığı biçiminde nitelendirilebilmektedirler. Mükemmeliyetçilik; diğerlerine yönelik, kendine yönelik ve sosyal düzene yönelik olmak üzere üç boyutluluk; kendini aşırı derecede eleştirme değerlendirmesi ve yüksek standartların aşırılığa kaçması eğilimi olmak üzere bireyin kendilik algısını sorgulamasının düzeysizliğe varan çıkarımlarla sonuçlanması biçiminde de nitelendirilmektedir (Akt. Şahin & Sarı, 2014). Altun ve Yazıcı'nın (2010) Frost ve ark. aktardığına göre mükemmeliyetçilik çok boyutlu olarak ele alınmalıdır. Hata yapma endişesi, yüksek kişisel standartlar, davranışlardan şüphe, organizasyon, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi başlıklarında özetlenen kavram için ebeveyn boyutunun belirleyici, yön verici olduğu öngörülmektedir. İki uçlu düşünülmesi gereken mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapma en iyiye ulaşma yolunda ilerlemesini sağlayan pozitif motivasyon olmanın yanısıra olumsuz duygulanımlara yol açmasının da gözardı edilemeyeceği dengelilik üzerine kurulması ve inşa edilmesinin pozitif iyioluşa hizmet edeceği araştırmaların ortaya koyduğu gerçektir. Millon' a (1996) göre mükemmeliyetçi kişilik; görev yapmanın hemen her yerinde kendini otomatik olarak ortaya çıkaran, kolayca değiştirilemeyen ve çoğunlukla fark edilemeyen derine yerleştirilmiş psikolojik özelliklerin karmaşık bir modeli olarak tanımlanan kişiliğin, farklı bir yönü olarak göz önüne alınmalıdır (Akt. Er & Sönmez, 2009). Bir diğer tanımlamaya baktığımızda kendilik değerini tamamen başarı ve verimlilik üzerine kuran, imkansız amaçlar doğrultusunda zorlayıcı ve ısrarcı biçimde çaba gösteren bireyleri ifade eden mükemmeliyetçilik; yüksek hedefler ve kişisel standartlar koyma, başarılarla ödül alma çabası ve kendi performansından memnun olma ve yeteneklerinin farkında olma şeklinde ifade edilen boyutu ile 'olumluluk' ile çok güç ve ulaşılamaz standartlar koyma, kendi performansından memnun olmama ve yetenekleri ile ilgili kararsızlık ve endişe duyma şeklinde ifade edilen boyutu ile de 'olumsuzluk' özellikleri gösterebilmektedir (Akt. Hanımoğlu, 2010). Alanyazında 'Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik' başlığı ile detaylandırılan kavram; Frost, Mahen, Lahart ve Rosenblate'e (1990) göre bireyin "kişisel standartlar", "hatalara aşırı ilgi", "algılanan anne baba beklentileri", "algılanan anne baba eleştirileri", "düzen" ve "davranışlardan şüphe duyma" biçiminde 6 boyutlu, Hewitt ve Flett'e (1991) göre kendilik- diğerleri ve sosyal odaklı olmak üzere 3 boyutlu ve Slade ve Owen'ın (1998) öne sürdüğü "Çift Yönlü Model" olumlu olumsuz biçiminde incelenmektedir (Akt. Toplu, 2013). Mükemmel olma, mükemmeli arama, mükemmeliyetçi kişiliğe sahiplik düşüncesi; bireyin başarı-hedef, daha iyi ve yükseğe ulaşma güdüsü, başarısızlık durumlarında nevrotik eğilimler sergileme olasılığının ortaya çıkabilirliği ve psikolojik sağlamlık-iyi oluş durumlarına zarar verici nitelik kazanmaya başladığı anda bireye verdiği zararın anlık yükselişinin gözlemlenebileceği yapıda tanımlar içermektedir.

Akademik Öz yeterlilik

Eğitim sürecini etkileyen kavramlardan biri olan özyeterlik, öğrencilerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirme potansiyeline etki eden ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanmıştır. Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik inançları, "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inancı" biçiminde nitelenmektedir. Güçlü öz- yeterlik inancına sahip bireylerin güçlükler karşısında çalışmadan vazgeçmedikleri ve kararlılıklarını sürdürdükleri ifade edilmiştir. Özyeterliğin kaynağının 4 başlık olduğu vurgulanmış ve bunlar; benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (doğrudan deneyimler), başkalarının aynı tür davranışlarını izleme (sosyal modeller veya dolaylı yaşantılar), çevreden bireye gelen sözel ikna mesajları (sözel ikna) ve bireylerin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar). Yapılan araştırmalarda öz-

yeterlik inancını yordayan en önemli bilgilendirici kaynağın bireylerin kendi kişisel deneyimlerine dayandığı için başarılı performanslar olduğu belirtilmektedir. Öz yeterlik kavramının oluşumunda bireyselin kendilik algısı ve düşünüşünün önemi ön plandadır (Akt. Öncü, 2012).

Dış Kontrol Odağı

Davranış, çevremizde gerçekleşen olay veya durumlara vermiş/göstermiş olduğumuz tepkiler dizgesidir. Bireyler çevrelerinde gelişen olaylarda kendi belirleyiciliklerine izin verdikleri oranda içkontrollü, olayların üzerinde diğerlerinin müdahalelerine açık olma ve belirleyiciliğin diğerlerinde olduğunu düşünmeleri dışkontrollü biçimde tanımlanmaktadırlar. Rotter'a (1966) göre kontrol odağı, kişinin elde ettiği kişinin elde ettiği ödül ve cezaların kendi tarafından mı yoksa kendisi dışındaki durumlarca mı kontrol edildiğine ilişkin genellenmiş bir beklentidir. Savaşır ve Şahin (1997) ise kontrol odağını bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik dışsallık boyutu üzerindeki konumu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans veya kader) kontrolünde olduğuna dair genel beklenti ya da inanç olarak tanımlamaktadırlar. İçsel kontrollülerin karşılaşmış oldukları olayların kendi davranımlarının süreç ve sonucu ile ilişkili olduğununbilincinde olan, olumsuz etkilere fazlaca direnen, kişisel özgürlüklerinin sınırlandırılmasına tepki gösteren, kendilerine güvenme ve kendilerine yönelik olumlu benlik algısı geliştiren, girişimci; dışsal kontrollülerin ise olayların kontrolünün kendi ellerinde olmadığı düşüncesine sahip ve bu düşüncenin neden olabileceği depresif, saldırgan ve öfkeli eğilimler sergileyebilme oranı yüksek bireyler olduğu söylenmektedir (Akt. Karataş, 2012). Dağ'ın (1991) yaptığı çıkarımda da pekiştirme ve pekiştirecin beklenti düzeyi üzerinde etkisi bireyin yapmış olduğu davranışın pekiştiricisinin kendi davranışı mı yoksa kendi dışındaki güçlerin kontrolü mü sorularının cevabı kontrol odağını belirlememize yardımcı olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı üniversite son sınıf öğrencilerinin; akademik özyeterlikleri, kontrol odaklarının mükemmeliyetçilik özelliklerini yordamadaki gücünü ortaya koymak, kapsayıcı anlamda sorulan "Üniversite son sınıf öğrencilerinin; akademik özyeterlikleri, kontrol odaklarının mükemmeliyetçilik özellikleri üzerinde etkisi var mıdır?" problemine cevap aramaktır. Üniversite eğitimlerinin bitiş sürecini yaşayan bireylerin kendilerine öznel bakışlarını ve kendilerini değerlendirmelerinin sıralanan değişkenler açısından değişme gösterip göstermediğinin sorgulanmasına yönelik gerekliliğin sıralanan değişkenlerle ilişkisine bakmanın önem arz ettiği varsayıltısıyla araştırma tasarlanmıştır. Üniversite eğitimi alan bireylere özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve kontrol odağı kavramları ile ilgili düşünme olanağı sunulması ve bu kavramların tartışmaya açılmasını sağlaması açısından araştırma önemli ve gerekli görülmüştür. Bu çerçevede "Mükemmeliyetçilik ile akademik özyeterlik düşüncesi arasında ilişki var mıdır?" ve "Mükemmeliyetçilik ile dış kontrol odağı arasında ilişki var mıdır?" araştırma sorularını tartışmak amaçlanmaktadır. Ayrıca "Mükemmeliyetçilik, akademik özyeterlik ve dış kontrol odaklılık arasında cinsiyet açısından önemli bir farklılık var mıdır?" sorusuna bulunacak cevabın da araştırmada cinsiyet rollerine atfedilen toplumsal görevler ve tanımlamaların boyutunu çıkarsama çerçevesinde değerlendirmeye ölçüt olabilecek bulgu olarak düşünülmektedir.

YÖNTEM

Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini mezun durumda olan lisans son sınıf düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi, Fen-Edebiyat Fakültesinin ilgili bölümlerinde öğrenim gören 120 kadın ve 87 erkek (n=207) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde izlenen aşamalar sırasıyla şöyledir: Öncelikle üniversite bünyesindeki 7 fakülte içerisinden kuruluşu en eski, öğrencisi en yüksek ve bünyesinde son sınıf düzeylerini bulunduran fakülte ve ilgili bölümleri belirlenmiştir. Bu süreçte, Fen-Edebiyat Fakültesindeki toplam 6 bölüm (Matematik- Bilgisayar, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı, Psikoloji, Moleküler Biyoloji ve Genetik, Fizik ve Psikoloji) belirlenmiş ve bu bölümlerin lisans düzeyindeki tüm son sınıfları örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet, bölüm, yaş, aile ekonomik durumu, aile durumu, okul başarı algısı, kendilik mükemmelik ve başkaları mükemmelik düşüncesi olmak üzere 8 sorudan oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmaya katılan üniversite son sınıf öğrencilerinin %58'i (n=120) kadınlardan, %42'si (n=87) erkeklerden oluşmaktadır. Grubun yaş ortalaması 21.73 (Ss= 1.05)'tür. Sosyo-ekonomik duruma göre üniversite son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%80.7) orta düzeyde ağırlık göstermektedir. Okul başarı algısı açısından değerlendirildiğinde öğrenciler 131'i (%63.3) başarılarını iyi olarak tanımlamışlardır. Kendilik mükemmellik düşüncesinde öğrencilerin kendilerini çoğu zaman (%46.9), arasıra (%30) ve başkaları tarafından hissedilen boyutunda ise çoğu zaman (%33.3), arasıra (%35.7) oranlarında tanımladıkları görülmektedir.

Uygulama

Araştırmada toplamda 250 anket hazırlanmış olup Fen- Edebiyat Fakültesi'nde okuyan son sınıf öğrencilerinin 230'una sınıf ortamında, ders saati öncesinde 30'ar dakikalık süreler şeklinde uygulanmıştır. 23 anket

araştırmaya dahil edilme kriterini karşılamadığından araştırma dışı bırakılmıştır. Toplam 207 katılımcıdan alınan anket verileri ile araştırma analizi yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin ve akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, yaş, cinsiyet, bölüm, anne-baba (aile) durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okul başarı algısı, kişisel ve diğerleri tarafından mükemmeliyetçiliği özetlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

Mükemmeliyet Kişilik Ölçeği Düzenlenmiş Formu (MKÖDF): Bu araştırmada kişilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini belirlemek üzere çalışılan ölçek; Frost, Marten, Labart ve Rosenblate (1990) tarafından öğrencilerin mükemmeliyetçilik eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan "Altı Faktörlü Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği"dir. FMPS (Frost Multidimensional Perfectionism Scale) "hatalara aşırı ilgi (concern over mista-ke)" (9 soru), "kişisel standartlar (personel standarts)" (6 soru), "ailesel beklentiler (parental expectations)" (25 soru), "ailesel eleştiri (parental criticism)" (6 soru), "davranışlardan şüphe (doubts about actions)" (5soru) ve "düzen (organization/order)"(6 soru) alt ölçeklerinin puanları kadar toplam mükemmeliyetçilik puanlarından oluşan 35 maddelik, 5'li likert tipi ölçektir. Ölçek, 1-5 arası derecelendirme ile (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, Kararsızım, (4) Katılyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Hatalardan endişe duyma (concern over mistake) alt ölçeğini, 9., 10., 13., 14., 18., 21., 23., 25. ve 34. sorular, davranışlardan kuşkulanmak (doubts about actions) alt ölçeğini, kişisel standartlar (personel standarts) alt ölçeğini, 4., 6., 12., 16., 19., 24. ve 30. sorular, tertip/düzen (organization/order) alt ölçeğini ise 2., 7., 8., 27., 29. ve 31. sorular ölçmektedir (Zabun, 2011).

Akademik Öz yeterlik Ölçeği (CASES): Owen & Froman (1988) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması Ekici (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 33 madde ve sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal statü boyutunda yer alan maddeler; 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25, 27 (Toplam 10 madde), bilişsel uygulamalar boyutunda yer alan maddeler; 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32, 33 (Toplam 19 madde) ve teknik beceriler boyutunda yer alan maddeler; 23, 26, 28, 29 (Toplam 4 madde). Ölçeğin genelinden veya boyutlarından alınabilecek toplam puanlar maddelere verilen 1 ile 5 arasından değişen puanların toplamıyla hesaplanan aritmetik ortalama değerinin topmamıyla hesaplanmaktadır. Bu kapsamda orijinal ölçeğin genelinden alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan 33'tür. Boyutların puanlaması ise şöyledir: Sosyal statü 50 puan, bilişsel uygulamalar 95 puan, teknik beceriler 20 puan. İç tutarlık katsayısı ortalama 0,85 ve geçerlik 0,81 olarak hesaplanmıştır. Türkçe uyarlama içtutarlık ise 0,86 bulunmuştur (Ekici, 2012).

Rotter İç- Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ): Rotter (1966)'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği, bireylerin genellenmiş kontrol beklentilerinin içsellik-dışsallık boyutu üzerindeki konumunu; pekiştiricilerin bireyin kendi içindeki ya da dışındaki güçlerin (şans, kader vb.) kontrolünde olduğuna dair sahip olduğu genel beklenti ya da inancı ölçmekte olup, Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışması Dağ (1991) tarafından yapılmıştır. Dağ'ın yaptığı çalışmada iç tutarlılık katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve iki seçeneklidir. Testi yanıtlayan kişiden kendisine uygun olan cümleyi seçmesi istenir. 29 maddenin 6'sı (1, 8, 14, 19, 24, 27) dolgu maddesi olduğu için puanlanmamaktadır. Diğer sorulardan 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25 ve 29. Maddelerin "a" seçenekleri; 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 26 ve 28. maddelerin de "b" seçenekleri 1'er puan almaktadır. Böylece ölçeği cevaplayan bireyler 0 ile 23 arasında bir toplam puan alabilmektedir. Yükselen puanlar, dış kontrol odağı inancında artışı göstermektedir.

BULGULAR

A. Korelasyon

Korelasyonlar, mükemmeliyetçilik ile akademik özyeterlilik arasında ($r=.514$, $p<0.05$) orta güçlükte anlamlı (pozitif) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik özyeterlilik puanları arttıkça mükemmeliyetçilik puanları da artmaktadır. Mükemmeliyetçilik ile dış kontrol odağı arasında ise ($r=.- 235$, $p<0.01$) zayıf güçlükte negatif bir ilişki belirlenmiştir. Akademik özyeterliliğin altboyutlarından sosyal statü ile mükemmeliyetçilik altboyutlarından hatalardan endişe duyma ($r=.284$, $p<0.01$), davranışlardan kuşkulanmak ($r=.284$, $p<0.01$), tertip/düzen ($r=.301$, $p<0.01$) arasında olumlu yönde (pozitif) zayıf güçlükte ve kişisel standartlar ($r=.541$, $p<0.01$) olumlu yönde orta güçlükte ilişki olduğu; akademik özyeterliliğin bilişsel uygulamalar alt boyutu ile mükemmeliyetçiliğin altboyutlarından hatalardan endişe duyma ($r=.352$, $p<0.01$), davranışlardan kuşkulanmak ($r=.324$, $p<0.01$), tertip/düzen ($r=.445$, $p<0.01$) olumlu yönde zayıf güçlükte ve kişisel standartlar ($r=.564$, $p<0.01$) olumlu yönde (pozitif) orta güçlükte ilişki olduğu; akademik özyeterliliğin teknik beceriler alt boyutu ile mükemmeliyetçilik altboyutlarından hatalardan endişe duyma ($r=.187$, $p<0.01$), davranışlardan kuşkulanmak ($r=.163$, $p<0.05$), kişisel standartlar ($r=.46$, $p<0.01$), tertip/düzen ($r=.208$, $p<0.01$) arasında olumlu yönde (pozitif) zayıf güçlükte ilişki olduğu görülmektedir. Dış kontrol odağı ile mükemmeliyetçilik alt boyutlarından

hatalardan endişe duyma (r=.-214, p<0.05), kişisel standartlar (r=.-279, p<0.01) arasındaki ilişkinin zayıf güçlükte olumsuz (negatif) yönde anlamlı olduğu ve dış kontrol odağı ile akademik özyeterlilik altboyutlarından sosyal statü (r=.-318, p<0.01), bilişsel uygulamalar (r=.-311), teknik beceriler (r=.-253, p<0.01) arasında zayıf güçlükte olumsuz (negatif) yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dış kontrol odağı ile mükemmeliyetçilik altboyutlarından davranışlardan kuşkulanmak ve tertip/düzen ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Korelasyonlar, kendisi ile başkaları tarafından mükemmel özelliklere sahip olduğu düşünülen bireyler arasında (r=.704, p<0.01) yüksek güçlükte anlamlı (pozitif) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik özyeterlilik ile kendisinin mükemmel olduğunu düşünenlerin puanları arasında (r=.-407, p<0.01) ve başkasının kendisini mükemmel olarak düşünenlerin oranları arasında (r=.-421, p<0.01) orta güçlükte anlamlı (negatif) bir ilişki olduğu; dış kontrol odağı ile kendisinin mükemmel olduğunu düşünenlerin puanları arasında (r=.251, p<0.01) ve başkasının kendisini mükemmel olarak düşünenlerin oranları arasında (r=.221, p<0.01) zayıf güçlükte anlamlı (pozitif) bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik özyeterlik ile dış kontrol odağı arasında ise (r=.-332, p<0.01) zayıf güçlükte anlamlı (negatif) bir ilişki vardır.

Okul başarı algısı değişkeni ile kendi mükemmelik arasında (r=.386, p<0.01), başkaları mükemmelik arasında (r=.346, p<0.01) orta güçlükte anlamlı (pozitif) ilişki; mükemmeliyetçilik ve (r=.-211, p<0.01) akademik özyeterlilik arasında (r=.-349, p<0.01) zayıf güçlükte anlamlı (negatif) ilişki vardır. Mükemmeliyetçilik ile kendi mükemmelik arasında (r=.-528, p<0.01) ve başkaları mükemmelik arasında (r=.-482, p<0.01) orta güçlükte anlamlı (negatif) ilişki; akademik özyeterlik ile kendi mükemmelik arasında (r=.-407, p<0.01) ve başkaları mükemmelik arasında (r=.-421, p<0.01) orta güçlükte anlamlı (negatif) ilişki olduğu görülmektedir. Dış kontrol odağı ile okul başarısı arasında (r=.240, p<0.01) ve kendi mükemmelik arasında (r=.251, p<0.01) zayıf güçlükte anlamlı (pozitif) ilişki; başkaları mükemmelik arasında ise (r=.-221, p<0.01) zayıf güçlükte anlamlı (negatif) ilişki vardır.

Cinsiyet değişkeni açısından değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığına baktığımızda mükemmeliyetçilik ile dış kontrol odağı arasındaki ilişkinin erkek cinsiyeti açısından anlamlı iken (p<0.05) bu iki değişken arasındaki ilişki kadın cinsiyeti açısından anlam ifade etmemektedir sonucuna ulaşılmıştır. Dış kontrol odağının erkekler üzerinde mükemmeliyetçilik özellikleri açısından etkili olması ataerkil yapının göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

B. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Yapılan analiz sonucunda bölüm değişkeni ile öğrencilerin toplam mükemmeliyetçilik, hatalardan endişe duyma, davranışlardan kuşkulanmak, kişisel standartlar ve tertip/düzen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (FTM=7.99; FHED=8.21; FDK=3.39; FKS=6.74; FTD=5.19, p<0.05). Anlamlılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Post Hoch istatistiği gerçekleştirilmiştir. Scheffe sonuçlarına göre Fizik Bölümü öğrencilerinin toplam mükemmeliyetçilik puan ortalamalarının (X= 3.74); Türk Dili ve Edebiyatı (X= 3.17), Psikoloji (X= 3.20), Matematik-Bilgisayar (X= 3.15) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (X= 2.95) Bölümlerinde okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p=,00) belirlenmiştir. Hatalardan endişe duyma alt boyutunda yine Fizik Bölümü öğrencilerinin hatalardan endişe duyma puan ortalamalarının (X= 3.53); Türk Dili ve Edebiyatı (X= 2.78), Psikoloji (X= 2.88), Matematik-Bilgisayar (X=2.63), İngiliz Dili ve Edebiyatı (X= 2.52) ve Moleküler Biyoloji ve Genetik (X= 2.79) Bölümlerinde okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p=,00); davranışlardan kuşkulanmak alt boyutunda yine Fizik Bölümü öğrencilerinin davranışlardan kuşkulanmak puan ortalamalarının (X= 3.37); Türk Dili ve Edebiyatı (X= 2.99), Psikoloji (X=3.16), Matematik-Bilgisayar (X=2.97), İngiliz Dili ve Edebiyatı (X=2.89) ve Moleküler Biyoloji ve Genetik (X=3.08) Bölümlerinde okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p=,00); kişisel standartlar alt boyutunda yine Fizik Bölümü öğrencilerinin kişisel standartlar puan ortalamalarının (X= 3.87); Türk Dili ve Edebiyatı (X=3.20), Psikoloji (X=3.17), Matematik- Bilgisayar (X=3.13) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (X=3.09) Bölümlerinde okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (p=,00); tertip/düzen alt boyutunda ise İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin tertip/düzen puan ortalamalarının (X=3.36); Matematik-Bilgisayar (X=3.96), Fizik (X=4.10) ve Moleküler Biyoloji ve Genetik (X=3.97) Bölümlerinde okuyan öğrencilerden anlamlı düzeyde düşük olduğu (p=,00) bulunmuştur.

C. Bağımsız t Testi

Mükemmeliyetçilik değişkeninin altboyutlarının cinsiyete göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Toplam mükemmeliyetçilik .070 (p>.05); hatalardan endişe duyma .131 (p>.05), davranışlardan kuşkulanmak .487 (p>.05), kişisel standartlar .017* (p<.05) ve tertip/düzen .426 (p>.05) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkeklerin toplam mükemmeliyetçilik ve hatalardan endişe duyma, davranışlardan kuşkulanmak, tertip/düzen altboyutlarından alınan puanların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık göstermediği ancak kişisel

standartlar altboyutunun erkekler açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik özyeterlikleri ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer sonuç, Altun ve Yazıcı (2010) tarafından yapılan araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerinin performans artırıcı etkisinin olduğu bulgusu ile ortaya konulmuştur. Akademik özyeterliğin üniversite düzeyinde ortaöğretimden daha fazla ve ciddi boyutta ele alındığı düşünüldüğünde lisans son sınıf öğrencilerinin gelecek düşüncesi bağlamında başarılarının mükemmeliyetçilik puan ortalamaları ile ilişkilendirilebilmesinin geleceği dizayn ve şekillendirme becerilerine ağırlık verme eylemlerinin sonucu olduğu düşünülebilir. Değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı yönde olması lisans son sınıf öğrencilerinin, akademik özyeterliliğinin mükemmeliyetçilik özellikleri üzerinde ne derece etkili olduğunu anlamamız açısından önemlidir. Shafran ve ark. (2002)'na göre mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça kişi kendine daha yüksek standartlar belirleyecektir. Elde edilen sonuçlar, mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik bağlamda daha fazla başarılı olmak istemesi, öğrencinin özyeterlik düzeyindeki artış ile açıklanabilir. Yapılan çalışmalarda özyeterlik ve mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (Akt. Çiçekler, Büyükbayraktar, Er & Pirpir, 2014). Çok boyutlu özellik gösterdiğini bildiğimiz mükemmeliyetçilik düşüncesinin kendine, başkalarınca ve başkalarına yönelik olarak üç altboyutta incelenebileceği literatürde mevcuttur. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin kendisi için gerçekçi olmayan standartlar koyması, kendisini aşırı eleştirel bir biçimde değerlendirmesi ve mükemmeli elde etme ve hatalardan kaçınma için yüksek bir motivasyona sahip olması olarak açıklanmaktadır (Koydemir, Selışık & Tezer, 2005). Yüksek motivasyon, bireyin özyeterliliğiyle alakalı bir kavramdır, birey kendisini akademik bakımdan yeterli gördüğünde, kendisi için daha yüksek standartlar belirler, bu özelliğiyle bireyin mükemmeliyetçi olma özelliğini arasında ilişki saptanmıştır.

Başarı yönelimlerinde öğrenme ve performans ana başlıklarına yaklaşma ve kaçınmanın belirleyicisi olan kontrol odağı kavramı ile mükemmeliyetçilik arasında negatif yönde ilişkinin varlığının gözlenmesi başkaları ya da sosyal çevreden alınan uyarımlar ile performans ilişkilendirmesinin kaçınma yönünde seyrettiği gerçeğini doğrulamaktadır. Dış kontrol odağına sahip bireyler, pekiştirmenin dışsal güçlere bağlı olduğunu düşünerek sahip oldukları yetenekleri ve davranışlarıyla çok az şeyi iyileştirmek için ya hiç çaba göstermezler ya da çok az gayret gösterirler. Literatürde dıştan denetimli bireyler, yeterlik düzeyi düşük olan ve daha düşük beklenti düzeyine sahip, artan depresif özellikler taşıyan, kendini kabul ve öz saygı düzeyi düşük ve çaresizliklerle ilgili öznel duyguları olan daha yalnız kişiler olarak tanımlanmıştır (Yalçın, Tetik & Açıkgöz, 2010). Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak dış kontrol odağına sahip bireylerle, mükemmeliyetçi bireylerin kişilik özelliklerinin paralellik göstermediği söylenebilir, çünkü mükemmeliyetçi bireyler dış kontrol odağında tanımlandığı gibi düşük değil, yüksek beklenti düzeylerine sahiptirler ve yüksek standartlar belirlerler. Okul başarısını algılayış, kendini mükemmeliyetçi görüş ve başkalarınca mükemmeliyetçi görünüşe sahip olduğunu düşünüş değişkenleri ile akademik özyeterlik arasında negatif yönde anlamlı ilişki ve dış kontrol odağı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Dış kontrol odağı ile pozitif yönde ilişki bulunması manidardır. Buradan hareketle mükemmelik düşüncesinin katılımcı bireylerde var olduğu değişim, gelişim, dönüşüm için gereklilik arz ettiği sonucu çıkarılabilir. Araştırmanın ana değişkeni mükemmeliyetçilik ile sayılan değişkenler arasında negative yönde ilişkinin varlığı mükemmeliyetçilik altboyutlarının önem arz ettiğini, tek boyutlu ilişkiselliğin kurulmasının doğru sonuçlar veremeyeceğini göstermesi açısından önemlidir. Yapılan birçok araştırmada da belirtildiği gibi mükemmeliyetçilik değişkeni pekçok değişkenin birleşimi ile kendini ortaya koymaktadır ve bulguların bu açıklamayı destekler sonuç verdiği görülmektedir. Dış kontrol odağı ile öğrenme, performans başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlılık içermesi bireyin içsel ve dışsal uyaranları davranış ve eylemlerine yansıttığını göstermesi açısından önemlidir. Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temelini oluşturan özdüzenleme kavramının bireyin kendini gözleme, değerlendirme ve takip etme davranışları ile özyeterlik kavramının ise tamamlanmış bireysel performans, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durum ile birleşimi sonucu mükemmelik ve kontrol boyutunu şekillendirdiği bulguların önemli sonuçlarındandır.

Araştırmada mükemmeliyetçilik ve dış kontrol odaklılığa ilişkin, cinsiyetler arasında yapılan karşılaştırmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ataerkil yapının ve toplumsal bakışın sonucu olarak değerlendirebileceğimiz erkek öğrenci olmaya yüklenen sorumluluk alma düşüncesinin varlığı varsayımıyla erkek öğrencilerin, kişisel standartlar ve hata yapmamaya özen göstermeye önem verme düzeyi hata yapıldığı vakit kendilerini başarısızlık ile eşdeğer yorumlayabilecekleri bulgudaki farklılığın nedenleri olarak sıralanabilir. Kusursuz olma, kabul görme ve başarılı olma beklentilerinin erkekler açısından toplumca tanımlanış oranının yüksekliği bu sonucun çıkmasında etken olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar olduğu gözlemlenmiştir (Mısırlı-Taşdemir 2004, Tuncer 2006). Mükemmeliyetçiliğin kişisel standartlar altboyutunun bölüm ve cinsiyet değişkenleri ile karşılaştırılmasında da yüksek çıktığı, cinsiyet açısından erkeklerin kadınlara göre anlamlılığı üzerlerine çekmeleri de benzer açıklamayı doğrulamaktadır.

Araştırmanın sınırlılıklarını tek üniversite ve fakülte biçiminde tasarlamanın evreni tam olarak yansıtamaması, kadın ve erkek öğrenci sayılarının örneklem seçimine bağlı olarak dağılımlarının eşitlenememiş olması, lisans son sınıf öğrencilerinin tamamını kapsayabilecek bir model üzerinde çalışılamamış olunması, diğer vakıf üniversiteleri ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere uygulama yapılmamış olması dolayısıyla karşılaştırmalı analiz imkanının araştırmanın başında yok sayılmış olması, uygulamanın nicel boyutla sınırlandırılması nitel tekniğe yer verilmeyişi biçiminde sıralayabiliriz. Sınırlılıklara karşın vakıf üniversitesini örneklemesi açısından yapılan bu araştırmanın üniversite bazlı yapılan araştırmalara örnek olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmadan hareketle boylamsal çalışmaların yapılması lisans hatta ortaöğretim bitiş, üniversite hayatı ve üniversiteden çıkış sürecini kapsayacak geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Kaygı, depresyon, stres, başarısızlık korkusu, akademik başarı, ebeveyn tutumu, çevre etkisi, akran ve eğitmen özelliklerinin algılanışı, mesleki karar verme özyeterliği, meslek seçimi, gelecek kaygısı, motivasyonu sağlayan tutum ve davranışlar, benlik saygısı, kişilik özellikleri vb. değişkenler ile araştırmanın genişletilerek uygulaması gerçekleştirilebilir. Literatürde nicel araştırmalara rastlanabilmekle birlikte nitel araştırmaların sayılarının azlığı dikkat çekmektedir. Bireysel gözlemin ankete indirgenmesinin gözlem ve görüşme kayıtları ile giderilebileceği gerçeğinden hareketle nitel araştırma modellerinin de uygulanmaya çalışılması gerekmektedir. Nitel ve odak gruplarla yapılacak çalışmaların sonuçlarının da analiz açısından önemli sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Mükemmelik düşüncesinin boyutlarının indirgeme işleminin zor olduğunun vurgulandığı literatürde değişkenlerin artırılması ve etkililiğine bakılması zenginlik ve katkı sağlayabilir. Öğrencilik sürecinin iş hayatına hazırlayış özellikleri ile donatılması gerektiği gerçeğinin kabul edilmesi gerekmektedir. İş hayatının istemiş olduğu özelliklerle donatılmış bilgi, deneyim, beceri üçlüsünü bünyesinde barındıran nitelikli işgücünün mükemmel olma yolundaki sınırların belirlenmesi açısından yol gösterici olduğu sonucundan hareketle akademik özyeterlik basamağını destekleyen ve geliştiren gelişimsel, önleyici çalışmaların planlanması önem arz etmektedir. Üniversite yaşamının öğrencilere yüklemiş olduğu akademik yükün ortaöğretimden çok daha fazla olduğu iş hayatına girişte son kulvar olması açısından önemlidir. Akademik başarı ya da başarısızlığın mükemmel olma ile ilişkinin incelenmesi, çalışılması ve öğrencilerin içsel motivasyonun sürekliliğinin ve doyumunun dış kontrole oranının çok daha yüksek başarı ve mutlulukla sonuçlandığının aktarılması için üniversitelerde bulunan Öğrencilik Yaşamı Birimleri, Kariyer Planlama ve Geliştirme ve PDR merkezlerinde planlama yapılarak seminerler dizisi düzenlenmelidir. Grup rehberliği, grupla psikolojik danışma, kısa süreli ve çözüm odaklı bireysel terapi çalışmalarına ağırlık verilmesi de öneriler arasında sayılabilir. Mükemmel olma düşüncesinin sınırlarının çizilebilmesinin öneminin vurgulanması önemli çıktı olarak kabul edilmeli eğitim dönemlerinde birey olma nedir ne değildir, bireysel hedef belirleme süreci, eleştirel düşünüş, kendilik ve farkındalık, birey- aile- toplum beklenti ve bağlılık kavramları, başarının sınırlılığı üst başlıkları ile dizayn edilmiş eğitsel etkinlikler dizisi öğrencilerin bilinçlendirilmesi açısından önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

Altun, F., & Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Özellikleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler. International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), 534-539. http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/118.pdf

Büyükbayraktar, Ç. (2011). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik Ve Öfke İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çiçekler, C.Y., Büyükbayraktar, Ç.G., Er, R.K., & Pirpir, D.A. (2014). 1-3 Yaş Arasında Çocuğu Bulunan Annelerin Özyeterlilikleri ile Mükemmelliyetçilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 109-124.

Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. Psikoloji Dergisi, 7(26): 10-17.

Deniz, K.Z., Çam, Z. & Kurnaz, A. (2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması. Eğitim ve Bilim, 39(173): 312-327.

Ekici, G. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43:174-185.

Er, F., & Sönmez, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçilik: Anadolu Üniversitesi Örneği. AKÜ Fen Bilimleri Dergisi, 1: 11-15.

Geçtan, E. (2006). Psikanaliz ve Sonrası (12. Baskı). İstanbul: Metis Yayıncılık.

Hamarta, E. (2009). Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme Ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, 8(3): 729-740.

Hanımoğlu, E. (2010). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinic Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik Ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karataş, Z. (2012). Kontrol Odağının Yordayıcıları Olarak Saldırganlık Ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3): 245-260.

Koydemir, S., Selışık, E. S., & Tezer, E. (2005). Evlilik Uyumu ve Mükemmelliyetçilik Boyutları Arasındaki İlişkiler. Türk Psikolojik ve Rehberlik Dergisi, 65-75.

Mısırlı-Taşdemir, Ö. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, Kontrol Odağı, Özyeterlik ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Mızrak, E. Ö. (2006). Anksiyete Bozukluğu veya Depresif Bozukluk Tanısı Alan Hastalarda Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği Uyarlama Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(1): 183-206.

Sapmaz, F. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Uyumlu Ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Şahin, M., & Sarı, S.V. (2014). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Karar Verme ÖzyeterlilikleriniYordamada Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1): 238- 250.

Toplu, E. (2013). Üstün Yetenekli Ergenlerde Görülen Mükemmeliyetçi Tutumlar Ve Problem Çözme Becerilerinin Psikolojik İyilik Hali İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, B. (2006). Kaygı Düzeyleri Farklı Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yalçın, B., Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları ile Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Blimleri Dergisi, 19-27.

Zabun, E. (2011). Dershaneye Gitme, Mükemmeliyetçilik, Anne-Baba Tutumu ve Sınav Kaygısının Öğrencilerin SBS Başarılarını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

İDEAL ÖĞRENCİ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI[§§§§§]

Hanife Akgül
Erciyes Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişimi. hanifeakgul38@gmail.com

Bülent Söyleyici
Erciyes Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişimi. bsoyleyici@erciyes.edu.tr

Raziye Pekşen Akça
Erciyes Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin MYO, Çocuk Gelişimi. rpeksenakca@gmail.com

ÖZET

Birey yetiştirmek, gerek bireysel, gerekse toplumsal düzeyde tarih boyunca eğitimin en önemli sorunlarından birisidir. Eğitim açısından bakıldığında yarının dünyasını oluşturacak insanların bu gün hangi idealler uğruna hangi özelliklerle donatılacağı ve bu işin kimler tarafından gerçekleştirileceği eğitim açısından cevabı aranan bir sorundur. İdeal öğrenci tipi denildiğinde genel olarak bir öğrencide bulunmasını arzuladığımız kişilik özelliklerinin idealize edilmiş hali anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı lise branş öğretmenlerinin ideal öğrenci tipini ölçecek bir ölçek geliştirmektir. Öncelikle alan yazın incelenerek, anket yoluyla uzman ve öğretmenlerin fikirleri alınarak, 126 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu Kayseri rehberlik araştırma merkezindeki 21 psikolojik danışman ve 15 branş öğretmeninin görüşleri alınarak 65 maddeye indirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde ve ilçesinde ki liselerde çalışan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 910+430=1340 branş öğretmeni oluşturmuştur. Bu oluşturulan 65 maddelik taslak 910 branş öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması elde edilen veriler üzerinde SPSS 20.00 programı ile analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş, Cronbach Alpha güvenirlik sayısı hesaplanmıştır.
Anahtar Sözcükler: Ölçek, ölçek geliştirme, ideal öğrenci, branş öğretmeni.

THE STUDY ON DEVELOPMENT OF IDEAL STUDENT SCALE

ABSTRACT

Raising a person is the most important issues of the education at both individual and social level throughout the history. When examined in terms of education, it is a question seeking for the answer in terms of the education that people who will creates the tomorrow's world will be equipped with which specialities for the sake of which goals today and by whom this job will be done. As spoken about ideal student type, idealized state of the personality traits which we generally wish to be owned by a student is understood. The purpose of this study is to develop a scale to measure ideal student type of branch teachers at high school. Firstly, an item pool consisting of 126 items was created by reviewing the relevant literature and asking opinions of experts and teachers via questionnaire. Generated item pool was reduced into 65 items by taking opinions of 21 psychological counselors and 15 branch teachers in the counselling research center in Kayseri. The population of the study consisted of branch teachers working at high schools in Kayseri province and district during the school year of 2016-2017. The sample of the study consisted of 910+430=1340 branch teachers who were determined by using the stratified random sampling method. This 65-item draft was applied to 910 branch teachers. Reliability and validity study of the scale was conducted by analyzing the obtained data via SPSS 20.00 program. Exploratory factor analysis was utilized in the development study, distinctiveness of the items was determined, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated.
KeyWords: Scale, Scale Development, Ideal student, Brach teacher.

[§§§§§] Bu ölçeğin geliştirilirken Söyleyici (2002)'nin yüksek lisans tez çalışması temel alınmıştır.

GİRİŞ

Günümüzün hızla gelişen, değişen, küçülen dünyasında eğitim ürünü olarak ortaya çıkmasını istediğimiz "insan tipi" ne olmalıdır? Bu tip hangi kişilik özelliklerinden meydana gelmektedir. Birey yetiştirmek, gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde tarih boyunca eğitimin en önemli sorunlarından birisidir. Dünün dünyası için geçerli olan "çok bilen" insan tipi, bilgi dünyasındaki hızlı gelişimle yerini "bilgi edinme yollarını bilen" insan tipine bırakmıştır (Oktay, 2001). Eğitim açısından bakıldığında yarının dünyasını oluşturacak insanların bu gün hangi idealler uğruna hangi özelliklerle donatılacağı ve bu işin kimler tarafından gerçekleştirileceği eğitim açısından cevabı aranan bir sorudur.

Eğitim sisteminin 21. yüzyıl insanını yetiştirecek şekilde sürekli dinamik ve gelişmeyi hedeflemesi gerekmektedir. Sanayi toplumunun eğitim anlayışı artık işe yaramaz hale gelmiştir (Oktay, 2001). Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipine tarihsel süreçte bakılacak olursa, Selçuklu ve Osmanlı Dönemi'nde medrese merkezli ve dini motiflerin ön planda tutulduğu eğitim benimsenmiştir. Osmanlının son döneminde ise dini normlar bağlı insan tipinden batı normlarına bağlı insan tipine doğru bir değişim görülmektedir (Söyleyici, 2002). Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışında ise, Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif yeni bir insan tipi yetiştirmek eğitimin en önemli amaçlarından olmuştur (Akyüz, 1999). Günümüz eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitim esastır. Öğretmen merkezlilikten öğrenci merkezli eğitime geçişte, öğrenci, öğretmen, yönetici ve okulun yeri ve rolü de değişime uğrayacaktır (Çetinkaya, 1999).

20. yüzyılın sonunda dünyadaki değişimlere paralel olarak Türk Eğitim Sistemi de yeni arayışlara girmiştir. Müfredat Laboratuar Okulları (MLO) açılmış ve diğer okulların MLO standardına ulaşmak üzere kendilerini geliştirmeleri uygulaması başlatılmıştır (Çetinkaya, 1999). Öğrenci merkezli planlı okul gelişiminde başarılı öğrenci özellikleri şu şekilde tanımlanmıştır: çevresi ile iletişim kurabilen, problem çözme becerisi kazanmış, öğrenmeyi davranış haline getiren ve kendi öğrenmesi için çaba harcayabilen, evrensel, kültürel ve ailevi değerlerin bilincinde olan ve insanlık değerlerine sahip çıkan, kendi kendini yönetebilen, mantıklı düşünen, yaratıcı düşünceye sahip, araştırmacı, özgür düşünceye sahip, sorgulayıcı, gelişim için risk alabilen, duygusal olarak dengeli vb.. (Çetinkaya, 1999).

İdeal; yalnızca fikirde mevcut olan, realitede var olmayan şey olarak tanımlanmaktadır. Tip ise bir kümenin tüm özelliklerini ya da birçok özelliğini taşıyan (Öncül, 2000). "İdeal öğrenci tipi" dendiğinde genel olarak öğrencide bulunmasını arzuladığınız idealize edilmiş kişilik özellikleri anlaşılmaktadır (Söyleyici, 2002). Bu araştırmada kastedilen "İdeal tip" eğitim ürünü olan "öğrenci ideal tipi"dir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesi beklenen öğretmenlerinin "ideal öğrenci tipleri"nin ne olduğudur. Öğretmenlerin idealize ettiği öğrenci tipini belirleyebilmek, ileride yetişkin olacak öğrencilerin ve dolayısıyla toplumun ideal insan tipinin ne olacağının da görülmesini sağlayacaktır (Öncül, 200).

Bu çalışmanın amacı, lise branş öğretmenlerinin ideal öğrenci tipini belirleyecek bir ölçek geliştirmektir.

YÖNTEM

Evren Örneklem:

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kayseri merkez ilçeleri olan Melikgazi ve Kocasinan ile Develi ilçesinde ki liselerde çalışan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakasız seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş çalışmaya gönüllü olarak katılan 910+430 toplam 1340 branş öğretmeni oluşturmuştur.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci (İşlem Yolu):

İdeal Öğrenci Ölçeği geliştirilmesi doğrultusunda ilk olarak alan yazın taranmıştır. Bu amaçla geliştirilen herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. İdeal öğrenci tipine ilişkin yayın ve araştırmalar taranmış ideal öğretmen özellikleri üzerine yapılmış araştırmalar bulunmasına karşın, ideal öğrencinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde yapılmış bilimsel çalışmalara yeterince ulaşılamamıştır. Geliştirme çalışmasının ilk basamağı olarak olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinin birbirine yakın sayıda yer aldığı 126 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken alan yazında ki çeşitli araştırmalardaki kişilik özellikleri ve ilgili sıfatlardan; konu ile ilgili diğer araştırmalarda kullanılan maddelerden yararlanılmıştır. Yaratıcık üzerine çalışmaları olan Torrance (1974) tarafından belirlenen yaratıcı kişilik özellikleri taranmış, yapılan kaynak taramasında belirlenen yaratıcı kişilik özellikleri alınmıştır. Torrance'nin (1971) çeşitli ülkelerin öğrencilerinin özelliklerini araştırarak belirlediği ideal öğrenci özellikleri, Arık (1990) yaptığı çalışmada ürettikleri açısında topluma önemli katkıları olan bireylerin kişilik özelliklerinin ideal öğrenci tipini temsil edeceği kabul edilmiş ve bunlarda madde havuzuna eklenmiştir.

Madde havuzu Kayseri'de görev yapan 12 psikolojik danışmana (rehber öğretmene) sunularak incelenmesi sağlanmış, uzman görüşü alınmış ve maddelerin kapsam geçerliliği sınanmıştır. Çoğunluğun katıldığı maddelerle madde sayısı 65 e indirilmiştir.

Hazırlanan 65 maddelik taslak ölçek (Ek:1) kadrolu olarak çalışan 910 branş öğretmenine uygulanmış ve uygulama sonucunda madde-test korelasyonu hesaplanmıştır. Madde test korelasyonunda 35'in altında kalan maddeler elenerek ölçek 42 maddeye indirilmiştir (Ek: 2). 42 maddeden oluşan ölçeğin yeni formu farklı okullarda görev yapan 430 lise branş öğretmenine geçerlilik ve güvenirlik çalışması için yeniden uygulanmış ve test- tekrar test güvenirliliği için üç hafta sonra iki okuldaki 86 aynı öğretmene tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Ölçeğin madde analizi madde-toplam puan korelasyonları hesaplanarak yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapı geçerliliği temel bileşenler faktör çözümlemesi kullanılarak incelenmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise iç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alpha formülü kullanılmış, test- tekrar test güvenirliği için ise iki uygulama puanları arasında ki ilişki Pearson korelasyon katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde "İdeal Öğrenci Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İdeal Öğrenci Ölçeği'nin Geçerliğine ilişkin Bulgular:

İdeal Öğrenci Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Örneklemin yeterliğini incelemek için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının (.94) yüksek ve faktör analizinin geçerliğini sınayan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı ($p < .001$) olmasından dolayı faktör analizinin yapılmasının uygun olduğu görülmüştür. Bartlett's Sphericity anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir (Şencan, 2005).

Yapılan faktör analizi sonrasında envanterin faktör yapisini inceleyebilmek ve alt boyutlarini belirleyebilmek amaciyla varimax dik döndürme teknigi ile birlikte uygulanan Temel Bilesenler analizi sonucuna göre, 6 madde iki yada daha fazla faktöre yüklerle (.10 dan daha az) dağıldığı için analiz dışında bırakılmıştır. Geri kalan 36 madde tekrar faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucuna göre varyansın % 59.759 açıklayan üç faktör belirlenmiştir. İlk boyut % 26.147, ikinci boyut % 18.884 ve üçüncü boyut % 14.516 düzeyinde ideal öğrenci olgusunu açıklamaktadır. Faktör analizinde faktör yüklerinin .30 ve üzerinde olması kabul edilebilir bulunmaktadır. Maddelerin bulundukları faktördeki yük değerleriyle, diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın ise en az .10 olmasına dikkat edilir (Büyüköztürk, 2002) ve ölçek faktörlerinin belirlenmesinde Kaiser'in özdeğeri 1'den büyük faktörlerin dikkate alınması gerektiğine (Şencan, 2005) ilişkin değerler bu çalışmada dikkate alınmıştır. Buna göre maddelerin üç faktöre dağılımı ve faktör yükleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. İdeal Öğrenci Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Hayal gücü kuvvetli	.67		
Hafızası kuvvetli	.60		
Denemeler geliştiren	.39		
Eleştirel düşünen	.57		
Estetik düşünen	.37		
Meraklı	.51		
Karşı fikirler ileri süren	.46		
Pratiği teoriden daha önde tutan	.55		
Sorulara az rastlanan cevaplar veren	.80		
Alışılmadık ilginç sorular soran	.72		
Zor ve karmaşık işlere ilgi duyan	.63		
Düşünce ve hükümlerinde bağımsız	.47		
Mizah duygusuna sahip/Esprili	.49		
Maceracı	.44		
Sürekli herhangi bir şeyle meşgul	.62		
Kendine güvenen		.81	
Sorumluluk duygusuna sahip		.70	
Fedakar/ Başkalarını da düşünen		.45	
Azimli/ kararlı		.59	
İnançlarını cesaretle savunan		.43	
Sezgileri kuvvetli		.38	
Eline aldığı işi tamamına erdiren		.52	
Yeni durumlara uyum gösteren		.61	

Geleceğe yönelik amaçları olan	.73	
Kendini disipline edebilen/ İç disiplinli	.50	
Kendi kendinin farkında olan	.40	
Çevresiyle iyi ilişkiler kurabilen	.48	
Saygılı		.77
Dürüst		.62
Çalışkan		.78
Çok kitap okuyan		.74
Kendi kendine yeten		.36
Söz dinleyen		.65
Başat/Baskın karaktere sahip		.35
Başarılı		.76
Uyumlu		.70

Tablo 1'de görüldügü üzere, ölçegin madde faktör yükleri .35 ile .75 arasinda dagilim göstermektedir. Üç faktörden oluşan ölçeğin, ilk boyutu öğrencilerin yaratıcılık yeteneğini ve eğilimini, buluş getiren yeni durumları araştıran, özgün ve yapıcı düşünce özelliklerini ölçen maddelerden oluşan "yaratıcı kişilik özellikleri", İkinci boyut "duygusal zeka özellikleri" Duygusal zeka, bireyin kendini tanımasına, kendisiyle barışık olmasına, toplum içinde yararlı eylemler üretmesine ve kendi dışındaki insanlarla sağlıklı ilişkiler yürütmesine imkan sağladığı içindir ki, sağlıklı bir toplum oluşturulmasında mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. En önemlisi de duygusal zeka, kendimizi tanımamızın ve hayatta mutlu olmanın anahtarıdır (Maboçoğlu, 2006) ve üçüncü boyutta öğretmenlerin sevdiği özelliklerden olduğu düşünülen "uslu öğrenci özellikleri" olarak isimlendirilmiştir.

İdeal Öğrenci Ölçeğinin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular:

İdeal Öğrenci Ölçeğinin güvenirliliği iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. 36 maddelik ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutu, .87, duygusal zeka özellikleri alt boyutu, .79, uslu öğrenci alt boyutu ise .83 ve toplam ölçek puanı ise .88 olarak bulunmuştur.

Ayrıca ideal öğrenci ölçeğinin zamana karşı güvenirliğini incelemek amacıyla test–tekrar test güvenirliğini belirleyebilmek amacı ile ölçek üç hafta ara ile 86 öğretmene iki kez uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar üzerinden test-tekrar test güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. İki ölçüm arasındaki korelasyon katsayısı; yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutu için .92 ($p<.01$), duygusal zeka özellikleri alt boyutu için, .90 ($p<.01$) , uslu öğrenci alt boyutu için .93 ($p<.01$) ve toplam ölçek için ise .95 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık ve test-tekrar test devamlılık katsayıları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. İdeal Öğrenci Ölçeğinin İç Tutarlılık ve Test-Tekrar Test Devamlılık Katsayıları

	İç Tutarlılık Katsayısı	Test-Tekrar Test Devamlılık Katsayısı
Yaratıcı kişilik özellikleri	.87	.92
Duygusal zeka özellikleri	.79	.90
Uslu öğrenci	.83	.93
Genel	.88	.95

Tablo 2 deki sonuçlar iç tutarlılıklarının ve bu anlamdaki güvenirliklerinin iyi olduğunu göstermektedir. Yine aynı şekilde ölçeğin hem alt boyutlar hem de toplam puan açısından kararlı ölçümler yapabildiği ve ölçüm güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada, lise branş öğretmenlerinin ideal öğrenci tipini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. İdeal Öğrenci Ölçeği 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, varyansin % 59.759 'sini açıklayan üç faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler Torrance'nin yaratıcı kişilik özelliklerine dayalı "yaratıcılık kişilik özellikleri" İkinci faktör kişinin, kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu bilgiyi düşünce ve eylemlerinde kullanma becerisini içeren sosyal zekanın bir alt kümesi olan "duygusal zeka özellikleri" ve üçüncü faktör "uslu öğrenci özellikleri" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliği iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test yöntemi ile incelenmiştir. Alt boyutların iç tutarlılık güvenirlik katsayıları; yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutu, .87, duygusal zeka özellikleri alt boyutu, .79, uslu öğrenci alt boyutu ise .83 ve

toplam ölçek puanı ise .88 olarak bulunmuştur. Test- tekrar test güvenirliliği ise yaratıcı kişilik özellikleri alt boyutu için .92, duygusal zeka özellikleri alt boyutu için, .90, uslu öğrenci alt boyutu için .93 ve toplam ölçek için ise .95 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler, İdeal Öğrenci Ölçeği'nin güvenirliği için yeterli sayılabilecek düzeydedir.

Tüm bu bulguların ve değerlendirmelerin ışığında, İdeal Öğrenci Ölçeğinin Türkiye'de ki öğretmenlerin ideal öğrenci özelliklerini üç temel boyut ve toplamda belirleyebileceği konusunda psikometrik özelliklere sahip geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Arık, İ.A. (1990). Yaratıcılık, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Yayın no: 790.

Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi* (7.Basım), İstanbul: Alfa Yayınları.

Çetinkaya A. N. Gülmez, T.S. (1999). *Okul Gelişim Modelleri (Planlı Okul Gelişimi)* (2. Basım). Ankara: MEB Eğitim araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Maboçoğlu, F. (2006). *Duygusal Zeka ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler,* Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı, Ankara.

Oktay, A. (2001). *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (1. Basım). İstanbul: Seher yayıncılık.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB yayınları.

Peter Salovey J. and Meyar D. (2003). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality,* New York.

Söyleyici, B. (2002). *Lise Branş Öğretmenlerinin İdeal Öğrenci Tipi*, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Şencan H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık Sanayi ve Ticaret AŞ.

Torance, E.P. (1974). *Norms-Tecnical Manual, Torrance Tests of Creative Thinking,* Lexington, Masachusttes; Scholastic Testing Service Inc.

Torance, E.P. (1971). *Gifted Children In The Class*room, New York: The Mac Millian Comp.

EKLER

Ek 1: Taslak Ölçek

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Başarılı					
2	Popüler					
3	Fedakar/ Başkalarını da düşünen					
4	Düzeni bozucu					
5	Hayal gücü kuvvetli					
6	Çok kitap okuyan					
7	Kendine güvenen					
8	Cesaretli					
9	Enerjik					
10	Duygu ve heyecanlara açık					
11	Sağlıklı					
12	Çok yönlü					
13	Sorumluluk duygusuna sahip					
14	Uyumlu					
15	Azimli/ Kararlı					
16	Olaylara şüphe ile bakan					
17	İnançlarını cesaretle savunan					
18	Maceracı					
19	Saygılı					
20	Çatışma anında uzlaşmacı olan					
21	Samimi					
22	Soru soran					
23	Eline aldığı işi tamamına erdiren					
24	Baskın karaktere sahip					

25	Eleştirel düşünen					
26	Sabit mizaçlı					
27	Dürüst					
28	Denemeler geliştiren					
29	Hafızası kuvvetli					
30	Düşünce ve hükümlerinde bağımsız					
31	Çalışkan					
32	Doğal					
33	Çok kitap okuyan					
34	Güç ve statüye değer veren					
35	Meraklı					
36	Kendi başına bir işi başlatabilen					
37	Düşünce ve hükümlerinde bağımsız					
38	Daha çok içe yönelimli					
39	Mizah duygusuna sahip					
40	Sezgileri kuvvetli					
41	Risk alan					
42	Aykırı olmayan					
43	Karşı fikirler ileri süren					
44	Bilimi sanata tercih eden					
45	Pratiği teoriden daha önde tutan					
46	Şüpheci					
47	Estetik düşünen					
48	Hata bulmayan					
49	Sorulara az rastlanan cevaplar veren					
50	Yeni durumlara uyum gösteren					
51	Söz dinleyen					
52	Kolay ikna olan					
53	Zor ve karmaşık işlere ilgi duyan					
54	Hırslı					
55	Tek başına çalışmaktan hoşlanan					
56	Sevecen					
57	Geleceğe yönelik amaçları olan					
58	Kendini disipline sokabilen					
59	Düşüncelerle oynayan					
60	Her alanda kendini yetiştirmiş					
61	Kendi kendine yeten					
62	Tüme varımdan çok tümden gelimci					
63	Hisli duygusal					
64	Çeşitliliğe değer veren					
65	Yaramazlık yapmayan uslu					

Ek 2: 42 Maddelik İdeal Öğrenci Ölçeği Madde Test Korelasyonları

Madde no	Madde	r	Madde no	Madde	r
1	Kendine güvenen	.80	22	Yeni durumlara uyum gösteren	.62
2	Sorumluluk duygusuna sahip	.71	23	Kendi kendine yeten	.61
3	Fedakar/ Başkalarını da düşünen	.52	24	Samimi	.40
4	Hayal gücü kuvvetli	.53	25	Karşı fikirler ileri süren	.36
5	Azimli/ kararlı	.57	26	Söz dinleyen	.63
6	İnançlarını cesaretle savunan	.47	27	Risk alan	.53
7	Hafızası kuvvetli	.63	28	Pratiği teoriden daha önde tutan	.50
8	Denemeler geliştiren	.41	29	Sorulara az rastlanan cevaplar veren	.64
9	Çeşitliliğe değer veren	.39	30	Alışılmadık ilginç sorular soran	.49
10	Sezgileri kuvvetli	.43	31	Geleceğe yönelik amaçları olan	.77
11	Eline aldığı işi tamamına erdiren	.46	32	Zor ve karmaşık işlere ilgi duyan	.75
12	Saygılı	.79	33	Duygusal	.54
13	Dürüst	.74	34	Başat/Baskın karaktere sahip	.55
14	Çalışkan	.81	35	Daha çok ayrıntılarla ilgilenen	.37
15	Eleştirel düşünen	.59	36	Uyumlu	.73
16	Çok kitap okuyan	.78	37	Kendini disipline edebilen/ İç disiplinli	.55
17	Estetik düşünen	.39	38	Başarılı	.76
18	Meraklı	.38	39	Kendi kendinin farkında olan	.37
19	Düşünce ve hükümlerinde bağımsız	.48	40	Olaylara şüphe ile bakan	.35
20	Mizah duygusuna sahip/Esprili	.51	41	Maceracı	.56
21	Hırslı	.45	42	Sürekli herhangi bir şeyle meşgul	.60

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞ, CİNSİYET VE PSİKOLOJİ DERSİ ALIP ALMAMA DURUMLARINA GÖRE EMPATİ VE ÖZGECİ DAVRANIŞ DÜZEYLERİ

İbrahim KISAÇ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, kisac@gazi.edu.tr

Büşra AYDEMİR
İletişim kurulacak yazar, Gazi Üniversitesi, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, busraydemir35@gmail.com

Leyla ÖZDEMİR
Gazi Üniversitesi, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, leyla.ozdemir01@hotmail.com

Zeynep ÖZMEN
Gazi Üniversitesi, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı, zeynep2116.zz@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin empati ve özgeci davranış düzeylerini yaş, cinsiyet ve psikoloji dersi alıp almama durumu değişkenlerine göre incelemektir. Veri toplamada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Empati düzeyini belirlemek için Lawrence, Shaw, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilen ve uyarlamasını Kaya ve Çolakoğlu'nun (2015)'te yaptığı üç faktörlü Empati Düzeyi Belirleme Ölçeği'dir. Özgecilik düzeyini belirlemek amacıyla, Rushton ve arkadaşları (1981) tarafından geliştirilen, Tekeş ve Hasta (2015) tarafından uyarlaması yapılan Özgecilik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekler toplam 331 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda yaş arttıkça özgeci davranışın ve empati düzeyinin arttığı, ancak bu artışın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Psikoloji dersi alıp almama durumunun empati ve özgeci davranış düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: Empati, özgeci davranış, üniversite öğrencileri.

Abstract

The goal of this research is to investigate empathy and altruistic behaviors of the university students with respect to variables of age, gender and taking psychology course or not. Two scales are used to collect data. To determine empathy level of the students is used Three Factors Empathy Level Determining Scale which is developed by Lawrence, Shaw, Baron-Cohen and David (2004), and adapted by Kaya and Çolakoğlu (2015). To determine altruism level is used Altruism Scale which is developed by Rushton and others (1981), and adapted by Tekeş and Hasta (2015). These scales are given to 331 university students. It is found that the more empathy and altruistic behaviors are the more age of the students, but there is no significant difference. Also, there is no significant difference on empathy and altruistic behaviors with respect to gender and taking psychology courses or not.
Key Words: Empathy, altruistic behavior, university students.

Giriş

Empati, kişilerarası ilişkilerde etkili bir iletişim kurmada ve karşıdaki bireyi doğru anlamada büyük öneme sahiptir. Bu sebeple bugüne kadar pek çok araştırmaya konu olmuştur.

Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır (Dökmen, 1996, s.135-136). Rogers'a göre empati "Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir" (Dökmen, 1996).

Empatinin tanımlanmasında bazı belirleyici faktörler vardır. Bunlar:

- ✓ Hayal edilerek duyulan deneyim
- ✓ Diğer kişi tarafından hissedilen duyguların yankılanması
- ✓ Diğer kişinin iç dünyasının objektif olarak deneyimlenmesi
- ✓ Anlayış oluşturma yeteneğinin var olması
- ✓ Diğer kişinin bakış açısını anlayabilme
- ✓ İşbirliği
- ✓ İletişim süreci
- ✓ Diğer kişinin deneyimlerini ifade edebilme
- ✓ Diğer kişinin deneyimlerini anlayabilme (Gürüz ve Eğinli, 2008).

Empati ve sempati birbirinden farklı kavramlardır. Sempati içerisinde acımak duygusunu barındırır. Ancak empati, karşıdaki kişiye acımak yerine onu güçlendirmeyi içerir. Sempati içeren cümleler "zavallı, ayy yazık, kıyamam" gibi kelime ve ünlemleri içerir. Empati içeren cümleler ise, karşıdaki bireye şu mesajı verir: "Senin dünyanı sezebiliyorum, yalnız değilsin, bunun altından birlikte kalkacağız." (Milne, 2014). Sempati, karşıdaki kişinin sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Sempati duyduğumuz kişi seviniyorsa seviniriz, acı çekiyorsa biz de acı çekeriz. Empatide ise, karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Sempatide, karşımızdakine hak vermek, empatide ise anlamak söz konusudur (Dökmen, 1996).

Empatik iletişim yedi aşamada gerçekleşir:

- Karşıdaki kişiyi tanımak
- Sözsüz iletişim unsurlarını gözlemlemek
- Duygulara yaklaşmak
- Sezgileri ve tahminleri yansıtmak
- Psikolojik durumu hayal etmek
- Karşıdaki kişinin rolüne girmek
- Duygu ve düşünceleri ifade etmek

Kişilerarası iletişimde etkili olan empatiyle ilişkili bir diğer kavram da özgeci davranıştır. Bu kavram Auguste Comte tarafından 19.yy'da "başkaları için yaşama eğilimi veya arzusu" olarak tanımlanmıştır (Gürüz ve Eğinli, 2008). Özgeciliğin yaygın tanımlamalarından birisi Batson ve Shaw (1991) tarafından "bir başkasının iyiliğini artırmak amacıyla yapılan motivasyon durumu" olarak tanımlanmıştır (Akt. Bal ve Topuz, 2015). Bir başka açıdan, özgeci davranış başkasının yararı için yapılan ve bencil olmayan davranışlar olarak tanımlanabilir. Özgecilik yardım etme, sorumluluk üstlenme, bağışta bulunma gibi davranışları kapsar. Sosyal öğrenme teorisine göre özgeci davranışlar öğrenilir. Yani insanlar bu davranışları sosyalleşerek öğrenirler (Aşkın, 1986).

Bir kişiye iyilik yapma, iyilik yapılan kişide sorumluluk duygusuna yol açar. Bu sorumluluk duygusu, iyilik yapana yardım etme isteğidir. Suçluluk duyan kişiye, suçluluğu azaltma şansı verilirse yardım etme ihtimali azalacaktır. İyi hissetme, özgeci davranışı arttırırken; kötü hissetme (suçtan kaynaklanmadıkça) özgeci davranışı azaltmaktadır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003).

Özgeci davranış gösteren kişilerin genetik olarak empati gibi duyuşsal ve davranışsal yatkınlıkları olduğu belirtilmektedir (Penner, Dovidio, Piliavin ve Schroeder'den aktaran Bal ve Topuz, 2015). İnsanların biyolojik olarak farklı düzeylerde de olsa özgeci davranış gösterme eğilimleri vardır. Özgeci davranışın ortaya çıkma şekli ve sıklığı sosyalleşme ile belirlenmektedir. Diğer bir deyişle, insanların genel olarak özgeci olarak doğmadıkları ve sosyalleşme sürecinde özgecilikle ilgili davranışları öğrendikleri savunulmaktadır (Akbaba, 1994).

Özgeciliğe önem veren, özgeci davranış gösterme eğiliminde olan kişilerin en önemli özelliklerinin; kişiler arası ilişkilerde hassaslık, açık sözlülük, sosyallik ve sağduyu olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte, özgecilikle ilişkili diğer kişilik özelliği geçimliliktir. Diğerleriyle daha geçimli olan bireyler olumlu sosyal davranışlara zemin hazırladıkları için özgeci davranış gösterme oranları daha yüksektir. Ayrıca, içsel denetimli kişiler özgeci davranış göstermeye daha eğilimlidir (Bal ve Topuz, 2015).

İlgili araştırmalara bakıldığında, empati ve özgeci davranış kavramlarının farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı, ancak psikoloji derslerinin empati ve özgeci davranış düzeyine etkisi hakkında yeterli çalışmanın olmadığı görülmüştür. Karadağ ve Mutafçılar'ın (2009) yaptığı çalışmada prososyal davranış ve özgeci davranış arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda söz konusu davranışların hedef kişinin özelliklerine, durumun özelliklerine, kişinin karakter özelliklerine dayandığı ortaya konulmuştur. İşmen ve Yıldız (2005) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenliğe ilişkin tutumlar özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmiştir. Çalışma sonucunda özgeci davranış düzeyleri yüksek olanların öğretmenliğe ilişkin tutumlarının, özgeci davranış düzeyleri düşük olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Tutuk, Al ve Doğan (2002) tarafından yapılan çalışmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin empati ve iletişim düzeyi incelenmiştir. Sonuçta eğitim yılı yükseldikçe iki özelliğin de düzeyinin arttığı saptanmıştır. Hastalarla iletişimde sorun yaşadığını belirten öğrencilerin empati düzeyi düşük çıkmıştır. Yüksel'in (2004) yaptığı çalışmada Empati Eğitim Programının ilköğretim öğrencilerinin empati düzeyine etkisini incelemiştir. Sonuç olarak Empati Eğitim Programının empati düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Kışlak ve Çabukça (2002) tarafından yapılan çalışmada, empatinin ve bazı demografik değişkenlerin evlilik uyumunu yordamadaki katkısı incelenmiştir. Sonuçta evlilik uyumu ve empati arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Empati çeşitli yollarla geliştirilen kişilik özelliklerinden biridir. Bu yollardan biri de psikoloji bilgisine sahip olmaktır. Özgeci davranış ise sosyal öğrenme yoluyla kazanılmaktadır. Birey çevresindeki kişileri gözleyerek, okuyarak vs. özgeci davranışı öğrenir ve sergiler. Empati düzeyini artırmayı ve özgeci davranışı öğrenmeyi sağlayan sosyal öğrenme yollarından biri okullarda verilen psikoloji dersleridir. Psikoloji derslerinde de insan davranışlarının nedenleri öğrencilere anlatılmaktadır. "Karşıdaki kişinin davranışının nedenini bilmek davranışını nasıl etkiler? Özgeci davranışı artırır mı? Muhatap olunan kişiyi daha doğru anlamayı sağlar mı?" gibi sorulara cevap bulabilmek için bu araştırmada psikoloji dersi alıp almama durumunun empati ve özgeci davranış düzeyine etkisi incelenmiştir.

Her insanın yaşı arttıkça tecrübeleri de artar. Olaylara değişik açılardan bakabilme yeteneği artar. "Yaş arttıkça özgeci davranış ve empati düzeyi artmakta mıdır?" sorusuna cevap aramak için yaş değişkeni ele alınmıştır. Bazı davranışsal özelliklerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bilgisinden yola çıkılarak "Kadınlar erkeklerden daha mı özgeci ve empatik davranır?" sorusuna cevap aramak için de cinsiyet değişkeni ele alınmıştır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin empati ve özgeci davranış düzeyleri incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin empati ve özgeci davranış düzeyi yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Üniversite öğrencilerinin empati ve özgeci davranış düzeyi cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Üniversite öğrencilerinin empati ve özgeci davranış düzeyi psikoloji dersi alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılında Gazi Üniversitesi öğrencilerinden rastgele seçilen 168 kız ve 163 erkek öğrenci olmak üzere toplam 331 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Empati düzeyi belirleme ölçeği ve özgecilik ölçeği kullanılmıştır. Empati ölçeği Lawrence, Shaw, Baron-Cohen ve David (2004) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlamasını Kaya ve Çolakoğlu (2015) yapmıştır. Ölçek beşli likert tipi 13 maddeden oluşmaktadır. Alınan puan yükseldikçe bireylerin empati düzeyi yükselmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi .71 ile .86 arasında değişmektedir. Test tekrar test yöntemine yönelik korelasyon katsayısı .83 olarak bulunmuştur (Kaya ve Çolakoğlu, 2015). Bu çalışmada Cronbach Alpha katsaysı .79 bulunmuştur.

Özgecilik ölçeğini, Rushton ve arkadaşları (1981) geliştirmiştir. Uyarlaması ise Tekeş ve Hasta (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, yüksek özgecilik düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78 ile .87 arasında değişmektedir. Yardım etme ve bağışçılık alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları

sırasıyla .81 ve .70 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarım test güvenirlik katsayısı .74'tür. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .83'tür (Tekeş ve Hasta, 2015).

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve F testi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, ele alınan bağımsız değişkenlere göre sunulmuştur. İlk olarak öğrencilerin yaş gruplarına göre empati düzeylerinde anlamlı olarak farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Tablo 1. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Empati Düzeyleri

Yaş	n	Ort.	ss	F	p
18-20	166	47,66	6,31	2,474	,086
21-23	107	49,03	7,46		
24+	**58**	**49,63**	**6,21**		

Tablo 1'de görüldüğü gibi 18-20 yaş grubu üniversite öğrencilerinin empati düzeyi ortalaması 47,66 bulunmuştur. 21-23 yaş grubunun ortalaması 49,03; 24 yaş ve üzeri yaş grubunun ortalaması ise 49,63 olarak saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin empati düzeyleri yaşla birlikte artmaktadır. Ancak bu artış anlamlı bulunmamıştır (p>.05).

Tablo 2. Yaş Gruplarına Göre Öğrencilerin Özgeci Davranış Düzeyleri

Yaş	n	Ort.	ss	F	p
18-20	166	66,11	10,73	,866	,422
21-23	107	67,41	11,76		
24+	**58**	**65,10**	**11,79**		

Tablo 2'deki verilerden anlaşıldığı üzere, 18-20 yaş grubu üniversite öğrencilerinin özgeci davranış düzeyi ortalaması 66,11 bulunmuştur. 21-23 yaş grubunun ortalaması 67,41; 24 yaş ve üzeri yaş grubunun ortalaması ise 65,10; 24 yaş ve üzeri yaş grubunun ortalaması ise 65,10 olarak saptanmıştır. Elde edilen F değeri (,866) ortalamalar arası farkın anlamlı olmadığını göstermiştir (p>.05).

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Empati Düzeyleri

Cinsiyet	n	Ort.	ss	t	p
Kız	168	48,57	6,19	,341	,73
Erkek	**163**	**48,32**	**7,23**		

Tablo 3 incelendiğinde, kız öğrencilerin empati düzeyi ortalaması 48,57 ve erkek öğrencilerin empati düzeyi ortalaması 48,32 olarak görülmektedir. Öğrencilerinin empati düzeyi ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir (p>.05).

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Özgeci Davranış Düzeyleri

Cinsiyet	n	Ort	ss	t	p
Kız	168	66,39	10,57	,069	,94
Erkek	**163**	**66,31**	**11,95**		

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin özgeci davranış düzeyi ortalamalarının da oldukça yakın olduğu ve anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu verilere dayanarak özgeci davranışın cinsiyet rollerinden etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 5. Psikoloji Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Empati Düzeyleri

Psikoloji dersi alıp almama durumu	n	Ort	ss	t	p
Evet	170	48,44	6,61	,33	,97
Hayır	**161**	**48,45**	**6,85**		

Tablo 5'de yer alan verilere göre, öğrenim gördükleri lisans programında en az bir tane Psikoloji dersi yer alan öğrencilerle hiç Psikoloji dersi almamış olan öğrencilerin de empati puanlarının birbirine çok yakın olduğu ve anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmaktadır (p>.05). Bu sonuç, Psikoloji dersi almanın empati düzeyinde bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Psikoloji Dersi Alıp Almama Durumuna Göre Özgeci Davranış Düzeyleri

Psikoloji dersi alıp almama durumu	**n**	**Ort**	**ss**	**t**	**p**
Evet	170	67,20	10,44	1,41	,15
Hayır	**161**	**65,45**	**12,03**		

Tablo 6'daki verilerinden anlaşılacağı üzere, psikoloji dersi alan öğrencilerin özgeci davranış düzeyi ortalaması 67,20 iken, psikoloji dersi almayan öğrenciler için bu değer 65,45 olarak bulunmuştur. Elde edilen t değeri iki grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (p>.05). Bu bulgulara dayanarak, öğretim programlarında empati ve özgeci davranış konularını içeren ünitelerin amacına ulaşamadığı ve gündelik hayata yansıtılamadığı söylenebilir.

Ekinci ve Aybek'in (2010) çalışmasına göre, öğretmen adaylarının empatik eğilimlerinde kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Alver (2005) psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada, cinsiyete göre empatik beceri puan ortalamaları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Dinçyürek (2004) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencileri arasında istatistiksel olarak cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmış, ancak kızların erkeklere oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen çalışmaların bulguları ile bu çalışmadan elde edilen bulgular örtüşmemektedir. Bu farklılığın nedeni, verilerin toplandığı örneklem gruplarının farklı özelliklere sahip olması olabilir. Ayrıca, kullanılan veri toplama araçlarının farklı olması da bu sonuçta etkili olabilir.

Pala'nın (2008) öğretmen adayı olan öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin empati kurma düzeylerine ait aritmetik ortalama 5 üzerinden 3.5 olarak bulunmuştur. Orta düzeyin üzerinde olmasına rağmen, öğretmen adayları için bu puanın yetersiz olduğu belirtilerek, öğretmen adaylarına empati eğitimi verilmesi gerektiği yorumu yapılmıştır. Alver'in (2005) çalışmasında ele alınan diğer bir değişken yaş gruplarıdır. Yaş gruplarına (17-21 ve 22-33) göre, empatik beceri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların bulguları, yapılan çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kasapoğlu (2014) çalışmasında üniversite öğrencilerinin iyilik hali ile özgecilik düzeylerini; cinsiyet, fakülte, sınıf düzeyi ve sosyal çevre değişkenleri açısından incelemiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencilerinin özgecilik düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Arpacı ve Özmen'in (2014) yaptığı çalışmada hemşirelik öğrencilerinin özgecilik ve empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Özgecilik ölçeği toplam puan ortalamaları ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Belirtilen çalışmaların bulguları, bu çalışmadan elde edilen verileri desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

"Yaş arttıkça özgeci davranış ve empati düzeyi artmakta mıdır?" sorusuna cevap aramak için yaş değişkeni ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, empati ve özgeci davranış düzeyinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Bazı davranışsal özelliklerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bilgisinden yola çıkılarak "Kadınlar erkeklerden daha mı özgeci ve empatik davranır?" sorusuna cevap aramak için cinsiyet değişkeni ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, empati ve özgeci davranış düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

"Karşıdaki kişinin davranışının nedenini bilmek (psikoloji bilgisi) empati ve özgeci davranış düzeyini arttırır mı?" sorusuna cevap aramak için psikoloji dersi alıp almama durumu incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, psikoloji dersi alıp almama durumuna göre empati ve özgeci davranış düzeyinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Empati ve özgeci davranış düzeyini arttırmak için, üniversitelerdeki psikoloji programlarında empati ve özgeci davranış konularına daha fazla yer verilebilir. Üniversite bünyesinde, yardımlaşma ve dayanışmayı gerektiren etkinlikler arttırılabilir. Empati ve özgeci davranışın kişilerarası ilişkiler açısından önemini vurgulayan konferanslar düzenlenebilir.

Kaynakça

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi,* sayı: 14, 19-34.

Arpacı, P. & Özmen, D. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin özgecilik ve empatik eğilim düzeyleri ve aralarındaki ilişki. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi,* 11(3), 51-57.

Aşkın, M. (1986). Sosyal öğrenme kuramı açısından olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 147-153.

Bal, P. N. & Topuz, C. (2015). Özgeciliği artırmaya yönelik psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 4(4), 206-216.

Dinçyürek, S. (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* sayı:10, 95-116.

Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ekinci, Ö. & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online,* 9(2), 816-827. http://ilkogretim-online.org.tr

Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal psikoloji.* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınları.

Gürüz, D. & Eğinli A. (2008). *İletişim becerileri anlamak-anlatmak-anlaşmak*. Ankara: Nobel Yayınları.

İşmen, A. &Yıldız, S. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 42. 151-166.

Karadağ, E. &Mutafçılar, I. (2009). Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme. *Flsf dergisi*, 8. 41-70.www.flsfdergisi.com/sayi8/41-70pdf sayfasından erişilmiştir.

Kasapoğlu, F. (2014). İyilik hali ile özgecilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi,* cilt: 7, sayı:13, 271-288.

Kaya, B. ve Çolakoğlu, Ö.M. (2015). Empati düzeyi belirleme ölçeği (EDBÖ) uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-30. DOI: 10.17679/iuefd.16127895

Kışlak, Ş. & Çabukça, F. (2002). Empati ve demografik değişkenlerin evlilik uyumu ile ilişkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2).

Milne, A. (2014). *Psikolojik danışmanlığı anlamak.* (F. Gülfidan, Çev.). İstanbul: Optimist Yayınları.

Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 1, sayı 23, 13-23.

Tekeş, B. ve Hasta, D. (2015). Özgecilik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne*, 3 (6), 55-75.

Tutuk, A., Al, D. ve Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 6(2). 36-41.

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ

YEREL BAZLI STEM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Gülsen KARABULUT
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Anafartalar Kampüsü 17100 / Çanakkale

Özet

Bu çalışmanın amacı, yerel bazlı STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkilerinin incelenmesidir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Özel Milas Özge Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerinden 17 kız ve 18 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular kullanılarak elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan açık uçlu sorularda öğrencilerden, günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri belirlemeleri, bu problemlere çözüm üretmeleri ve ürettikleri çözüme yönelik bir makine tasarlamaları beklenmiştir. Araştırma sonucunda, akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerde teknolojinin doğasını açıklayabilme, temel bilgi ve becerileri kullanarak mühendislik alanında yaratıcı fikirler geliştirebilme gibi olumlu davranışların, akademik başarısı yüksek olan kız öğrencilerden ve akademik başarısı düşük olan diğer öğrencilerden belirgin bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: STEM, problem çözme, teknolojinin doğası, yaratıcılık, yöntem, tasarım.

1. GİRİŞ

Günümüzde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında düşünen, üreten, sorgulayan ve yaratıcı bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle, bu alanlarda öğretme-öğrenme süreçleri için yeni ve farklı programların uygulanması zorunlu olmuştur. Bu uygulamaların en yeni olanı STEM eğitim ve uygulamalarıdır.

İlk defa 2001 yılında The National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından bir eğitim terimi ya da kavramı olarak türetilen STEM, bu tarihten itibaren hızlı bir şekilde yayılmıştır [1].

STEM, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuştur [2-4]. Diğer bir araştırmacıya göre, STEM fen, teknoloji, mühendislik ve matematik baş kelimelerinin kısaltmasıdır ve bir veya daha fazla disiplindeki eğitim olarak bilinir [5]. STEM kısaltması science, technology, engineering and math kelimelerinin baş harflerinin bir araya gelerek oluşmasına rağmen standart bir tanımı yoktur [6]. Bunun yanında STEM terimi dört temel disiplini içine almasına rağmen, araştırmacılar, enstitüler STEM kapsamının açık olmadığını ve bazı alanların bu kapsamın içinde ya da dışında tutulmasının problemli olduğunu söylemektedirler [7, 8].

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı gibi, STEM sadece Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin İngilizce baş harfleri bir araya gelerek oluşmuş olsa da disiplinleri bir araya getiren, etkili ve kaliteli öğrenmeye yol açan, doğanın içinde var olan bilgiyi alıp günlük hayatta kullanıma sokan, askeri, ekonomik, üst düzey düşünmeyi kapsayan başlı başına bir ifadedir. Bunun yanında Science, Technology, Engineering ve Mathematics alanlarının birinde verilen eğitimler STEM olarak ele alınmaktadır; ancak bu dört alanın bir birine entegre edilmesi olarak ifade etmek daha uygun olacaktır [1].

Birçok çalışmada bahsedildiği gibi "science" fen kelimesinden daha geniş anlam ifade etmektedir [1]. İlk olarak 2001 yılında Judith A. Ramaley STEM terimini tanımlamış ve Science'ın birçok alanı içine alan geniş bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu kavramın psikoloji, sosyoloji ve diğer alanları da içine alan geniş bir anlamının olduğunu vurgulamıştır. Bu düşünceyi destekleyen başka bir çalışmada, Science'ın tüm disiplinleri içine alan geniş bir anlamının olduğu, STEM'in manasının matematik, fizik, biyoloji, mühendislik, bilgisayar mühendisliği, davranış bilimi (psikoloji) ve sosyal bilimleri içine alan geniş bir anlamının olduğunu söylenmiştir [9]. Dahası, "Promoting Psychology as a STEM Discipline" başlıklı yazıda da psikolojinin STEM içinde yer aldığı vurgulanmıştır [10]. Benzer bir durum "Psychology as a core Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Discipline" başlıklı raporda da gözükmektedir. Bu çalışmada Psikolojinin de STEM içinde yer aldığını hatta merkezinde olduğu vurgulanmıştır [11]. Bu bilgiler NSF'ın yöneticisinin yapmış olduğu STEM tanımı ile benzerlik göstermektedir.

Son zamanlarda bazı eğitimcilere göre, STEM değişerek STEAM olmuştur [3]. STEAM özellikle Kore gibi bir çok ülkede sanatın entegre edilmesi ile oluşmuştur. STEM eğitimi, öğrencileri doğrudan öğrenmeleri için cesaretlendiren, öğrencilerin hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini yeni ve farklı problemlere transfer etmelerini sağlayan bir yaklaşımdır [12, 13]. STEM, çoğu kişi için sadece matematik ve fen olarak düşünülmesine rağmen teknoloji ve mühendislik üretimlerin günlük yaşamımıza çok büyük etkisinin olduğunu söylemektir [14].

STEM konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olan bireyler, öğrendikleri bilgileri bilim ve bilimin doğasını, kendisinde var olan şemaların süzgecinden geçirerek kullanır. Günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözer ve düşünceleri üzerinden planlamalar, eleştiriler ve değerlendirmeler yapar. STEM öğrencileri doğrudan öğrencileri için cesaretlendiren, öğrencileri hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini kullanma fırsatı veren bir yaklaşımdır [12, 13].

STEM eğitimi farklı disiplinlerin bir araya gelerek, gerçek yaşamda karşılaşılan bilgiler ile öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurulması sonucunda anmalı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu noktası ile derslere entegre edilmiş bir STEM programı anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır.

STEM Eğitimi ve Mühendisliğin Faydaları

STEM eğitiminin belli başlı faydalarına aşağıda yer verilmiştir. Bunlar [15].

1. Problem çözme becerilerin geliştiği,

2. Bireylerin temel bilgi ve becerilerini kullanarak mühendislik alanında yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı,

3. Mantıksal düşünmelerine katkı sağladığı,

4. Bireylerin kendine güvendiklerini,

5. Teknolojinin doğasını açıklamayı ve anlamayı sağladığını ifade etmiştir.

Morrison'un dediklerine ilaveten STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının faydalarından bazıları da;

1. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerine imkan verir,

2. Bireylerin ya da çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine imkan sağlar,

3. Bireyler STEM eğitimi sayesinde disiplinler arası bakış açısı kazanırlar,

4. Bireylerin öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını, bunun yanında önceki öğrenilen bilgiler ile ilişkilendirilmesine olanak sağlar.

5. STEM eğitimi ile birlikte bireyler konuları daha neşeli, eğlenceli olarak öğrenirler,

6. Öğrencilerin üst düzey düşünmelerine imkân sağlar.

7. STEM eğitim ve uygulamaları, mühendislik alanında bireylere dizayn etme, prototip geliştirme olanağı verir.

8. STEM eğitim v uygulamaları, Bloom taksonomisinin üst düzey basamaklarına hitap eder.

Fen Eğitimine Entegre edilmiş STEM ve Mühendislik Uygulamaları

Anaokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde özellikle de fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik alanın da var olan programların tamamında bilimsel süreç becerileri kullanılmaktadır. Bu yüzden de fen bilimleri alanlarının ortak noktası bilimsel bilgi ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarını kapsayan disiplinler arası bir süreçtir.

Fizik, kimya, biyoloji, mühendislik ve diğer alanlar da hazırlanan programların temelinde bu yatmaktadır. İşte bu noktada Amerika, AB ülkeleri STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarını programlarına dâhil etmişlerdir [12, 13]. STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarının temelinde ise çocukların erken yaşlarda bilimsel bilgiyle karşılaşmalarını sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir. Bu amaçla da STEM eğitim ve Mühendislik uygulamaları kapsamında belli başlı oyuncak, logo tarzı yapılar programlara eklenmiştir. Bu sebeplerden dolayı STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarının temeli anaokulundan başlamaktadır. Bu dönemler çocukların meraklarının en üst seviyede olduğu, bilimsel süreç becerilerinin gelişebileceği, yaratıcılıklarının en fazla olduğu dönem olduğu için önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğa öğretilenler bilgiler doğrultusunda yapılan işlemler bilimin doğası ile doğrudan ilişkilidir.

2. YÖNTEM

Yerel bazlı STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı I. döneminde Muğla ili Milas ilçesinde bulunan Özel Milas Özge Ortaokulunda 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 17 kız ve 18 erkek olmak üzere toplamda 35 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda fen ve matematik derslerinin bu dönem gerçekleştirilen 1. yazılı sınav ortalamaları alınmıştır. Bu sınav ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin %90'ının notu 90 ve üzeri iken kız öğrencilerin %70'i 90 ve üzeri not almışlardır. Bu araştırmada veriler; öğrencilere sorulan açık uçlu soruların cevaplarından oluşmaktadır. Sorulan cevapları tek tek incelenerek gerçek hayat ile örtüşen yaratıcı fikirler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğrencinin cinsiyeti ve akademik başarısı da dikkate alınarak bir takım bulgular tespit edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada STEM eğitimi uygulamaları kullanılmıştır ve bu bölümde, ölçme araçlarının uygulanmasıyla elde edilen araştırmanın bulguları ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

Cinsiyet	Fen-Matematik Ortalaması (%90 ve üzeri)	Fen-Matematik Ortalaması (%90 altı)	Yaratıcı STEM Çalışması oranı (%)
Kız	12	5	25
Erkek	16	2	75

Elde edilen bulgulara göre 17 kız öğrencinin 12'si, 18 erkek öğrencinin ise 16'sı fen ve matematik alanında 90 ve üzerinde not almıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerin verdiği cevapların gerçek hayatla örtüşen yaratıcı çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu problem durumunu belirleme aşamasında takılı kalmışlar çözüm üretme aşamasına geçememişlerdir. Erkek öğrencilerin de bir kısmı problemi belirlemede güçlük yaşamışlardır. Bazı

erkek öğrenciler ise birden fazla problem durumu belirleyip bu problemlere STEM temelli çözümler üretmeye çalışmışlardır.

Bu araştırmaya göre Özel Milas Özge Okulları'nda 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerin, çevrelerinde yaşanan problemlerin farkında olduğu ve bu problemlere yönelik STEM'i temele alarak yaratıcı çözümler üretebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

- STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının tutum, bilimsel süreç becerileri, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öğrenme kaygısı üzerine olan etkileri öncelikli olarak ilkokul ve ortaokul boyutlarında çalışılabilir.

- STEM eğitim ve mühendislik uygulamaların yapılabilmesi için gerekli olan alt yapı ve süreçlerin sağlanması gerekmektedir.

- STEM eğitimi ve mühendislik uygulamaları hakkında yönetici ve öğretmenlere hizmet için eğitimler verilmelidir.

- Mühendislik uygulamaları özellikle ilköğretim çağında bulunan öğrencilere Fen Bilimleri dersi altında verilmesi faydalı ve yararlı olabilir.

- Mühendislik uygulamalarının öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılması için uygun ders planları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

[1]. Yıldırım, B. and Y. Altun, *STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.)* in *VI. International Congress of Education Research* 2014: Hacettepe Üniversitesi.
[2]. Gonzalez, H.B. and J.J. Kuenzi. *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. 2012. Congressional Research Service, Library of Congress.
[3]. Moomaw, S., *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. 2013: Redleaf Press.
[4]. Yıldırım, B. and M. Selvi, *Adaptation Of Stem Attitude Scale To Turkish,* Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 2015. 10(3), 1107-1120, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974, Ankara-Turkey.
[5]. Scott, M.C., *Technology Education for Children Council, Technology and Children.* Elementary School Technology Education, 2009. **14**(1): p. 3.
[6]. Langdon, D., et al., *STEM: Good Jobs Now and for the Future. ESA Issue Brief# 03-11*. US Department of Commerce, 2011.
[7]. Koonce, D.A., et al. *What is STEM?* in *American Society for Engineering Education*. 2011. American Society for Engineering Education.
[8]. Zhou, J., *What is STEM?* 2010, Ohio University.
[9]. Breckler, S.J., *"S" is for Science.* Science Directions, 2007. **38**(8): p. 32.
[10]. Price, M. *Promoting psychology as a STEM Discipline*. 2011 04.06.2014]; Available from: http://www.apa.org/monitor/2013/09/sd.aspx
[11]. Association, A.P., *Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline: Report of the American Psychological Association 2009 Presidential Task Force on the Future of Psychology as a STEM Discipline*. 2010, Washington, DC: American Psychological Association.
[12]. Yıldırım, B., *STEM Eğitimi ve Türkiye*, in *IV. National Primary Education Student Congress*. 2013: Nevşehir Hacı Bektaş University.
[13]. Yıldırım, B., *Amerika, AB Ülkeleri ve Türkiye'de STEM Eğitimi*, in *22rd National Congress of Educational Sciences*. 2013, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Osmangazi Üniversitesi.
[14]. Bybee, R.W., *What is STEM education?* Science, 2010. **329**(5995): p. 996-996.
[15]. Morrison, J., *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education.* Retrieved August, 2006. **19**: p. 2013.

FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (ÇANAKKALE ÖRNEĞİ)

Aytül Gökulu
Dr. Öğretmen, MEB, ayseker80@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek ve akıllı tahta kullanımının fen bilimleri dersindeki yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmaya, Çanakkale ilinde iki farklı ortaokulda görev yapan altı fen bilimleri öğretmeni ve bu okullardan seçilen 8. sınıfında öğrenim gören altı öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılarak toplanmıştır. Seçilen öğretmen ve öğrenciler ile 7 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme yapılamıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin fen bilimleri dersinde akıllı tahtayı teknik anlamda kullanmada tahtada oluşan aksaklıklar nedeniyle sıkıntı yaşadıkları, öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimdeki, tahtanın farklı kullanım özeliklerinden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri, akıllı tahtayı genellikle eğitim portallarına bağlanmak için kullandıkları, akıllı tahtanın öğrencilerin başarısı ve motivasyonu yönünden olumlu etkilediği belirlenmiştir.
Anatar kelimeler: Akıllı tahta kullanımı, fen bilimleri öğretmenleri görüşleri, 8. Sınıf öğrenci görüşleri

OPINIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ABOUT USE OF SMART BOARD IN SCIENCE COURSES ÇANAKKALE CASE)

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the views of science teachers and 8th grade students on the use of smart board in the science courses and to suggest the reflections of the smart board use. The study involved six science teachers working at two different secondary schools in Çanakkale and six 8th grade students studying in these schools. A descriptive approach type which was case study research design was applied in this study. The chosen teachers and students were interviewed with 7-item semi structured interviews. As a result of the analysis, evidence was found out that the teachers and the students have difficulties in using smart board technically in science class due to problems in the board, it was not used different usage features of the smart board by the teachers which was taken in-service training related to usage of smart board. Also, It was determined that teachers see themselves competent in terms of using smart board, they generally use the smart board to connect to the education portals, usage smart board have a positive influence on students' success and motivation.
Keywords: Use of smart board, science teachers' opinions, Grade 8 students' opinions

1.GİRİŞ

Bilim ve teknoloji de yaşanan gelişmelerin eğitim ve öğretime de büyük katkısı olmaktadır. Günümüzde uzun bir suredir bilgisayar ve internet öğretim faaliyetleri içinde aktif olarak kullanılırken, etkileşimli akılı tahtalarda yavaş yavaş tüm okullarımızda kullanılmaya başlanmıştır. Milli eğitim bakanlığı ülkemizde FATİH (fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi) projesi kapsamında bütün ilk ve orta öğretim okullarını etkileşimli akıllı tahtalar ve internet alt yapısı ile donatmaktadır. Böylelikle öğretme ve öğrenme sürecince bilişim teknolojilerinin aktif kullanımını sağlayarak öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin oluşması amaçlanmıştır(FATİH projesi, 2012). Akıllı tahtalar büyük bir televizyon ekranı gibi görünen ancak bir bilgisayarda yapılabilen tüm işlemlerin gerçekleştirilebildiği alt yapıyı barındıran dokunmatik bir bilgisayar özelliğine sahiptir (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011).

Fen ve Teknoloji derslerinde birçok soyut kavram bulunmaktadır. Bu kavramların açıklanmasında eğitsel yazılımların kullanılarak görseller yardımıyla aktarılması öğretimi zenginleştirerek kavramaların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. (Yiğit, 2005; Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011). Gerek Dünyada gerekse de ülkemizde yapılan araştırmalarda farklı gelişimsel dönemlerde ve farklı derslerde akıllı tahtanın öğrencilerin başarısı, derse karşı olan tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Shenton ve Pagett, 2007; Sözcü ve İpek, 2012; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Sakız ve ark. 2014)

Martin, Shaw ve Daughenbaugh (2014) Amerika'da 48 ilköğretim okulunda sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri derslerinde akıllı tahta kullanımını incelemişlerdir. Öğretmenlerin fen derslerinde akıllı tahta kullanım için yaptıkları hazırlıkları, akıllı tahtanın hangi uygulamalarından yararlandıkları, ne kadar sıklıkta kullandıkları, kullanma veya kullanmama nedenleri gibi bazı soruları araştırmışlardır. Öğretmenlerin %96'sının akıllı tahtayı kullanırken bir sorun yaşamadıkları, %83' ünün her ders kullandıkları, %87'sinin fen bilimleri aktivitelerinde yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kullanım sebepleri olarak Öğretmenlerin %83.9' unun öğrencilerin teknolojik aletlere karşı olumlu cevap vermeleri, %70.4' ünün birçok kaynağa ulaşabildiği, %63.3 'ünün de kullanışlı bir öğretim materyali olduğunu belirmişlerdir.

Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci (2012) akıllı tahta kullanımının İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde "Isının Yayılması" konusunun öğrenci başarısına olan etkisini ve öğrencilerin akıllı tahtaya karşı tutumlarını incelemişlerdir. Sonuç olarak akıllı tahta kullanımının ısının yayılması konusunda başarıyı arttırdığını tespit etmişlerdir.

Sakız ve ark. (2014) Fen ve Teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuca göre, akıllı tahta kullanımı hem öğrencilerin akademik başarısını artırmakta hem de öğrencilerin akıllı tahta kullanımına ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Emre ve ark. (2011) akıllı Tahta kullanımının Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının hücre zarının yapısı konusundaki başarılarına ve bilgi teknolojilerine karşı tutumlarına etkilerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının başarılarında akıllı tahta lehine anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin fen bilimleri derslerinde akıllı tahtanın kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek ve fen bilimleri derslerinin gözlemlenerek akıllı tahta kullanımının yansımalarını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; sınırlı durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007)

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale ildeki iki farklı ortaokulda görev yapan altı fen bilimleri öğretmeni ile bu okullardaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler içerinden seçilen altı öğrenci oluşturmaktadır. 8.sınıf Öğrencilerinin bu konu hakkında yapacakları değerlendirmenin alt sınıflara göre daha iyi olacağı düşünülerek 8. Sınıf öğrencileri seçilmiştir. Yalnızca gönüllü olan öğretmen ve öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenci ve öğretmenlerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla fen bilimleri öğretmenlerine F1, F2, F3 ve F4, F5, F6 öğrencilere ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 şeklinde kodlar verilmiştir. Yapılan tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır.

2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Hazırlanan sorular alanında uzman kişiler tarafından incelettirilerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Ayrıca dört öğretmen ve dört

öğrenci ile ön görüşme yapılarak görüşme sorularının anlaşılırlığı kontrol edilmiştir. Hazırlanan görüşme soruları öğretmenler için;

1.Akıllı tahtayı kullanırken sorun yaşıyor musunuz? Eğer sorun yaşıyorsanız bu sorunlar nelerdir?

2. Akıllı tahtayı derslerinizde ne kadar sıklıkta kullanıyorsunuz?

3. Akıllı tahtayı fen bilimleri dersinin hangi aşamasında kullanmaktasınız?

4. Akıllı tahta kullanımı ile ilgili alınan hizmet içi seminerinde gösterilen akıllı tahtanın kullanım özelliklerinden fen derslerinizde yararlanabiliyor musunuz?

5.Akıllı tahtanın hangi kullanım özelliklerinden yararlanıyorsunuz?

6. Akıllı kullanma konusundaki öz yeterliliğiniz hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7.Akıllı tahta kullanımının öğrenci motivasyonu ve başarısına katkısı hakkında neler düşünüyorsunuz?, şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Öğrencilere;

1.Akıllı tahta kullanırken öğretmeniniz sorun yaşıyor mu? Yasıyorsa ne gibi sorunlar yaşanıyor?

2. Akıllı tahtayı derslerinizde ne kadar sıklıkta kullanıyorsunuz?

3. Akıllı tahtayı kullanabiliyor musunuz?

4.Akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde kullanımından memnun musunuz?

5. Akıllı tahtanın kullanımı, fen bilimleri başarınıza katkıda bulunuyor mu?

6. Akıllı tahtanın kullanımı, fen bilimleri dersine olan motivasyonunuza katkıda bulunuyor mu?

7. Akıllı tahtanın sınıf ortamında kullanımından bahsedebilir misiniz?

3. BULGULAR

Çanakkale ildeki iki farklı ortaokulda görev yapan altı fen bilimleri öğretmeni ile bu okullardaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler içerinden rastgele seçilen altı öğrencinin fen bilimleri derslerinde akıllı tahtanın kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla ile yarı-yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Çalışmada içerik analizi yapılarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar incelenmiş, gruplandırılarak aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

3.1 Akıllı tahta kullanımı ile ilgili yaşanılan sorunlar

Öğretmen ve öğrencilerin hepsi akıllı tahta kullanımı esnasında kendilerinden kaynaklanan bir sorun yaşamadıklarını ancak akıllı tahtadan kaynaklanan sorun yaşadıklarını belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtayı kullanırken sorun yaşayıp yaşamama durumuna yönelik düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler	Sorun yasayıp yasamama durumu	
	EVET	HAYIR
F1	X	
F2	X	
F3	X	
F4	X	
F5	X	
F6	X	
Ö1	X	
Ö2	X	
Ö3	X	
Ö4	X	
Ö5	X	
Ö6	X	

Yaşanılan sorunların genellikle internete bağlanmada aksaklıklar olduğu şeklinde belirtilmiştir. Tablo 2'den görüldüğü üzere öğretmenlerden (F1,F2,F3,F4,F5,F6) ve öğrencilerden (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5) bu şekilde görüş bildirmişlerdir. F1 yaşanılan sorunlardan birinin de *"….Akıllı tahtalar derslerde kullanımı sonucunda tozlanmaktadır. Tozlanan , bu tahtaları temizleyen özel bezlerle temizlenmesi gerekmektedir ancak okulda böyle bir bez olmadığı için ıslak mendillerle temizliyoruz. Aslında bu tahtanın özelliğini de bozabilir ancak tahtada toz oluştuğunda tahtanın donması durması gibi sorunlar çıkıyor. Bu yüzden arada temizlemek gerekiyor."*En çok yaşanan sorunlardan birinin de akıllı tahtanın donduğu şeklinde belirtilmiştir (öğretmenlerden F1,F2,F3,F4; öğrencilerden Ö1,Ö2,Ö4,Ö5). Ayrıca öğrencilerden Ö5 "…..*akıllı tahtanın donması nedeniyle dersimizde boş yere zaman kaybı oluyor. Akıllı tahtayı tekrar açıp kapatıyoruz. Tekrar internete bağlanıp kaldığımız yere geliyoruz bunlarda dersi boşa geçiriyor. Çok sıkıcı oluyor böyle zamanlarda birde çok gürültü oluşuyor."*

Tablo 2. Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtayı kullanırken yaşanan sorunlar hakkındaki düşünceleri

Yasanılan sorunlar	**Fen Bilimleri Öğretmenleri ve öğrenciler**											
	F1	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**
akıllı tahtanın tozlanması nedeniyle sorun çıkarması	X											
İnternete bağlanmada aksaklıklar	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
Akıllı tahtanın dokunmatik ekranının donması	X	X	X	X			X	X		X	X	
Akıllı tahtaya virüs bulaşması sonucu oluşan sorunlar		X	X						X		X	

3.2 Öğretmenlerin akıllı tahtayı fen bilimleri dersinde kullanım sıklığı

Akıllı tahtanın fen bilimleri dersinde kullanım sıklığı tablo 3'de belirtilmiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin akıllı tahtayı haftada 1 ders, haftada iki ders, haftada dört ders ve her dersin ilk on beş dakikası şeklinde kullandıkları görülmektedir. Genellikle öğretmenlerin haftada bir dersi akıllı tahtaya ayırdıkları görülmektedir (F2,F4,F5, Ö2,Ö4,Ö5). Her dersinde akıllı tahta kullandığını belirten F6'nın öğrencisi Ö6 şu şekilde görüş bildirmiştir *" Öğretmenimiz her ders akıllı tahta kullanıyor ama her ders kullanması beni sıkıyor. Dersin ilk zamanları iyi oluyor ama daha sonra dikkatim dağılıyor bence arkadaşlarım için de öyle çünkü dersin sonuna doğru gürültü oluyor kimse ilgilenmiyor."*

Tablo 3. Öğretmenlerin akıllı tahtayı fen bilimleri dersinde kullanım sıklığına yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler	**Akıllı tahta kullanım sıklığı**			
	Haftalık 1 ders	**Haftalık 2 ders**	**Haftalık 4 ders**	**Her dersin ilk 15dk**
F1				X
F2	**X**			
F3			X	
F4		**X**		
F5	**X**			
F6			X	
Ö1				**X**
Ö2	**X**			
Ö3		**X**		
Ö4	**X**			
Ö5	**X**			
Ö6			X	

3.3 Öğretmenlerin akıllı tahtayı dersin hangi aşamasında kullandıklarına yönelik düşünceleri

Tablo 4'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsi uygulama ve değerlendirme aşamasında akıllı tahta kullandıklarını belirmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi uygulama aşamasında eğitim portallarındaki fen bilimleri deney ve etkinliklerini akıllı tahtada yaptıklarını öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılmaları nedeni ile çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Yalnızca F3 öğretmen planlama aşamasında da kullandığını belirmiştir. F3 *"....her zaman değil ama bazen planlama aşamasında da akıllı tahta kullanıyorum ama en çok uygulama ve değerlendirme aşamasında çok kullanıyorum*." F6 ise " *..ben daha çok değerlendirme aşamasında kullanıyorum test çözüyoruz bazen ise morpadan video izletiyorum ama çok sık yapmıyorum çünkü öğrenciler bu videoları izlerken dikkatlerini iyi vermiyorlar."*

Tablo 4. Öğretmenlerin akıllı tahtayı fen bilimleri dersinin hangi aşamasında kullandıklarına yönelik düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri	**Akıllı tahta kullanım sıklığı**		
	Planlama	**Uygulama**	**Değerlendirme**
F1		X	X
F2		**X**	**X**
F3	**X**	**X**	**X**
F4		**X**	**X**
F5		**X**	**X**
F6		**X**	**X**

3.4 Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde faydalarına yönelik düşünceleri

Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde kullanımına yönelik düşünceleri incelendiğinde akıllı tahta kullanımını faydalı bulduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin bu düşüncelerine Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde "zamandan tasarruf sağlatması, derse katılımı artırması, dersi daha zevkli hale getirmesi, hayal gücünü geliştirmesi, yaratıcılık sağlaması, sınıf ortamında yapılamayacak etkinlikleri interaktif yapabilme ve sunabilme fırsatı sağlama, ders anlatımın kolaylaştırma, anında geri dönüt alabilme, sunum kolaylığı sağlama ve birçok duyuya hitap etmesi" faydalar solduğuna değinilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde faydalarına yönelik düşünceleri

Akıllı tahtayı kullanımının faydaları	**Öğretmen ve öğrenciler**											
	F1	**F2**	**F3**	**F4**	**F5**	**F6**	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**
Zaman tasarruf sağlatması,	X	X	X	X		X	X	X			X	
Katılımın artması				**X**	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**
Dersi zevkli hale getirme	X		X	X	X		X	X	X	X	X	
Hayal gücünü geliştirme, yaratıcılığı sağlama			X									X
Sınıfa ortamında yapılamayacak Etkinlikleri interaktif Yapabilme, sunabilme fırsatı		**X**		**X**		**X**		**X**			**X**	
Ders anlatımında kolaylık	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
Anında Dönüt			X				X					
Sunum kolaylığı	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X
Birçok duyuya hitap etmesi	X	X	X	X	X	X		X	X	X		

3.5. Akıllı tahta hizmet içi seminerinde verilen bilgilerin ders içinde uygulamaları ile ilgili öğretmen düşünceleri

Akıllı tahtaların kullanımı ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi seminerde öğretilmiş olan akıllı tahta uygulamalarının fen bilimleri derslerinde kullanımı ile ilgili öğretmenlerin hepsi Antropi programını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. F2 hizmet içi seminerle ilgili şu görüşlerini paylaşmıştır. "…*seminerde kısa sürede çok şey öğretmeye çalıştılar, birçok arkadaşım ben dahil hocanın bizden yapmasını istediği bir çok bilgisayar uygulamasını yapmayı önceden bilmiyorduk bunları*

öğrendik ve uyguladık ancak sürekli kullanmadığız için unuttum. Bence birçok arkadaşımızda benim gibi unutmuştur."

Tablo 6. Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili alınan hizmet içi seminerinde gösterilen akıllı tahtanın kullanım özelliklerinden yararlanabilme hakkındaki düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri	Antropi programı ile akıllı tahtaya uygun ders hazırlayıp uygulama durumu	
	EVET	HAYIR
F1		X
F2		X
F3		X
F4		X
F5		X
F6		X

3.6. Öğretmenlerin akıllı tahtanın hangi özelliklerini kullandıklarına yönelik düşünceleri

Öğretmenler akıllı tahtayı en çok internetteki eğitim portalları olan eba, morpa, okulistik gibi sitelere bağlanmak için kullandıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca F6 " *Akıllı tahtaya uygun test kitaplarını sıklıkla kullanıyorum. Öğrenciler soruları tahtada görüyorlar, soruyu tekrar yazma zahmeti olmuyor. Aynı kitaptan öğrencilerde kullanıyor. Böylece kısa zamanda daha çok soru çözebiliyoruz. Sorular üzerinde tahtanın özelliklerini kullanarak çözümünü yapabiliyoruz. Bazen de morpadan video konu anlatımı izletiyorum"* şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin akıllı tahtanın hangi özelliklerini kullandıklarına yönelik düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri	İnternetteki eğitim portalları (eba,morpa, okulistik vb)	Akıllı tahtaya uygun test kitapları
F1	X	
F2	X	
F3	X	
F4	X	
F5	X	
F6	X	X

3.7. Öğretmenlerin ve öğrencilerin Akıllı tahta kullanma Konusundaki Öz yeterlilikleri

Tablo 8'da öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine dair bilgiler görülmektedir. Hem öğrenciler hem de öğretmenlerin çoğunluğu akıllı tahta kullanım konusunda kendilerini yeterli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yalnızca öğretmenlerden F5 *"Akıllı tahtayı kullanıyorum, açma, kapama, internete bağlanma, yazı yazma gibi şeyleri bunlar basit ancak seminerde gösterdikleri programlarla bir şeyler hazırlayıp sunmuyorum. Dolayısıyla kendimi bunu yapmadığım için çok yeterli göremiyorum o yüzden az yeterliyim."*

Tablo 8. Öğretmenlerin ve öğrencilerin Akıllı tahta kullanma Konusundaki Öz yeterlilikleri

Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler	çok yeterli	yeterli	az yeterli	
F1			X	
F2			X	
F3			X	
F4			X	
F5				X
Ö1			X	

Ö2	X
Ö3	X
Ö4	X
Ö5	X
Ö6	X

3.8. Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde başarı ve motivasyona etkisine yönelik düşünceler

Öğretmenlerin hem de öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıllı tahta kullanımının başarıyı artırdığını düşünmektedirler. Öğretmenlerden F2 "…*akıllı tahtayı kullanıyorum ama öğrencilerin başarısına çok da bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Akıllı tahtadan eğitim portallarına bağlanıyorum. Oradan videolar izliyoruz değerlendirme soruları çözüyoruz ama asıl başarıda büyük etkenin öğretmenin sınıf içi ders anlatımının iyi olması, öğrencileri derse karşı güdüleyebilmesi en önemlilerinden biri de sınıf yönetimini iyi yapabilmesi gerek başarıda arkadan gelir. Akıllı tahta kullanırken sınıfı bazen kontrol altında tutmakta zorlanabiliyorum. Tahtada bazen sorun oluşabiliyor ya da internette onunla uğraştığımda sınıf dağılıyor*" *Öğrencilerden ise Ö6 " bence akıllı tahtanın başarıya etkisi yok çünkü sıkıcı buluyorum öğretmenini kendisinin ders anlatması, sınıf içinde kendimizin deney, etkinlik yapması daha eğlenceli"* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Motivasyonla ilgili ise öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu akıllı tahta kullanımının öğrencilerin motivasyonunun artırdığı şeklinde düşünmektedirler. Ö1 *" ...dersler daha eğlenceli geçiyor benim derse karşı ilgim artıyor Dersler daha renkli daha hareketli oluyor ve ben daha çok tahtaya kalkmak istiyorum. Özellikle internetteki bazı fen etkinliklerini yaparken akıllı tahtayı kullanmak hoşuma gidiyor "* Ö6 " ise aksi yönde düşünerek şöyle söylemiştir. *"....akıllı tahta benim motivasyonumu etkilemiyor bence ilgisi bile yok"* Öğretmelerden akıllı tahta kullanımının başarıyı artırmadığını düşünen F2 öğrencilerin motivasyonunu da etkilemediğini belirtmiştir.

Tablo 9. Öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtanın fen bilimleri derslerinde başarı ve motivasyona etkisine yönelik düşünceleri

Fen Bilimleri öğretmenleri ve öğrenciler	**Başarıya katkısı**		**Motivasyona katkısı**	
	EVET	**HAYIR**	**EVET**	**HAYIR**
F1		X		
F2			X	X
F3		X	X	
F4		X	X	
F5		X	X	
F6		X	X	
Ö1		X	X	
Ö2		X	X	
Ö3		X	X	
Ö4		X	X	
Ö5		X	X	
Ö6		X		X

3.9 Akıllı tahtanın sınıf ortamında kullanımına ait öğrenci görüşleri

Akıllı tahtanın sınıf ortamında kullanımına ait öğrenci görüşleri tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin genellikle öğretmenlerinin eba, morpa, okulistik kullandıklarının bu sitelerden videolar izlediklerini sorular çözdüklerini, bu sitelerdeki etkileşimli deneyleri akıllı tahtaya çıkarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 *" öğretmenimiz akıllı tahtayı her dersin bir kısmında kullanıyor bütün ders kullanmıyoruz ama tahta açık kalıyor. Örneğin konuyla ilgili videoyu izliyoruz önce sonra öğretmenimiz anlatıyor ya da ders kitaplarımızı kullanıyoruz. Sonraki derste yine aynı şekilde devam ediyoruz. Konu anlatımları bittikçe ilgili kısımlardan morpadan soru çözüyoruz. Bizler tahtaya kalkıyoruz. Bence ders eğlenceli geçiyor ama bazen sınıfta gürültü olabiliyor."*

Ö2 "Bizim öğretmenimiz çoğunlukla akıllı tahtaya uyumlu test kitaplarını açıyor ve soru çözüyoruz. Bazen de ebadan video izliyoruz. Genellikle konuyu kendi anlatıyor. Sürekli test sorusunu akıllı tahtadan çözmek sıkıcı oluyor. Bazı arkadaşlarım akıllı tahta kullanımı sevse de ben pek hoşlanmıyorum. Işıkları kapatmamız gerekiyor ve sınıfta loş bir ortam oluşuyor buda benim uykumu getiriyor. Dikkatim daha çok dağılıyor"

Tablo. 10 Akıllı tahtanın sınıf ortamında kullanımına ait öğrenci görüşleri

Öğrenciler	İnternetteki eğitim portalları (eba,morpa, okulistik vb)	Akıllı tahtaya uyumlu test kitapları
Ö1	X	
Ö2	X	
Ö3	X	
Ö4	X	
Ö5	X	
Ö6	X	X

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri derslerinde akıllı tahtanın kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla yapılan görüşmeler ışığında, öğretmen ve öğrencilerin fen bilimleri dersinde akıllı tahtayı teknik anlamda kullanırken herhangi bir sorun yaşamadıkları ancak tahtadan ya da internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Fen bilimleri öğretmenleri, akıllı tahta kullanımının fen bilimleri derslerine genel anlamda katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Literatür incelendiğinde de akıllı tahtanın fen bilimleri öğretime olumlu yönde katkı sağladığını belirten birçok çalışma olduğu görülmektedir (Preston ve Movbray, 2008; Emre ve ark. 2011; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci ,2012; Sakız ve ark. 2014; Martin, Shaw ve Daughenbaugh, 2014).

Öğretmenler genel olarak akıllı tahtanın öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Shenton ve Pagett (2007) Torff ve Tirotta (2010), Polat ve Özcan (2014), Tekerek, Altan ve Gündüz (2014) sınıflarda akıllı tahta kullanmanın öğrencilerin motivasyonu artırdığı, derse aktif katılmak istedikleri ve derslerin eğlenceli bir şekilde işlemesini sağladığı yönünde olmuştur. Altınçelik (2009) eğitimde görselliğe geniş ölçüde yer vermenin öğrenilmesi zor ve karmaşık olan konuları öğrencilere sunmakta öğretmenlere büyük avantajlar sağladığını belirtmiştir.

Genel olarak akıllı tahtanın öğretim kalitesini artıran bir çok avantajları olmasına rağmen bazı dezavantajları olduğu görülmektedir (Smith, Higgins, Wall ve Miller 2005; Erduran ve Tataroğlu ,2009; Başıbüyük ve ark. 2014). Bu çalışmada akıllı tahta kullanımı sonucu oluşan sıkıntıların dersi olumsuz etkilediği belirtilirken benzer bir sonuçta Wall, Higgins ve Smith (2005) tarafından yapılan çalışmada da görülmüştür. Araştırmacılar akıllı tahtaların bozulmasının, açılıp kapanmasının beklenmesinin ve teknik arızaların, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Shenton ve Pagett (2007) yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçlardan biri de akıllı tahtada yaşanan problemlerin öğrenci dikkatini dağıttığını ve dersi olumsuz yönde etkilediğidir.

Bu çalışmada internetteki eğitim portallerinde bulunan bazı deneylerin akıllı tahtada uygulanması öğrencilerin birçok duyusuna hitap edecek şekilde olması nedeniyle öğrencilerin hoşuna gittiği görülmüştür. Benzer şekilde Beeland (2011) akıllı tahtalar farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada ve ders işleme sürecinde öğrencilerin derse katılımına önemli bir katkı sağladığını belirtmiştir. Çalışmada, elde edilen bir sonuç da öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini akıllı tahta kullanabilme konusunda yeterli görmeleridir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 8, 15, 457 – 471.

Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Türkiye.

Başıbüyük, K., Erdem, E., Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). Matematik derslerinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 72-97.

Beeland, W. D. (2011). Student engagement, visual learning and technology: can ınteractivewhiteboardshelp?<http://teach.valdosta.edu/are/Artmanscrpt/vol1no1/beeland_am.pdf>(2011, Ekim 2)

Creswell, J. W. (2007). Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches. *US: Sage publications Ltd*.

Emre, İ., Kaya, Z., Özdemir, T.Y. ve Kaya, .N., (2011). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji öğretmen adaylarının hücre zarının yapısı konusundaki başarılarına ve bilgi teknolojilerine karşı tutumlarına karşı etkileri. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), ss:16-18 May 2011, Elazığ, Turkey

Erduran, A., & Tataroğlu, B. (2009, May). Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. In *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)* (Vol. 8).

Martin, S. F., Shaw, E. L., & Daughenbaugh, L. (2014). Using smart boards and manipulatives in the elementary science classroom. *TechTrends*, *58*(3), 90.

MEB. (2012). http://fatihprojesi.meb.gov.tr, 18.02.2013.

Sakız, G., Özden, B., Aksu, D., & Şimşek, Ö. (2014). Fen ve teknoloji dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına ve dersin işlenişine yönelik tutuma etkisi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *18*(3).

Shenton, A. ve Pagett, L. (2007). "The Use of The Interactive Whiteboard for Literacy in Six Primary Classrooms in England*". Literacy*, 41, 129-136.

Preston, C., & Mowbray, L. (2008). Use of smart boards for teaching, learning and assessment in kindergarten science. *Teaching science*, *54*(2), 50-53.

Sözcü, Ö. F. ve İpek, İ. (2012). "ınstructional, technological and psychological approaches of using ıwbs: a framework". Social and Behavioral Sciences, 55,990-999.

Tekerek, M , Altan, T , Gündüz, I . (2014). FATİH projesinde tablet PC kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi,* 7 (2).

Torff, B. and Tirotta, R., (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students'self-reported motivation in mathematics.‖ Computers & Education, Volume:54, pp:379-383.

Wall, K., Higgins, S. and Smith, H. (2005). The visual helps me understandthe complicated things: pupil views of teaching and learning withinteractive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, *36*(5), 851–867.

Yiğit, N. (2005). "Bilim, fen, teknoloji ve eğitim programlarına yansımaları". S. Çepni (Ed.). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (ss. 275-299).Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21, 919-930.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ KÜTLE VE AĞIRLIK İLE İLGİLİ KAVRAM YANILGILARINA ETKİSİ

Şirin Yılmaz
Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi, Bursa.
sirinyilmaz87@gmail.com

Betül Timur
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Çanakkale.

Serkan Timur
Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Çanakkale.

Büşra Akgül
Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi, Çanakkale

Özet

Erken yaşta ortaya çıkan keşfetme isteği ile bireyler çevrelerinde gözlemledikleri olayları zihinlerinde yapılandırarak kendi bilişsel yapılarını oluştururlar. Bireyin bu yapıları bilimsel gerçeklerle uyum göstermeyi amaçlarken bir yandan da kendi alternatif yapıları ve yorumları, bilimsellikten uzak ve bilimsel gerçeklerle çelişmektedir. Kavram yanılgıları olarak adlandırılan bu yapılar bireylerin kendi yaşantıları sonucu, formal ya da informal öğrenme ortamlarında, zihinlerinde oluşturdukları, bilimsel gerçeklerle çelişen ve değişime dirençli inançlar kümesidir. Bireyler formal eğitim ortamlarına geldiklerinde konu ile ilgili bir takım önbilgilere sahiptirler. Bu önbilgiler öğrenme sürecinde yeni bilgi ile çelişebilmektedir. Bu durumda eski bilgiler yeni bilgilerin inşasını engellemektedir. Böyle bir durumun üstesinden gelmek için ise oluşturmacı, anlamlı öğrenme ortamları yaratılmalı ve geleneksel öğretim yöntemlerinden uzak durulmalıdır. Bu yanlış kavramalar algılamayı ve bireylerin doğru anlamsal zincirler kurmalarını ve yapılandırmaları, buna bağlı olarak da anlamlı öğrenmeyi etkilemektedir. Fen konuları da öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği alanlardan biri olarak alanyazında yer almaktadır. Özellikle bu konulardan biri olan kütle ve ağırlık kavramları ile bu kavramlara yönelik kavram yanılgıları ve olası çözüm yollarına yönelik çalışmalar alanyazında kendine yer bulmaktadır. Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramlarına yönelik kavram yanılgıları araştırılmıştır. Yapılan araştırma Çanakkale ilinde öğrenim görmekte olan 257 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir (5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri). Öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla Koray ve Tatar (2003) tarafından kavram yanılgıları belirleme testi kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Şener ve Taş (2016) tarafından geliştirilen fen bilimleri tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin kavram yanılgısı ölçeğinde açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar cevap tiplerine ve yüzdelerine göre gruplandırılmış, tablolar eşliğinde sunulmuştur. Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde ise SPSS paket programı kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Fen Bilgisi dersine olan tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin tutum puanları ile olası kavram yanılgıları arasında bir fark gözlenmiştir. Öğrencilere kütle nedir sorusu yöneltildiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu (%28,4) "Bir cismin ağırlığıdır" cevabını vermiştir. Ayrıca öğrenciler bu soruya değişmeyen birim, ağırlık birimi, değişmeyen birim şeklinde çeşitli cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin ağırlık nedir sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde bir cismin kilosudur (%20,6), bir cismin kütlesidir (%15,17), ölçülebilen bir şeydir (%14) gibi çeşitli cevaplar vermişlerdir. Kütle ve ağırlık kavramları hakkında çoktan seçmeli hazırlanan 3. (kütle değişimi) ve 4.sorularda (ağırlık değişimi) öğrencilerin kütle ve ağırlık kavramlarına yönelik kavram yanılgılarına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda kavram yanılgısına sahip öğrencilerin yeni bilimsel bilgi edinmede sıkıntı yaşayabilecekleri, örneğin 'kütle' ve 'ağırlık' gibi basit ve temel kavramları yanlış tanımlayan öğrencilerin bunlarla ilgili olan diğer konuların anlamlandırılmasında sorunlar yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu yanılgıların giderilmesinde ise öğrencilerin bu yanılgılar ile yüzleştirilmesi, yanlış yapılandırılmaların hangi noktada olduğu tespit edilerek yeniden yapılandırılması gerektiğine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, fen bilgisi dersi, kavram yanılgısı, kütle-ağırlık.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerle değişen ve gelişen bilim dünyasında, teknoloji ve bilimle yakından ilgisi olan Fen Bilgisi dersi temel eğitimin önemli dallarından birisidir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu tüm öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (MEB, 2013).

Fen okuryazarı bireyler aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmelidir. Fen eğitiminde dinamik, yapıcı, yeni yaklaşımlarla tüm çocukların fen öğrenebilmesi, bilimsel okur yazar olma imkanına sahip olması ve olabildiğinde bilimsel araştırma yöntemleriyle tanıştırılması, dünyayı keşfetme isteğinin, anlamaya çalışma bilincinin erken yaşlarda ortaya çıkarılmasının önemi; Uluslararası Fen Eğitimi Standartları Birliği (NSES 1996)'nde kabul edilen en önemli konulardan biridir (Koray ve Tatar, 2003).

Sürekli değişim içinde bulunan Dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır. Bu şekilde insanların kendi deneyimleri ve düşünmeleri sonucunda kendi bilgilerini ve zihinsel modellerini oluşturdukları şeklindeki yaklaşıma yapılandırmacı yaklaşım denir. Piaget bilginin bütün bir şekilde bir insandan diğer bir insana iletilemeyeceğini, insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını yapılandırmaları gerektiğini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırdığı kabul edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla fen öğrenimi, öğrenenlerin olayları fiziksel dünyayla etkileşerek ve yorumlayarak kendi kavramalarıyla anlamalarıdır (Fensham & Gunstone, 1994).

Çoğu öğretmen, öğrencilerini temiz zihinsel yazı tahtası olarak düşünür ve bu boş tahtayı doldurmak için rol üstlenir. Bu yaklaşımdaki problem, tahtaların boş olmadığı, zaten onların bazı önyargılar ve sezgiler içerdiğidir. Öğrencilerin deneyimsiz teorileri veya sezgileri kavram yanılgılarının geliştirilmesine yol açar. Kavram yanılgısı, bir kişinin bir kavramı anladığı şeklin, ortaklaşa kabul edilen bilimsel anlamından önemli derecede farklılık göstermesi şeklinde ifade edilebilir (Yağbasan ve Gülçiçek,2003)

Erken yaşta ortaya çıkan keşfetme isteği ile bireyler çevrelerinde gözlemledikleri olayları zihinlerinde yapılandırarak kendi bilişsel yapılarını oluştururlar. Bireyin bu yapıları bilimsel gerçeklerle uyum göstermeyi amaçlarken bir yandan da kendi alternatif yapıları ve yorumları, bilimsellikten uzak ve bilimsel gerçeklerle çelişmektedir. Kavram yanılgıları olarak adlandırılan bu yapılar bireylerin kendi yaşantıları sonucu, formal ya da informal öğrenme ortamlarında, zihinlerinde oluşturdukları, bilimsel gerçeklerle çelişen ve değişime dirençli inançlar kümesidir. Bireyler formal eğitim ortamlarına geldiklerinde konu ile ilgili bir takım önbilgilere sahiptirler. Bu önbilgiler öğrenme sürecinde yeni bilgi ile çelişebilmektedir. Bu durumda eski bilgiler yeni bilgilerin inşasını engellemektedir. Böyle bir durumun üstesinden gelmek için ise oluşturmacı, anlamlı öğrenme ortamları yaratılmalı ve geleneksel öğretim yöntemlerinden uzak durulmalıdır. Bu yanlış kavramalar algılamayı ve bireylerin doğru anlamsal zincirler kurmalarını ve yapılandırmaları, buna bağlı olarak da anlamlı öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırması için yeni öğrendikleri kavramlar hakkında bir ön bilgiye sahip olmaları gerekir. Ön bilgi eksik veya yanlış ise üzerine oluşturdukları yeni bilgi tamamen karmaşaya sebep olmaktadır. Kavram yanılgıları soyut tabiatından dolayı fizik konularında karşımıza daha çok çıkmaktadır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Fizik alanında kavram yanılgılarının belirlenmesi ya da giderilmesi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok mekanik (hız, sürat, enerji), elektrik, Newton kanunları, kuvvet ve hareket konularında yoğunlaştığı görülmektedir (Eryılmaz ve Tatlı, 1999).

Öğrenciler genellikle sahip oldukları kavram yanılgısının farkında değillerdir ve değişime direnç gösterirler. Kavram yanılgılarını düzeltmenin en iyi yolu öncelikle öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarına dikkat çekmektir (Yıldırım, Nakiboğlu ve Sinan, 2016).

Fen konuları da öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği alanlardan biri olarak alanyazında yer almaktadır. Özellikle bu konulardan biri olan kütle ve ağırlık kavramları ile bu kavramlara yönelik kavram yanılgıları ve olası çözüm yollarına yönelik çalışmalar alanyazında kendine yer bulmaktadır.

Bu çalışmada kütle ve ağırlık kavram yanılgıları üzerinde durulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ile kavram yanılgısı düzeyleri belirlenmek istenmiştir.

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarı döneminde Çanakkale ilinde ve Çanakkale ili Yenice ilçesinde yer alan rastgele seçilen beş ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaya toplam 257 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

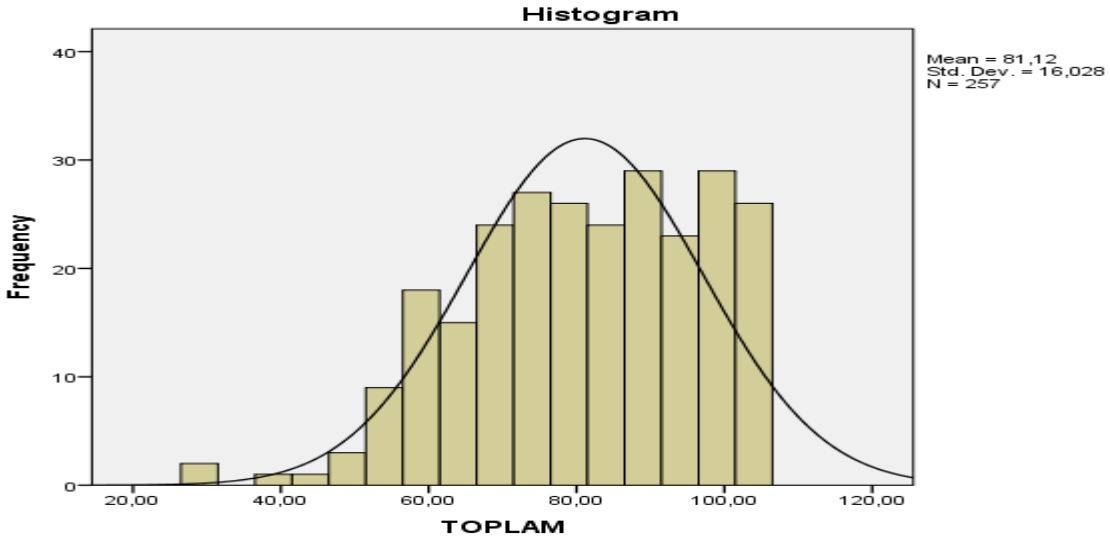
Çalışmada veri toplama aracı olarak kavram yanılgısı ölçeği (Şener ve Taş, 2003) kullanılmıştır. Kavram yanılgısı ölçeğinde kütle ve ağırlık kavramlarının tanımları istenmiş (iki adet açık uçlu soru) ve hangisinin yer çekimine bağlı olduğu çoktan seçmeli sorularda sorulmuştur. Tutum ölçeğinde (Şener ve Taş, 2016) ise öğrencilerin Fen Bilgisi dersine olan ilgileri ve Fen Bilgisi dersine olan tutumlarının bu kavram yanılgılarına etkisi araştırılmıştır. Tutum ölçeğinde öğrencilerin Fen Bilgisi dersinde sıkılıp sıkılmadığı, zorluğu, günlük hayatta kullanıp kullanmadıkları ve ilgileri ölçülmüştür. Sorulara; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum cevaplarından birinin verilmesi istenmiştir. Buna göre kesinlikle katılıyorum cevabına 5, katılıyorum cevabına 4, orta derecede katılıyorum cevabına 3, katılmıyorum cevabına 2, kesinlikle katılmıyorum cevabına 1 puan verilerek hesaplanmıştır. Ayrıca olumsuz sorulara verilen cevapların puanları değiştirilerek girilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin kavram yanılgısı ölçeğinde açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar cevap tiplerine ve yüzdelerine göre gruplandırılmıştır. Çoktan seçmeli sorularda ve tutum ölçeğinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin cevapları tablo haline getirilip yorumlanmıştır.

BULGULAR

Tutum ölçeğindeki veriler her bir öğrenci için girilmiş ve her bir öğrencinin maddelere verdiği toplam puana göre histogram grafiği aşağıdaki gibi elde edilmiştir.



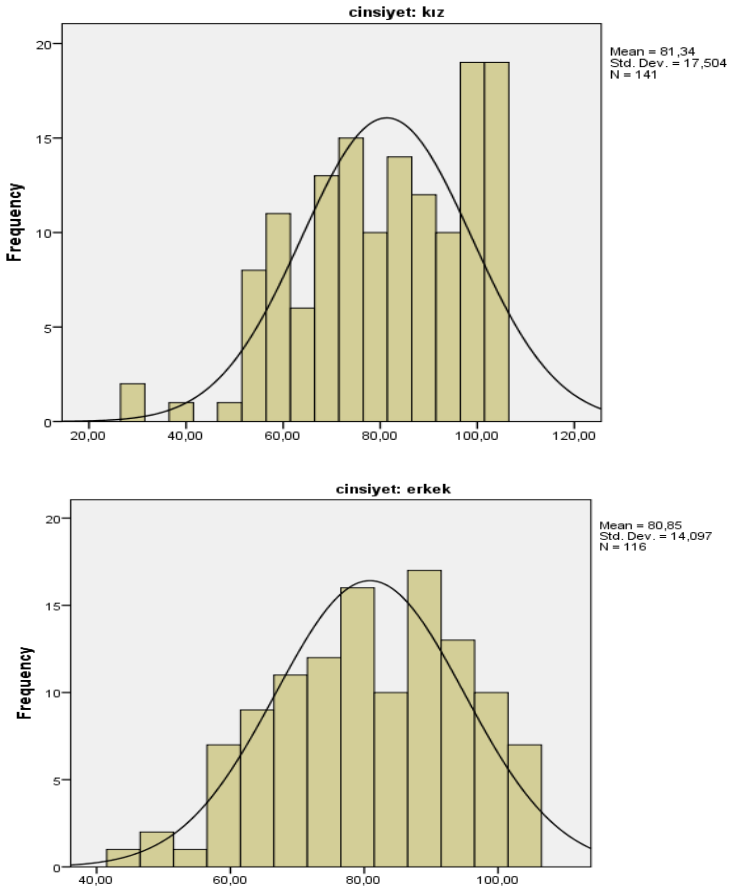
Toplam 257 öğrencinin katıldığı araştırmaya göre yukarıdaki grafik elde edilmiştir. Bu grafik normal dağılım göstermektedir. Öğrencilerin genelinin Fen Bilgisi dersine olan tutumlarının olumlu yönde olduğu söyleyebilir. Öğrenciler en yüksek 105 puana göre değerlendirilmiştir. Buna göre ortalama değer 81.12'dir. Ortalamadan yüksek tahmini 150 öğrenci bulunmaktadır.

Örneklem grubunu cinsiyet faktörüne göre incelediğimizde aşağıdaki tablo oluşmaktadır.

Tablo 1: Tutum puanlarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Mevcut	Ortalama	Orta değer
Kız	141	81.3404	83
Erkek	116	80.8534	81

Tabloyu incelediğimizde kız ve erkek gruplarının ortalama değerleri birbirine çok yakındır ve aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. İki ayrı grubun da histogram grafikleri aşağıdaki gibidir.



Kavram yanılgısı ölçeğinde kütlenin tanımı ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

"Kütle nedir?" Sorusuna ait bulgular

Tablo 2: 1. soruya verilen cevaplar ve yüzdeleri

Ö.S	**C.T.**	**%**	**Öğrencilerin verdiği cevaplar**
73	A	28.4	Bir cismin ağırlığıdır.
32	B	12.4	Değişmeyen birimdir
22	C	8.5	Kütle kütledir.
21	D	8.1	Bir ağırlık birimidir.
13	E	5.0	Boşlukta kapladığı yer.
9	F	3.5	Değişmeyen madde miktarıdır.
5	G	1.9	Bir cismin hacmidir.
4	H	1.5	Bir cismin yer çekimi kuvvetidir.
4	I	1.5	Bir cisimdir.
4	İ	1.5	Cismin ağırlık ve hafifliği.
3	J	1.1	Ağırlığı olan her şey.
3	K	1.1	Bir şeyin ölçümü.
2	L	0.7	Azalıp artabilir.
2	M	0.7	Bir maddenin kilosu.
2	N	0.7	Sahip olduğumuz kütle.
1	O	0.38	Bir şeyin durduğu yer.
1	Ö	0.38	Kütle azalırsa ağırlık artar.
1	P	0.38	Ölçülmeyen bir şey.
1	R	0.38	Cismin değişmeyen ağırlığı.
54	S	21.01	Bilmiyorum/Cevap yok.
257			

Ö.S=Öğrenci sayısı , C.T=Cevap tipi

Tablo2'de 'kütle nedir' sorusuna öğrencilerin verdiği cevap tiplerine göre öğrencilerin yüzdeleri ve sayıları incelenmiştir. F cevap tipini veren %3.5 oranındaki öğrencilerin kütle kavramı ile ilgili doğru bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

B tipi cevabını veren %12.4 oranındaki öğrenciler ise değişmeyen bir kavram olduğunun farkındalar fakat kütleyi birim olarak düşünmüşlerdir. %28.4 oranla A cevap tipini veren öğrencilere bakıldığında kütleyi ağırlık olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin bu durumda 'kütle' ve 'ağırlık' kavramları arasında kavram kargaşası yaşadıkları söylenebilir. Yine aynı şekilde G cevap tipini veren öğrenciler kütleye 'bir cismin hacmidir' demişlerdir. Bu öğrencilerin ise 'kütle' ve 'hacim' kavramları arasında kavram kargaşası yaşadıkları söylenebilir. C cevap tipini veren %8.5 oranındaki öğrenciler ise 'kütle kütledir' diyerek hiç bir yorum yapamamışlardır. H cevap tipi veren %1.5 dilimindeki öğrenciler ise 'bir cismin yerçekimi kuvvetidir' diyerek ağırlık ile karıştırarak kavram yanılgısına düşmüşlerdir. %5 oranla E cevap tipini veren öğrenciler kütleyi 'boşlukta kapladığı yer' olarak tanımlamışlardır. S cevap tipini veren %21.01 oranındaki öğrenciler ise 'kütle' kavramı hakkında bir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

'Cismin değişmeyen ağırlığı' cevabını vererek R cevap tipini veren öğrencinin kısmen kavram yanılgısı olduğu söylenebilir. Değişmeyen bir kavram olduğunun farkındadır fakat kütleyi ağırlık olarak tanımlamaması gerektiğini bilmemektedir.

D cevap tipini veren %8.1 lik kısım ise kütleyi bir ağırlık birimi olarak ilginç bir şekilde tanımlamışlardır. Ağırlık kavramı ile kütle kavramı arasında bir bağ kurmaya çalıştıklarını anlaşılabilir. Öğrenciler I cevap tipinde kütlenin bir cisim olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrencilerin İ ve J cevap tiplerinde ise kavramın tanımını bilmediği açık bir şekilde ortadadır.

L cevap tipinde ise 'azalıp artabilen' bir kavram olduğunu belirtmektedir. Burada öğrencilerin ağırlık kavramı ile karıştırdıkları görülmektedir.

Kavram yanılgısı ölçeğinde ağırlığın tanımı ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

"Ağırlık nedir?" sorusuna ait bulgular

Tablo 3: 2.soruya verilen cevaplar ve yüzdeleri

Ö.S.	**C.T.**	**%**	**Öğrencilerin verdiği cevaplar**
53	A	20.6	Bir cismin kilosudur.
39	B	15.17	Bir cismin kütlesidir.
36	C	14.01	Ölçülebilen bir şeydir.
21	D	8.1	Yerçekimi kuvvetine bağlıdır.
12	E	4.6	Değişebilen bir kuvvettir.
7	F	2.7	Birimi Newton'dur.
5	G	1.9	Bir maddenin ağırlığıdır.
4	H	1.55	Bir cismin hacmidir.
4	I	1.55	Kütleyi belirleyen birimdir.
2	İ	0.7	Ağırlık artarsa kütle azalır.
2	J	0.7	Dinamometre ile ölçülür.
2	K	0.7	Dünya'da kapladığımız yerdir.
2	L	0.7	Cisme uygulanan basınçtır.
68	M	26.4	Bilmiyorum/Cevap yok.
257			

Ö.S: Öğrenci sayısı, C.T: Cevap tipi

Tablo3'te öğrencilerin 'ağırlık nedir?' sorusuna verdikleri cevaplar verilmiştir. D ve E cevap tiplerine baktığımızda %8.1 ve %4.6 oranındaki öğrencilerin 'ağırlık' kavramı hakkında doğru bir yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir. F cevap tipini veren %2.7 oranındaki öğrenciler de biriminin Newton olduğunu yazarak doğru bir bilgi vermişlerdir.%14.01 oranla C tipi cevabını veren öğrenciler ise ölçülebilen bir şey olduğunu söyleyerek tanım yapmamışlardır.

B cevap tipini veren %15.17 lik dilim ise 'bir cismin kütlesidir' cevabını vermişlerdir. Bu öğrencilerin 'kütle' ve 'ağırlık' kavramları arasında kavram yanılgısı yaşadıklarını söyleyebiliriz.%20.6 gibi yüksek bir oranla A cevap tipini veren öğrenciler 'bir cismin kilosudur' diyerek ağırlığı kütle ile karıştırmışlardır.

H cevap tipinde ise 'hacim' ve 'ağırlık' kavramlarının aynı olduğunu düşünmüşlerdir. L tipi cevap verenler ise ağırlığı cisme uygulanan basınç olarak tanımlamışlardır. H ve L cevap tiplerinde de öğrencilerin derin bir

kavram yanılgısına sahip olduklarını görebiliyoruz. J tipi cevabını veren öğrenciler ise dinamometre ile ölçüldüğünü bildiklerini fakat tanım yapamadıklarını görüyoruz.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara dayanarak 'kütle' kavramında olduğu gibi 'ağırlık' kavramında da çok derin kavram yanılgıları olduğunu söyleyebiliriz. Bu kavram yanılgıları eksik ve ezbere bilgiden kaynaklanmaktadır.

Ayrıca %26.4 gibi yüksek bir oranda bilmiyorum cevabını vermeleri ve ya bos bırakmaları da temel bir kavram olan 'ağırlık' kavramının hiçbir şekilde öğrenilmediğini ortaya koymaktadır.

Kütle ve ağırlık kavramları hakkında çoktan seçmeli hazırlanan 3.ve 4.sorular ile elde edilen bulgular:

'Kütle madde miktarıdır ve her yerde aynıdır'.

'Ağırlık ise yerçekimine bağlı olarak değişir'.

Bilgilerinden yola çıkılarak hazırlanan 3.ve 4.sorular ve öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Soru 3: Aşağıdakilerden hangisi Dünyada belirli bir kütleye sahip olan bir astronotun, Ay'daki kütlesi için doğru bir ifadedir?

a. Kütlesi azalır. b. Kütlesi artar. c. Kütlesi aynı kalır.

Tablo 4: Öğrencilerin 3.soruya verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri.

Öğrencilerin verdiği cevaplar	**Frekans**	**Yüzde**
Kütlesi azalır	115	45.3
Kütlesi artar	49	19.3
Kütlesi aynı kalır*	90	35.4
TOPLAM	254	100

'*': doğru cevap seçeneği.

Tablo 4 incelendiğinde %45.3 oranla öğrenciler kütlesi azalır cevabına yüklenmişlerdir. Burada öğrencilerin kavram yanılgısına sahip oldukları söylenebilir. Öğrenciler 'kütle' ve 'ağırlık kavramlarını karıştırıyorlar' diyebiliriz. Daha düşük bir oranla öğrencilerin kütlesi artar cevabını verdikleri görülmektedir. Doğru cevabı veren öğrenciler %35.4 lük kısmı oluşturmaktadırlar. Bu noktada öğrencilerin yarısından bile azı doğru cevap vermiştir. 'Kavram kargaşası olan öğrenciler çoğunluktadır' denilebilir.

Soru 4: Aşağıdakilerden hangisi Dünyada belirli bir ağırlığa sahip olan bir astronotun, Ay'daki ağırlığı için doğru bir ifadedir?

a. Ağırlığı azalır. b. Ağırlığı artar. c. Ağırlığı aynı kalır.

Tablo 5: Öğrencilerin 4.Soruya Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzdeleri.

Öğrencilerin verdiği cevaplar	**Frekans**	**Yüzde**
Ağırlığı azalır*	154	60.6
Ağırlığı artar	46	18.1
Ağırlığı aynı kalır	54	21.3
TOPLAM	254	100

'*': doğru cevap seçeneği.

Tabloyu incelediğimizde doğru cevabı veren öğrenciler %60.6 lık kısmı oluşturmaktadırlar. Bu öğrencilerin doğru bilgiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Tam tersi cevap veren kısım %18.1 oranındadır. Ayda ağırlık artar mı azalır mı ikilemine düşen öğrencilerin yanlış cevaba yöneldiği söylenebilir. Ağırlığı aynı kalır diyen kısım ise ağırlık kavramını kütle kavramıyla karıştırdığı ve kavram kargaşasına sahip oldukları anlamına gelmektedir. Bu grup %21.3 oranında olsa bile azımsanmamalıdır. Bu durum öğrencilerin bilimsel bilgi öğrenirken bilgiyi anlamlandıramaması ve eksik bilgiden kaynaklanmaktadır ve kavram yanılgısına sebep olmaktadır.

Soru 4'te doğru cevabı veren öğrenciler soru 3'e doğru cevabı veren öğrencilerden daha fazla sayıdadır. Öğrencilerin ağırlıktan çok kütle hakkında doğru bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Fakat ağırlık tanımında da birçok kavram yanılgısının olduğunu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Fen Bilgisi dersine olan tutumları ile mevcut kavram kargaşaları arasında fark olduğunu söylenebilir. Tutum ölçeğinde normal dağılım gösteren bir grafik elde edilmiş

ve ortalama değeri 105 puan üzerinden 81.12 bulmamıza rağmen kavram yanılgısı yaşayan çok fazla öğrenci olduğunu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin bilimsel bilgi edinmekte sorun yaşadıklarını söylenebilir.

Kavram yanılgısına sahip bireyler yeni bilimsel bilgi edinmede sıkıntı yaşayabilmektedirler. Örneğin 'kütle' ve 'ağırlık' gibi basit ve temel kavramları yanlış tanımlayan öğrenciler bunlarla ilgili olan diğer konuları da tam olarak anlamlandıramamaktadırlar.

Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin 'kütle' ile ilgili çok sayıda kavram yanılgısına sahip olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 'kütle' kavramı hakkında anlamlı bir bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ezbere bilgi edinen, bilgiyi anlamlandıramayan ve yapılandıramayan öğrencilerde kavram yanılgının ortaya çıkması muhtemeldir.

Ayrıca Fen Bilgisi Tutum Ölçeğine bakıldığında öğrencilerin Fen Bilgisi dersine dair tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Fakat kavram yanılgısı ölçeğinde ise tersine çok fazla kavram yanılgılarının olduğu görülmektedir. Fen Bilgisi dersi öğrencilerin çoğuna farklı ve eğlenceli gelmektedir. Fakat verilen cevaplara bakılacak olursa 'kütle' kavramını anlamadıklarını düşünülebilir. Hatta 'hacim' ve 'ağırlık' kavramları ile karıştırmaları, ezbere ve eksik bilgi edindikleri anlamına gelebilmektedir.

Öğrenciler daha önce öğrendiği kavramları ancak yeni öğrendikleri ile ilişkilendirdiklerinde anlamlı öğrenmeyi gerçekleşir. Bunu sağlamak için de öğrencinin öğrendiği her bir kavram çok iyi bir şekilde yapılandırılmalıdır (Bacanak, Küçük & Çepni, 2004). Kavramların doğru bir şekilde tanımlarını öğrenip günlük hayat ile de ilişkilendirebilen öğrencilerin daha verimli ve fen bilgisini daha doğru bir şekilde özümseyen bireyler olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre kavram yanılgısının giderilmesi için öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

Kavram yanılgılarının giderilebilmesi için öncelikle kavram yanılgıları tespit edilmelidir. Ardından öğrencilerin kavram yanılgılarıyla yüzleştirilmeleri sağlanarak bilimsel verilerle bilginin tekrar yapılandırılması ve özümsenmesi sağlanmalıdır.

Öğrencilerin anlamlı bir şekilde kavramları öğrenmeleri önemlidir. Bu noktada ön bilgilerin zihinde sağlam yapılandırılmaları gerektiği söylenebilir. Böylece öğrencilerin bilimsel bilgiyi daha rahat anlamasına yardımcı olunabilir.

KAYNAKÇA

Bacanak A., Küçük M. & Çepni S. (2004). İlköğretim öğrencilerinin fotosentez ve solunum konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi: Trabzon örneklemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 67-80.

Eryılmaz, A. ve Tatlı, A., (1999) ODTÜ öğrencilerinin Mekanik Konusundaki Kavram Yanılgıları. *III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, KTÜ, Trabzon, M.E.B. ÖYGM*, 103-108.

Fensham, P. J., & Gunstone, R. F. (1994). *The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning*. Psychology Press.

Gülçiçek, Ç. ve Yağbasan, R.(2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (13).

Gülçiçek, Ç. ve Yağbasan, R. (2004) Sarmal yay sisteminde mekanik enerjinin korunumu konusunda öğrencilerin kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi, 163*.

Koray, Ö. & Tatar, N. (2003). İlköğretim öğrencilerinin Kütle ve ağırlık ile ilgili kavram yanılgıları ve bu yanılgıların 6. 7.ve 8.sınıf düzeylerine göre dağılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 187-198.

MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlkokul ve Ortaokullar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.

Şener, N., & Taş, E. (2016). Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (14).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Yıldırım, O., Nakiboğlu, C., & Sinan, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanılgıları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 79-99.

GEMS PROGRAMININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAVRAMSAL DEĞİŞİMLERİNE ETKİSİ******

Erhan Ceylan
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, HATAY.

Gökhan Şöhretli
1 2 Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, HATAY.

Özet

İçeriğinde birçok soyut kavram bulundurduğu için fen konularının öğrenilmesi ve kavramsal düzeyde anlaşılması zor olmaktadır. Fen bilimlerine ilişkin temel kavramlardan biri de gök bilimleri, diğer adıyla astronomidir. Bu çalışmada da daha soyut ve dolayısıyla kavraması daha zor bir alan olan astronominin öğretilmesinde farklı bir programın etkisini değerlendirebilmek için; GEMS (Great Explorations in Math and Science - Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar) Programının "Dünya, Ay ve Yıldızlar" ünitesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal değişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test - son test desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Mustafa Kemal Üniversitesi Fen bilgisi öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmuştur. Sneider (2010) tarafından yazılan ve araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilen "Dünya, Ay ve Yıldızlar" GEMS etkinlik kitabında bulunan 6 etkinlik, haftada 1 etkinlik olmak üzere astronomi dersinde 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Kavram yanılgıları tespitinde ve kavramsal değişim belirlemede kullanılabilen Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test olarak uygulanan KİT'te kullanılan kavramlar; "Dünya", "Ay" ve "Yıldız" olmak üzere çalışmanın yürütüldüğü ünitede yer alan kavramlardan seçilmiştir. Her bir kavram için öğretmen adaylarından verilen süre içerisinde o kavram ile ilgili kelime veya kelime grupları yazmaları istenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda kesme noktası belirlenmiş ve kavram ağı oluşturulmuştur. Uygulama öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu toplam kavram/kelime grubu sayısı 28'i yanılgı olmak üzere 447'dir. Uygulama sonrasında ise bu sayı 9'u yanılgı olmak üzere toplam 628'dir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanılgılarında azalma olurken kavramsal değişimlerinde de gelişim görülmektedir.

Anahtar Kelimeler : GEMS Programı, Kelime İlişkilendirme Testi, Kavramsal Değişim, Dünya Ay ve Yıldızlar.

****** *Bu çalışmadaki veriler birinci yazarın tez çalışmasının uygulamasından toplanmıştır.

Giriş

Çağımızda bilim ve teknolojideki gelişmeler inanılmaz bir hızla yol almakta ve bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilen devletler uluslararası arenada saygı duyulan ve söz sahibi olan devletler olabilmektedirler. Yani bilim ve teknoloji okuryazarlığı insanlık tarihinde hiç olmadığı ölçüde önemli bir parametre olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun için bizlerin de ülke olarak bilimsel süreç becerilerine sahip, fen ve matematikte etkin ve yetkin bir nesil yetiştirmemiz, bu yarışta geri kalmamamız için elzemdir.

Milli Eğitim Bakanlığımız çağın gerektirdiği bu gelişmelere ayak uydurabilmek adına 2005 yılında öğretim programlarında reform sayılabilecek değişikliklere gitmiş ve bu değişiklikleri güncelleyerek devam ettirmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında derslerin planlanması ve uygulanmasında öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber ve yönlendirici olacağı öğrenme ortamları temel alınmış olup genel olarak öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bilgiyi kendi zihninde yapılandırmaya olanak tanıyan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme kısaca öğrencilerin birer bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (MEB, 2013).

1984 yılından beri fen ve matematik derslerinde tamamlayıcı ve yardımcı bir program olarak eğitim uygulamalarında kullanılan Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar (GEMS: Great Explorations an Math and Science) Programı da öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını benimser (Barber, 1998) ve GEMS programının genel olarak araştırmaya, sorgulamaya, keşfetmeye dayalı öğrenme stratejilerini kullandığı söylenebilir. Barber'a (1998) göre fen eğitiminde sorgulama temelli "rehberli keşif" yaklaşımını benimseyen GEMS etkinlikleri, öğrencilerin temel fen ve matematik kavramlarını anlamalarına ve günlük yaşantıda ihtiyaç duyulan sorgulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

GEMS Programı, California Üniversitesi Lawrence Hall of Science Bilim Merkezinde geliştirilmiş ve ABD'de binlerce sınıfta denenmiş bir programdır. Onlarca GEMS öğretmen rehberi ve el kitapları, okul öncesinden 8. sınıfa kadar öğrenciler için destekleyici öğrenme deneyimleri ve çok çeşitli öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Bilimsel süreç ve bilim insanlarının karakteristik becerileri üzerinde duran GEMS etkinlik kitaplarının diğer bir özelliği de kavram yanılgılarını ve kavramsal değişim sürecini irdelemektir. Bu yönleriyle GEMS etkinlik kitapları öğretmenler ve öğrenciler tarafından kabul görmektedir (Pompea ve Gek, 2002).

GEMS ünitelerinden biri olan "Dünya, Ay ve Yıldızlar" ünitesi üzerine yapılan bir çalışmada fen bilimlerinde iki önemli kavram olan yerçekimi ve dünyanın şekli kavramları vurgulanmıştır. Uygulama sonrasında kavram yanılgısına sahip öğrencilerin sayısında önemli ölçüde bir azalma meydana geldiği belirlenmiştir (Sneider ve Ohadi, 1998). Öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla Yalçın ve Tekbıyık (2013) tarafından yapılan çalışmada GEMS etkinlikleriyle desteklenmiş proje yaklaşımının çocukların kavramsal gelişiminde, uygulama sonrasında olumlu yönde önemli farklar olduğu sonucuna varmışlardır.

İçeriğinde birçok soyut kavram bulundurduğu için fen konularının öğrenilmesi ve kavramsal düzeyde anlaşılması zor olmaktadır. Öğrencilerin bu kavramları anlamlandırma çabaları genelde günlük yaşamda gördükleri, duydukları ve hissettikleriyle sınırlı kalmakta ve büyük oranda bilimsellikten uzak olmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşantıları, inançları, öğrenme ortamları, gelişmemiş zihinsel becerileriyle kavramları anlamlandırma çabaları gibi etkenler bilimin doğasıyla ve bilimsel bilginin ortaya çıkış süreciyle çelişmekte ve öğrenciler bu süreçte bilimsel bilgiye yanlış anlamlar yüklemektedirler (Ercan vd., 2010). Kavram yanılgıları, kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere aykırı olan, bilimsel kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak tanımlanabilir. Genellikle günlük yaşamdaki deneyimlerden kaynaklanır ve değişime karşı dirençlidir.

Fen bilimlerine ilişkin temel kavramlar içerisinde gök bilimleri de yer almaktadır (MEB, 2013). Gök bilimlerinin, yani astronominin diğer bilimlere göre daha soyut konulardan oluşması bu konuların anlaşılmasını da güçleştirmektedir. Bu durum konularla ilgili kavram yanılgılarını da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada da daha soyut ve dolayısıyla kavraması daha zor bir alan olan astronominin öğretilmesinde farklı bir programın etkisini değerlendirebilmek için; GEMS Programının "Dünya, Ay ve Yıldızlar" ünitesinde fen bilgisi öğretmen adaylarının kavramsal değişimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2013. Çalışmanın örneklemini tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Mustafa Kemal Üniversitesi Fen bilgi öğretmenliği programı 4. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çoğu zaman tesadüfi ya da sistematik olarak örneklem seçmek zor olabilmektedir. Uygun örneklem çalışma için kolay ulaşılabilen kişilerden oluştuğu için böyle durumlarda araştırmacılar uygun örnekleme yöntemini kullanabilirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Veri Toplama Aracı

Kelime İlişkilendirme Testi

Kavram yanılgıları tespitinde ve kavramsal değişim belirlemede kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılabilmektedir(Bahar vd., 2008). KİT; öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli veya anlamlı olup olmadığının tespit edilebilmesini sağlayan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden birisidir (Bahar vd., 1999).

KİT, uygulama öncesi öğretmen adaylarının konu ile ilgili zihinlerinde yer alan kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya çıkarmak için ön test, uygulama sonrası ise uygulanan yönteme bağlı olarak zihin yapılarında meydana gelen değişimi ortaya çıkarmak amacıyla son test olarak uygulanmıştır. KİT'te kullanılacak kavramlar, dünya, ay ve yıldız olarak çalışmanın yürütüleceği ünitede yer alan kavramlardan seçilmiştir. Her bir kavram için öğretmen adaylarından verilen süre içerisinde o kavram ile ilgili kelime veya kelime gruplarını yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) analizinde kesme noktası belirlenmiş ve kavram ağı oluşturulmuştur. Kesme noktası (KN) tekniğinde kelime ilişkilendirme testinde yer alan herhangi bir anahtar kavram için en fazla verilen cevap kelimenin 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kullanılır ve belirlenen frekansın üstünde bulunan cevaplar kavram ağının ilk kısmındaki bölüme yazılır. Daha sonra kesme noktası belirli aralıklar ile aşağıya çekilerek kavram ağı oluşturulmuş olur (Bahar vd., 1999).

Uygulama Süreci

Araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilen "Dünya, Ay ve Yıldızlar" (Sneider, 2010) GEMS etkinlik kitabında bulunan 6 etkinlik, haftada 1 etkinlik olmak üzere astronomi dersinde 6 hafta boyunca uygulanmıştır. Bazı etkinliklerde grup çalışması gerektiğinden öğrenciler gruplara ayrılmıştır.

1.etkinlikte "Dünya Antik Modelleri" konusu işlenmiştir. Bu bölümde eskiden insanların dünyayı nasıl betimledikleri tartışıldıktan sonra her gruptan eskiden yaşamış olsalardı nasıl bir dünya modeli düşündükleri çizmeleri ve hikâyeleriyle birlikte sunmaları istendi. 2.etkinlikte "Dünyanın Şekli ve Yerçekimi" konusu işlenmiştir. Bu bölümde konuyla ilgili ankette bulunan sorular ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. 3.etkinlikte "Ay Gözlemi" konusu işlenmiştir. Bu Bölümde ayın hareketleri ve buna bağlı olarak güneşe mesafesiyle ilişkisi ve ayrıca gece-gündüz oluşumu modeli ele alınmıştır. 4.etkinlikte "Ayın Evreleri ve Tutulmalar" konusu işlenmiştir. Bu bölümde kitapta bulunan etkinlikler tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 5.etkinlikte "Yıldız Saati Yapımı" konusu işlenmiştir. Bu bölümde gruplar kendi yıldız saatlerini yapmış ve bu saatlerin nasıl kullanacakları uygulamalarla anlatılmıştır. 6.etkinlikte "Yıldız Haritası Kullanımı" konusu işlenmiştir. Bu bölümde takımyıldızları ve yıldızların hareketleri üzerinde durulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Kelime İlişkilendirme Testindeki cevap kelimelerin sayısı bu teknikteki verilerin değerlendirilmesinde kullanılan metotlardan birisidir. Tablo 7'de Kelime İlişkilendirme Testindeki her anahtar kavram için ön test ve son testte üretilen kelime sayısı verilmiştir.

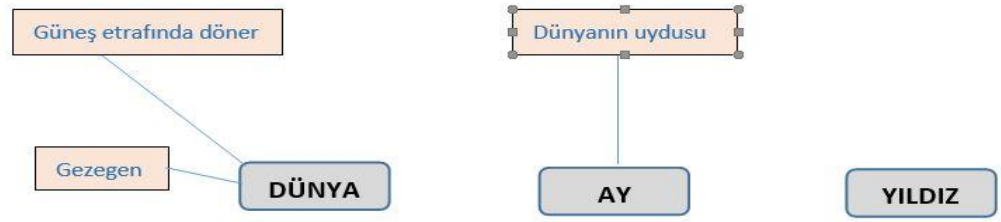
Tablo 7. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kavramların frekansları

Anahtar Kavramlar	Ön-test		Son-test	
	Doğru kavram	Kavram yanılgısı	Doğru kavram	Kavram yanılgısı
Dünya	182	13	216	3
Ay	140	10	237	6
Yıldız	97	5	166	-
Toplam	419	28	619	9

Tablo 7'de görüldüğü gibi konu anlatımı öncesi ön testte verilen toplam kelime sayısı 447, konu anlatımı sonrası son testteki toplam kelime sayısı 628'dir. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen cevap kelimelerin sayısında konu anlatım sonrası büyük bir artış olmuştur. Ayrıca kavram yanılgılarında da azalma görülmektedir.

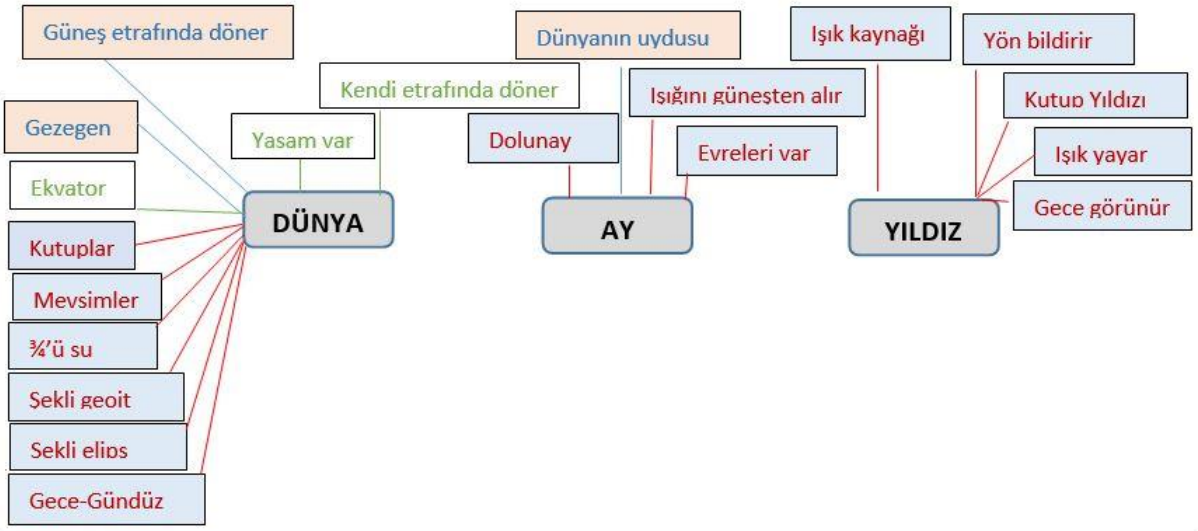
Yukarıdaki frekans tablosundaki anahtar kavram ve ilişkilendirilen kelimelerle ilgili aşağıda ön test sonuçlarına göre oluşturulan kavram ağı ve bu ağa ilişkin yorumlar yer almaktadır.

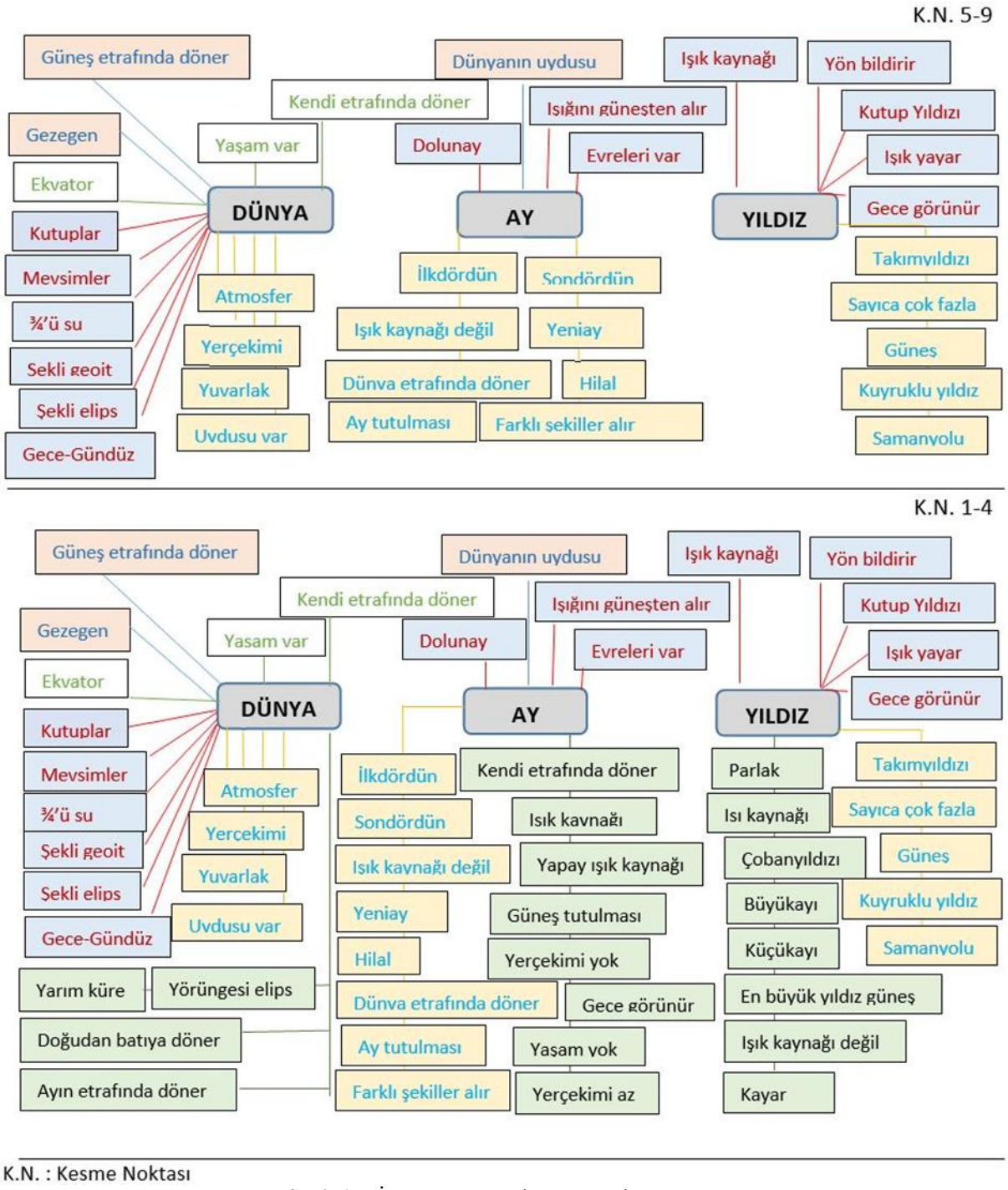
K.N. 20 ve yukarısı



K.N. 15-19

K.N. 10-14





Şekil 1. KİT ön test sonuçlarına göre kavram ağı

Şekil 1'de görüldüğü gibi ön test sonuçlarına göre kesme noktası 20 ve üzeri olan kavramlara bakılırsa dünyanın gezegen olduğu ve güneş etrafında döndüğü, ayın dünyanın uydusu olduğu öğretmen adayları tarafından genel olarak bilinmektedir.

Kesme noktası 15-19 olan kavramlara göre adaylar dünyada yaşamın olduğuna, kendi etrafında döndüğüne ve ekvatorun varlığını değinirken ay ve yıldızla ilgili kavram yer almamaktadır. Bu bölüme kadar yıldızla ilgili herhangi bir kavramın yer almaması öğretmen adaylarının yıldızlarla ilgili bilgilerinin az olduğunu göstermektedir.

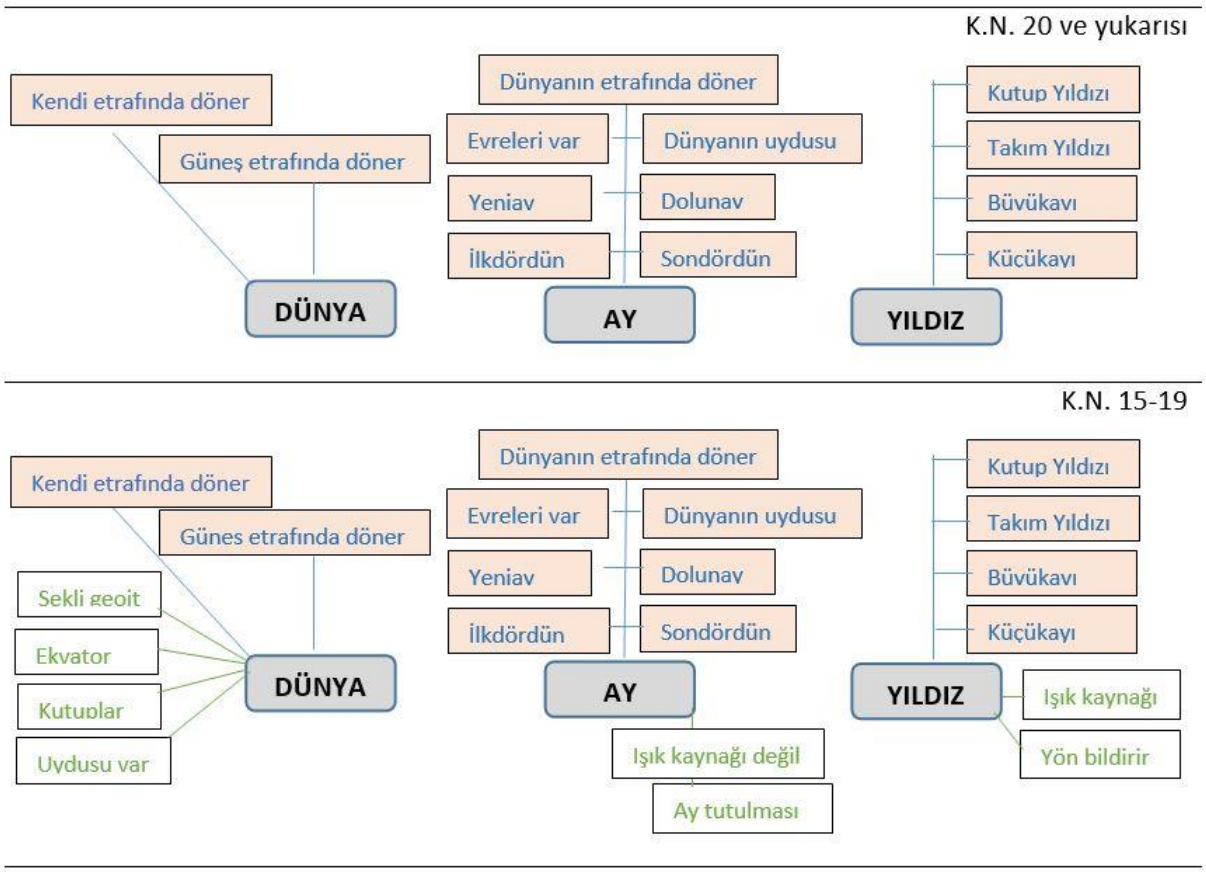
Kesme noktası 10-14 olan kavramlara bakılırsa dünya ile ilgili mevsimlerin ve gece-gündüzün oluşumlarından, kutupların varlığından, büyük bölümünün sudan meydana geldiğinden ve şeklinden bahsedilmiştir. Burada dünyanın geoit şeklini bazı adaylar dünyanın yörüngesiyle karıştırmış olup bu konuda kavram yanılgısına sahiplerdir. Ayın yansıttığı ışığı güneşten aldığını belirten adaylar ayın evrelerinin olduğundan ve dolunay

evresinden de bahsetmişlerdir. Yıldızla ilgili ise ışık kaynağı olup ışık yaydığını, geceleri göründüklerini, yıldızlar ile yön bulunabileceğini ve kutup yıldızını bildikleri anlaşılmaktadır.

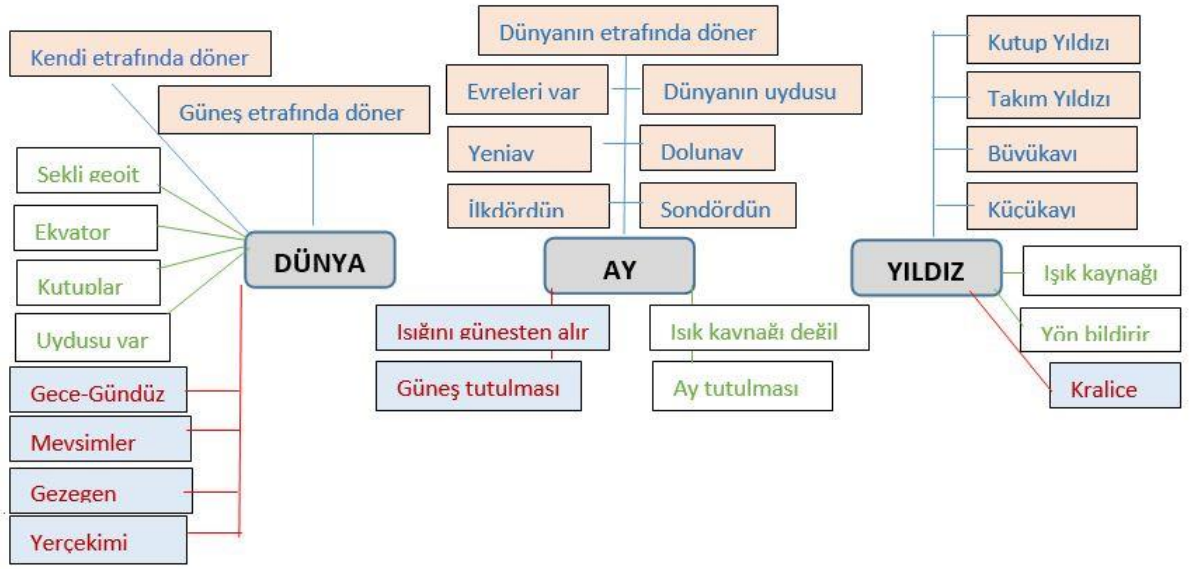
Kesme noktası 5-9 olan kavramlara göre dünyanın yuvarlaklığı ve bir uydusunun olduğunun yanı sıra atmosfere ve yerçekimine sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayın farklı şekiller aldığını belirten adaylar buna bağlı olarak ilkdördün, sondördün, yeniay ve hilal kavramlarına da değinmişlerdir. Ayrıca ayın, dünyanın etrafında döndüğünü, ay tutulması olayını ve ışık kaynağı olmadığını da ifade etmişlerdir. Çok sayıda oldukları söylenen yıldız kavramıyla samanyolu, güneş, takımyıldızı kavramları ilişkilendirilirken kuyruklu yıldız, kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkmıştır.

Son kesme noktasında ortaya çıkan kavramlarda ise öğretmen adayları dünya ile ilgili yarım küre, elips yörünge; ay ile ilgili kendi etrafında döner, güneş tutulması, yaşam yok, yerçekimi az; yıldız ile ilgili parlak, ısı kaynağı, Büyükayı, Küçükayı kavramlarını doğru ifade etseler de dünyanın doğudan batıya doğru döndüğü ve ayın etrafında döndüğü; ayda yerçekimi olmadığı ve doğal ya da yapay ışık kaynağı olduğu; yıldızın ışık kaynağı olmadığı, en büyük yıldızın güneş olduğu, yıldızların kaydıkları ve çoban yıldızı ifadelerinde kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayın gece görünmesiyle alakalı ise kısmen kavram yanılgısı vardır, çünkü ay gündüzleri de görülebilir.

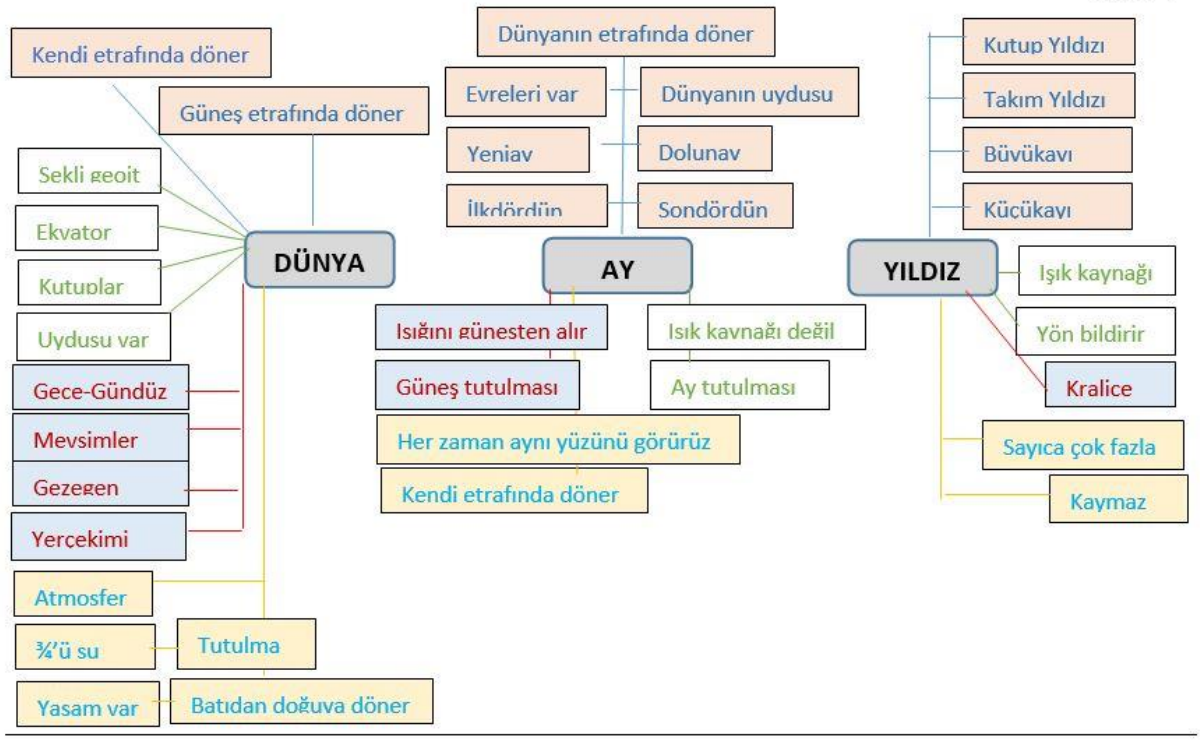
Tablo 7'deki anahtar kavram ve ilişkilendirilen kelimelerle ilgili aşağıda son test sonuçlarına göre oluşturulan kavram ağı ve bu ağa ilişkin yorumlar yer almaktadır.

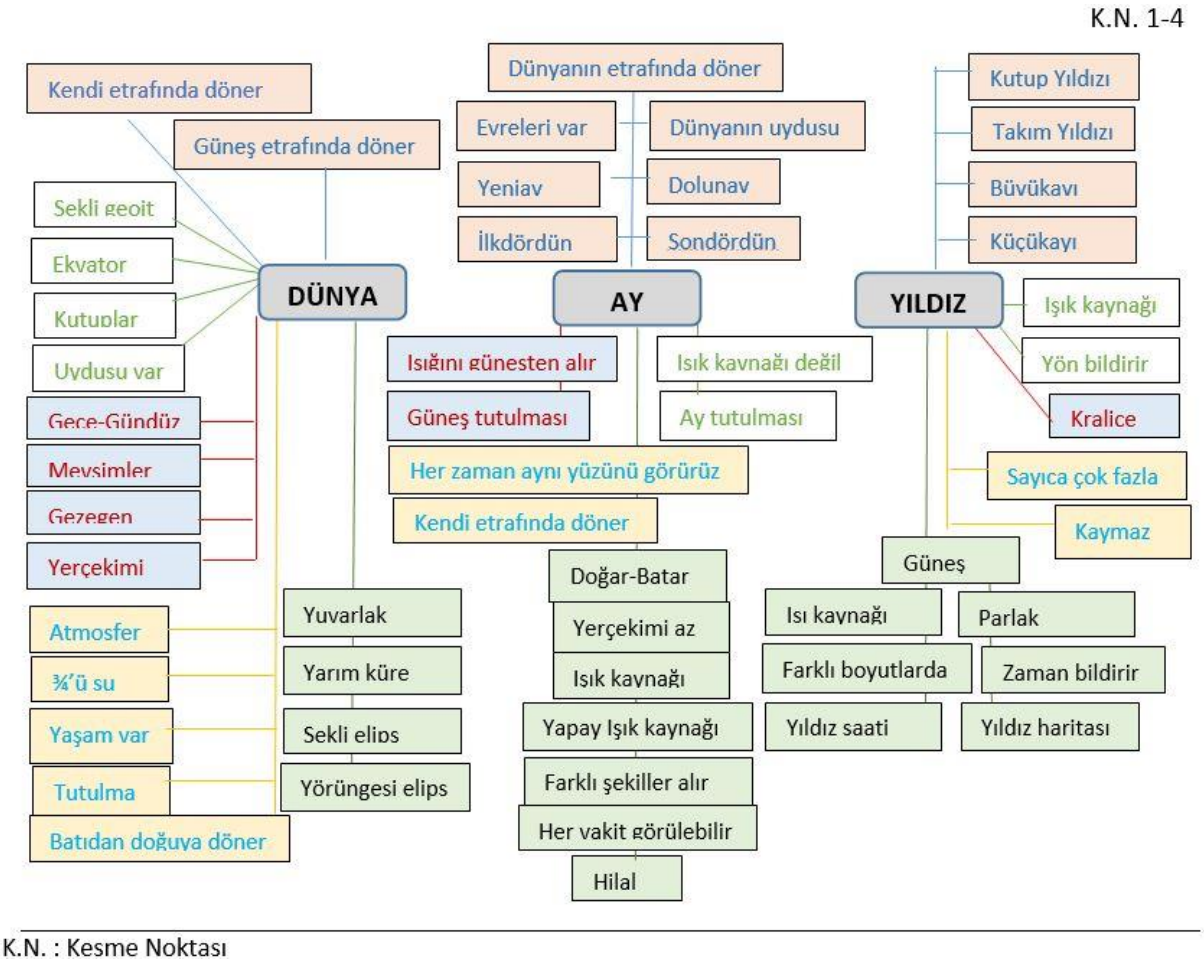


K.N. 10-14


Kendi etrafında döner
Güneş etrafında döner
Sekli geoit
Ekvator
Kutuplar
Uydusu var
DÜNYA
Gece-Gündüz
Mevsimler
Gezegen
Yerçekimi
Dünyanın etrafında döner
Evreleri var
Dünyanın uydusu
Yeniay
Dolunay
İlkdördün
Sondördün
AY
Isığını günesten alır
Güneş tutulması
Isık kaynağı değil
Ay tutulması
Kutup Yıldızı
Takım Yıldızı
Büvükayı
Küçükayı
YILDIZ
Işık kaynağı
Yön bildirir
Kralice

K.N. 5-9


Kendi etrafında döner
Güneş etrafında döner
Sekli geoit
Ekvator
Kutuplar
Uydusu var
DÜNYA
Gece-Gündüz
Mevsimler
Gezegen
Yercekimi
Atmosfer
¾'ü su
Tutulma
Yasam var
Batıdan doğuva döner
Dünyanın etrafında döner
Evreleri var
Dünyanın uydusu
Yeniay
Dolunay
İlkdördün
Sondördün
AY
Isığını günesten alır
Güneş tutulması
Isık kaynağı değil
Ay tutulması
Her zaman aynı yüzünü görürüz
Kendi etrafında döner
Kutup Yıldızı
Takım Yıldızı
Büvükayı
Küçükayı
YILDIZ
Işık kaynağı
Yön bildirir
Kralice
Sayıca çok fazla
Kaymaz



Şekil 2. KİT son test sonuçlarına göre kavram ağı

Şekil 2'de görüldüğü gibi son test sonuçlarına göre ön testle de kıyaslandığında kesme noktası 20 ve üzeri olan kavramlara bakılırsa dünyanın güneş etrafında döndüğü yinelenmiş ve dünyanın kendi etrafında döndüğü ifade eden kavram eklenmiştir. Gezegen kavramının bu bölümde yer almamasının sebebi adayların dünyanın diğer özelliklerine yoğunlaşması veya öğretim sürecinde gezegenlere vurgu yapılmaması olabilir. Ay ile ilgili kavram bu bölümde 6 adet artarak büyük bir sıçrama yapmıştır. Burada dünyanın uydusu olduğu tekrarlanırken ek olarak dünyanın etrafında döndüğü ve evreler ile ilgili kavramların geldiği görülmektedir. Aynı şekilde yıldız kavramında da bu bölümde büyük artış olmuştur. Kutup yıldızı, takımyıldızı, Büyükayı ve Küçükayı kavramları öğretim sürecinde yıldız ile ilgili bölümde üzerine durulan konuların başında geldiğinden dolayı bu kavramlar çoğu öğretmen adayının zihninde yer etmiştir.

Kesme noktası 20'nin altında olan bölümlerde ise sayısı artan ve azalan kavramlar incelenecek olursa dünya ile ilgili uydusunun olduğu, kutuplarını olduğu, geoit şekli, yerçekimi kavramları bir üst kesme noktasında yer alırken dünyanın tutulmalardaki rolü ve batıdan doğuya doğru döndüğü kavramları kavram ağına eklenmiştir. Şeklinin elips olduğu kavram yanılgısında azalma görülürken, dünyanın doğudan batıya doğru döndüğü ve ayın etrafında döndüğü yanılgıları ortadan kalkmıştır.

Kesme noktası 20'nin altında olan bölümlerde ay ile ilgili sayısı artan kavramlar; ayın ışık kaynağı olmadığı, ay tutulması, güneş tutulması, kendi etrafında dönmesi. Öğretim sonunda kazanılan yeni kavramlar ise ayın her zaman aynı yüzünün görünmesi, her vakit görülebilmesi ve güneş gibi ayın da doğup batması kavramları olmuştur. Ayda yerçekimi yoktur yanılgısı ortadan kalkarken ayın ışık kaynağı olması konusundaki kavram yanılgısında ise azalma olsa da beklenen düzeyde değildir.

Kesme noktası 20'nin altında olan bölümlerde yıldız ile ilgili sayısı artan kavramlar; ışık kaynağı olması, yön bildirmesi olup öğretim süreci sonunda kazanılan kavramlar artmıştır. Bunlar; kraliçe, yıldızları kaymaması, zaman bildirmesi, farklı boyutlarda olmaları, yıldız saati ve yıldız haritasıdır. Özellikle yıldızların kaydığı yanılgısı yerini yıldızların kaymadığını ifade eden kavramın alması olumlu bir gelişme olmuştur. Ayrıca en büyük yıldızın güneş olduğu, kuyruklu yıldızların varlığı, çoban yıldızı ve ışık kaynağı olmadığı yanılgıları da ortadan kalkmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

GEMS programının kavramsal değişime etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Tablo 7'de belirtildiği üzere uygulama öncesi öğretmen adaylarının sahip olduğu toplam kavram/kelime grubu sayısı 28'i yanılgı olmak üzere 447'dir. Uygulama sonrasında ise bu sayı 9'u yanılgı olmak üzere toplam 628'dir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının sahip olduğu kavram yanılgılarında azalma olurken kavramsal değişimlerinde de gelişim görülmüştür.

Dünya ile ilgili kavram/kelime grubu sayısı 195'ten 219'a artarken, 13 olan kavram yanılgısı 3'e azalmıştır. Ek 1'de görüldüğü gibi uygulama öncesi en çok yanılgı dünyanın elips şeklinde olması yönündeyken uygulama sonrasında 7 kişi bu yanılgılarını gidermiştir. Genel olarak öğretmen adayları dünya kavramı ile ilgili kavramsal değişimlerinde başarılı sonuçlar alınmıştır.

Ay ile ilgili kavram/kelime grubu sayısı 150'den 243'e artarken, 10 olan kavram yanılgısı 6'ya azalmıştır. Burada öğretmen adaylarının ay ile ilgili birçok yeni kavram edindikleri görülmektedir. Hal böyleyken kavram yanılgılarındaki azalmanın düşük kalması şaşırtıcı bir durumdur. Ek 1'de görüldüğü gibi uygulama öncesi ayın ışık kaynağı olduğunu düşünen 7 kişi iken uygulama sonrasında bu sayı 6'da kalmıştır. Bu sonuçtan da bireylere çeşitli öğretim yöntemleri kullanılsa da, bu bireylerin daha önce edindiği zihninde yer alan kavramların değiştirilmesinin oldukça zor olduğu anlaşılabilir.

Yıldız ile ilgili kavram/kelime grubu sayısı 102'den 166'ya artarken, 5 olan kavram yanılgısı ortadan kalkmıştır. Ek 1'de görüldüğü gibi uygulama sonrasında kutup yıldızı, takımyıldızı, Büyükayı, Küçükayı gibi kavramların büyük bir artış göstermesinin sebebi yıldız konusuyla ilgili yapılan etkinliklerde bu kavramların üzerinde daha çok durulması olabilir. Şaşırtıcı olan ise yıldız haritası ve yıldız saati yapımı etkinlikleri yapılmasına rağmen bu kavramları öğretmen adayları zihinlerine oturtamamışlardır. Bunun sebebi ise etkinliğin bazı sebeplerden dolayı tam olarak yapılamaması veya konunun soyut kalması olabilir. Buradan da somutlaştırılarak anlatılan kavramların kavramsal değişimde daha etkili olduğu sonucuna varabiliriz.

Literatürde KİT'in etkililiğine ilişkin farklı konu ve öğrenme alanlarıyla, öğrenciler ve öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını ortaya koymak, kavram yanılgılarını tespit etmek ve kavramsal değişimlerini belirlemek için KİT kullanılmıştır. (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999; Nakiboğlu, 2008; Ercan vd., 2010; Taşdere vd., 2014). Diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da KİT'in kullanılabilir bir ölçme değerlendirme aracı olduğu söylenebilir.

Sneider ve Ohadi (1998) 'nin "Earth, Moon and Stars" (Dünya, Ay ve Yıldızlar) GEMS etkinlik kitabı ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin dünyanın şekli ve yerçekimiyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi amaçlanmıştır. 4,5,6,7 ve 8. Sınıfta öğrenim gören 10 farklı eyaletten 18 farklı sınıftan 539 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada, bütün öğrenci seviyelerinde dünyanın şekli ve yerçekimiyle ilgili kavram yanılgılarında önemli bir azalma meydana gelmiştir. Kavramsal değişimle ilgili anaokulu düzeyinde yapılan çalışmalarda Sarıtaş (2010) ve Yalçın & Tekbıyık (2013) GEMS programının etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da GEMS programının üniversite düzeyinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre GEMS programının okul öncesinden üniversite düzeyindeki öğrencilere kadar kavramsal değişim sürecinde etkili bir program olduğu anlaşılmaktadır.

GEMS programıyla ilgili daha önceki çalışmalara da bakıldığında genel olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin başarılarını artıran, konuları daha iyi anlamalarını sağlayan GEMS etkinliklerinin daha çok tanınması ve uygulanması için ülkemizde de pilot uygulamalar yapılabilir. Böylece GEMS programıyla ilgili daha çok çalışma yapma imkanı doğarken programın etkililiği tespit edildiği takdirde ilkokul ve ortaokullarımızda GEMS etkinliklerine seçmeli ders olarak veya fen bilimleri ve matematik dersleri kapsamında yer verilebilir. Hatta ilköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmenliği lisans programlarında GEMS programıyla ilgili seçmeli ders veya ilgili olan bir ders kapsamında yer verilerek program öğretmen adaylarına da uygulamalı olarak tanıtılabilir.

Kaynaklar

Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students' Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests. *Journal of Biological Education*, 33, 134-141.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B.(2008). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. 2.Baskı, Ankara: Pegem Akademi

Barber, J. (1998). *GEMS Teacher's Handbook.* Lawrence Hall of Science, Berkeley, California.

Barrett, K., Blinderman E., Boffen, B. Echols J. A.House, P. Hosoume & K. Kopp, J. (1999). *Science and Math Explorations For Young Children.* Lawrence Hall of Science, Berkeley, California.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* 15.Baskı (s.201). Ankara: Pegem Akademi.

Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010) Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(2).

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure**,** *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, 309–322.

Pompea. M.S. & Gek K. T. (2002). Optics in the Great Exploration in Math and Science (GEMS) Program: A Summary of Effective Pedogogical Approaches. Sevent International Conference on Education and Training in Optics and Photonics, *Proceedings of SPIE, 4588,* 103-109.

Sarıtaş, R. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına Uyarlanmış GEMS (Great Explorations in Math and Science) Fen Ve Matematik Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri Ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sneider, C.I. (2010). Earth, Moon and Stars. Lawrence Hall os Science, Berkeley, California.

Sneider, C.I. & Ohadi M. M. (1998). Unraveling Students' Misconceptions About the Earth's Shape and Gravity. *Science Education* 82 (1998) pages 265–284.

Taşdere, A., Özsevgeç, T. & Türkmen, L. (2014). Bilimin Doğasına Yönelik Tamamlayıcı Bir Ölçme Aracı: Kelime İlişkilendirme Testi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi 2(2) s.129-144.*

Yalçın, F. & Tekbıyık, A. (2013). GEMS Tabanlı Etkinliklerle Desteklenen Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Eğitimde Kavramsal Gelişime Etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer 2013.*

K 1: KİT Ön test ve Son Test Frekans Tablosu

Dünya				Ay				Yıldız			
Ön Test	f	Son Test	f	Ön Test	f	Son Test	f	Ön Test	f	Son Test	f
güneş etrafında döner	24	kendi etrafında döner	29	dünyanın uydusu	31	dünya etrafında döner	26	ışık kaynağı	13	kutup yıldızı	28
gezegen	20	güneş etrafında döner	25	dolunay	14	dünyanın uydusu	23	kutup yıldızı	11	takım yıldızı	21
yaşam var	19	geoit şeklinde	18	ışığını güneşten alır	12	evreleri var	20	yön bildirir	11	büyükayı	20
kendi etrafında döner	17	ekvator	16	evreleri var	11	yeniay	20	ışık yayar	10	küçükayı	20
ekvator	15	kutuplar	16	ilkdördün	9	ilkdördün	20	gece görünür	10	ışık kaynağı	19
kutuplar	14	uydusu var	16	sondördün	9	dolunay	20	takım yıldızı	6	yön bildirir	18
mevsimler	12	gece-gündüz	14	ışık kaynağı değil	9	sondördün	20	sayıları çok fazla	6	kraliçe	10
gece-gündüz	10	mevsimler	11	yeniay	7	ışık kaynağı değil	18	güneş	5	sayıları çok fazla	6
geoit şeklinde	10	gezegen	10	hilal	7	ay tutulması	18	kuyruklu yıldızı	5	kaymaz	5
elips şeklinde	10	yerçekimi	10	dünya etrafında döner	7	ışığını güneşten alır	14	samanyolu	5	güneş	4
3/4'ü su	12	atmosfer	9	farklı şekiller alır	6	güneş tutulması	12	parlak	4	ısı kaynağı	4
uydusu var	7	3/4'ü su	9	ay tutulması	6	herzaman aynı yüzünü görürüz	7	ısı kaynağı	4	parlak	4
yuvarlak	6	yaşam var	8	kendi etrafında döner	4	kendi etrafında döner	5	çoban yıldızı	3	farklı boyutlarda	2
atmosfer	5	batıdan doğuya doğru döner	8	ışık kaynağı	4	doğar-batar	4	en büyük yıldız güneş	2	zaman bildirir	2
yerçekimi	5	tutulma	8	yapay ışık kaynağı	3	yerçekimi az	3	ışık kaynağı değil	2	yıldız saati	2
yarımküre	4	yuvarlak	4	güneş tutulması	3	ışık kaynağı	3	büyükayı	2	yıldız haritası	1
elips yörüngesi	2	yarımküre	3	yerçekimi yok	3	yapay ışık kaynağı	3	küçükayı	2		
doğudan batıya doğru döner	2	elips şeklinde	3	gece görünür	2	farklı şekiller alır	3	kayar	1		
ayın etrafında döner	1	elips yörüngesi	2	yaşam yok	2	her vakit görülebilir	2				
				yerçekimi az	1	hilal	2				
Toplam	195		219		150		243		102		166

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM ETKİNLİKLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sinem GÜLDEMİR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Bilimleri Enstitüsü / RİZE
e-posta: sinem_guldemir15@erdogan.edu.tr

Sinan ÇINAR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü / RİZE
e-posta: sinan.cinar@erdogan.edu.tr

Özet

STEM, etkili ve kaliteli öğrenmeye katkı sağlayan, doğanın içinde var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma imkanı sunan, üst düzey düşünmeyi kapsayan bir ifadedir (Yıldırım,Altun,2015). Bu nedenle STEM yaklaşımı eğitim sistemine entegre edilmesi önem kazanmaktadır. Türk Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 eğitim sistemine STEM yaklaşımı taslak program olarak uygulamaya almıştır. Bu bağlamda Fen Bilimleri öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine karşı olumlu görüşte olmaları taslak programın daha etkili olmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada yöntem olarak, Nitel yaklaşımlardan Özel Durum araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini; Rize ilinde 2 Fen Bilimleri öğretmeni ve 50 öğrenci (7. sınıf) oluşturmaktadır. Araştırmada etkililiği incelenen STEM Etkinlikleri Fen Bilimleri dersi kazanımlarında yer alan '7.3.5.2.Evsel Katı Ve Sıvı Atıkların Geri Dönüşümüne İlişkin Proje Tasarlar' kazanımına yönelik hazırlanmıştır. Araştırmada veriler, uygulama sonrasında öğrencilerin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşlerini elde etmek için "Öğrenci STEM Etkinlik Değerlendirme Formu" ve etkinlikleri sınıflarında uygulayan Fen Bilimleri Öğretmenlerine "Öğretmen STEM Etkinlik Değerlendirme Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmaya göre; öğrenciler STEM etkinliğine karşı % 88 oranında olumlu görüş sergilerken, % 28 oranında olumsuz görüş sergilemişlerdir. Öğrenciler STEM etkinliklerinin uygulanmasında grup çalışmalarına ilişkin; % 88 oranında olumlu görüş sergilerken, % 12 oranında olumsuz görüş sergilemişlerdir. STEM etkinliklerinin entegre edilmesi istenilen dersler; % 48 oranında Fen Bilimleri, % 28 oranında Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri, % 40 oranında Matematik olarak ifade edilmiştir. Ancak STEM disiplinlerinden olan Mühendislik bileşenlerine ilişkin herhangi bir öğrenci görüşü bulunmamaktadır. Uygulama yapan Fen Bilimleri Öğretmenleri ise öğrencilerin düşüncelerine benzer olarak STEM Etkinliğine karşı çoğunlukla olumlu görüş belirtmişlerdir.Aynı zamanda STEM Etkinliklerinin diğer derslerde de kullanılabilirliğine yönelik görüş bildirmişlerdir.Fen bilimleri dersinin tek başına bir disiplin olmadığını diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi gerektiğini ve bu tür öğretim ortamının öğrencilerin birçok becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Öğrenci Görüşleri, Fen Bilimleri Öğretmeni Görüşleri

1.GİRİŞ

Çağımızdaki bilim-teknoloji dünyasının pozitif ivmelenmesiyle birlikte eğitim politikalarında fen okuryazar bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yenilikçi yaklaşım araştırmaları doğmuştur. Bu araştırmalara bakıldığında; 1996'da ABD'de Ulusal Araştırma Konseyinde, Ulusal Fen Bilgisi Eğitim Standartları kapsamında nelerin, nasıl öğretilebileceğine dair bir müfredat programı hazırlanmış ve yeni bir eğitim yaklaşımı öne sürülmüştür (Akgündüz vd. 2015). Bu yaklaşım olan STEM; (Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik) alan disiplinlerinin birbirine entegre edilmesine dayanan; etkili ve kaliteli öğrenmeye katkı sağlayan, doğanın içinde var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma imkanı sunan, üst düzey düşünmeyi kapsayan bir yaklaşımdır (Şahin, Ayar, Adıgüzel; 2014; Yıldırım, Altun; 2015; Çınar, Pırasa ve Paliç Şadoğlu; 2016).

STEM Yaklaşımı; okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerini kapsamakta ve dünyadaki birçok ülkede eğitim sistemine entegre edilmektedir. Bu ülkelere bakıldığında Çin (yükseköğrenim)' de, Fransa (ortaokul), İngiltere (ilkokul-ortaokul), Malta (ortaokul) gibi birçok Avrupa Ülkelerin'de Fen Bilimleri Programı STEM yaklaşımı çerçevesinde yenilenmiştir. Ayrıca Hollanda, Norveç, İrlanda gibi bir çok ülkede de eğitim raporları hazırlanmış ve eylemler planlanmıştır (MEB-STEM Eğitim Raporu; 2016). ABD'nin Teksas Eyaleti başta olmak üzere birçok eyalette STEM okulları açılmıştır. Örnek olarak Virginia Thomas Jefferson Science and Technology High School ABD'nin 1 numaralı STEM okuludur (U.S.News, 2015). Ülkemizde ise STEM eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış doğrudan bir eylem planı bulunmamakla birlikte 2015-2019 Stratejik Planında STEM'in güçlendirilmesine yönelik amaçlar bulunmaktadır (MEB-STEM Eğitim Raporu; 2016). Bu amaçlar doğrultusunda; ülkemizde STEM eğitimi konusunda başarılı öğrenci ve öğretmenleri ortaya çıkarmak için TÜBİTAK, proje çalışmaları yapmakta ve yarışmalar düzenlemektedir. Ayrıca, ülkemizde STEM eğitimiyle ilgili olarak, TÜBİTAK tarafından çeşitli illerde bilim merkezleri ve bazı üniversitelerde de STEM Koordinatörlükleri açılmıştır. Bu merkezlerde, derslerde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerle STEM etkinlikleri yapılmaktadır (STEM Akademi, 2013).

Fakat yapılan alanyazın taramasında, STEM etkinliklerinin ilköğretim ve ortaöğretim programlarına entegrasyonunu sağlamak amacıyla öğretmen görüşlerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretim programlarının STEM etkinliklerini içerecek şekilde güncellenmesine yönelik çalışmalar yeterli bulunmamaktadır. Bu çalışmaların arttırılması çağın gereksinimi olarak benimsenen STEM Etkinliklerinin daha etkili gerçekleştirilebilmesi bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Fen Bilimleri öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

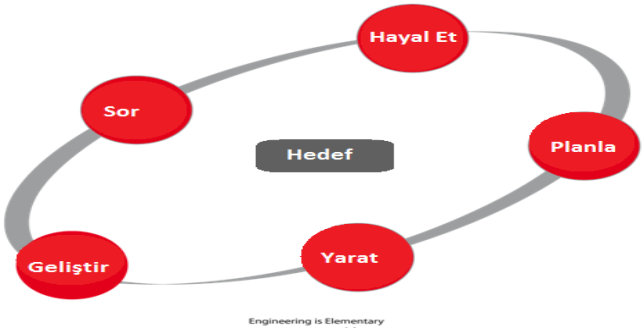
2.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada, yöntem olarak özel durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmaları; araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân tanır ve bazı genel teorileri aydınlatma amacı vardır. Aynı zamanda diğer yöntemlerle gözden kaçırılan ayrıntılı bilgilerin derinlemesine incelenmesine de imkân sağlar (Metin, 2015).

STEM etkinliklerinin sınıflarda uygulanmasına yönelik, literatür ve NASA STEM Center, Texsas STEM Center, EnglandNational STEM Center gibi çeşitli STEM web siteleri incelediğinde, aşağıdaki öğrenci merkezli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir:

- 5E Modeli
- **Probleme dayalı**
- Proje tabanlı
- Sorgulama dayalı
- İşbirlikçi öğrenme

Bu çalışmada öğrenci merkezli yöntemlerin biri olan Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) esas alınmıştır. PDÖ; Öğrencilerin işbirlikçi ortamlarda günlük hayattan bir probleme ilişkin çözüm yolları geliştirdikleri yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme yöntemidir. (Newstetter, 2006). Öğrenciler, öncelikle günlük hayattan yola çıkarak hazırlanan problem durumunu tanımlamakta daha sonra problem durumu için gereksinim duydukları bilgileri belirleyip söz konusu bilgileri araştırmakta ve problemin çözümüne ilişkin çözüm yolları geliştirmektedirler(Chung ve Chow, 2004). Yapılan çalışmada probleme dayalı öğrenme yöntemi ile mühendislik tasarım süreci birleştirilerek STEM Etkinliği geliştirilmiştir.



Şekil: Mühendislik Tasarım Süreci (Çavaş, Bulut, Holbrook ve Rannıkmae; 2013)

Araştırmada öğrencilere, Fen Bilimleri dersi programında yer alan *'7.3.5.2.Evsel Katı Ve Sıvı Atıkların Geri Dönüşümüne İlişkin Proje Tasarlar'* kazanımına yönelik STEM Etkinliği geliştirilmiştir.Bu etkinlik Fen Bilimleri Öğretmenleri tarafından 2 hafta boyunca toplam 8 ders saatinde, öğrencilere grup çalışması tekniğiyle uygulanmıştır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Rize İlinde 7. sınıfta öğrenim gören farklı 2 şubede; 27'si kız, 23'ü erkek 50 ortaokul öğrencisi ve 2 Fen Bilimleri Öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo1: Çalışmanın Örneklem Profili

CİNSİYET	ÖĞRENCİ SAYISI
Kız	27
Erkek	23
Toplam	50

2.3.Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış mülakat ile ortaokul öğrencilerine Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formu: Bu Form oluşturulurken literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan form, 10 ortaokul öğrencisi ile pilot çalışma yapılarak kapsam geçerliliğine bakılmıştır. Pilot çalışmadan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak Fen Bilgisinde uzman görüşleri alınmış ve son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış mülakat soruları: Yarı yapılandırılmış mülakat soruları hazırlanırken literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. STEM koordinatörlüğünden 2 uzmanın görüşü alınarak sorulara son şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Etkinlikleri hakkındaki görüşlerine ilişkin mülakat sorularından ve Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formundan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen verilerden kategoriler oluşturulmuş ve öğrenci etkinlik değerlendirme formundaki verilerin yüzde-frekans değerleri tespit edilmiştir. Ayrıca oluşturulan tablodaki bulguları anlamlı kılmak amacıyla kategorilerle ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin örnek cevapları verilmiştir.

3. BULGULAR

Veri toplama araçlarının uygulanması ve elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca verileri anlamlı kılmak amacıyla kategorilerle ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin örnek cevapları tablolarda ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Öğrenci Etkinlik Değerlendirme Formunda (ÖEDF) yer alan birinci soruya yönelik vermiş oldukları cevaplar ile yüzde/frekans dağılımları tablo 2 de ifade edilmiştir.

Tablo 2: *"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖEDF)

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	%	f	ÖRNEK CEVAPLAR
GÖRÜŞ	Olumlu Görüş	88	44	Ö13."Teorik olan bilgiyi etkinliğe aktardık." Ö25."Hayal gücümüzü kullanma fırsatı bulduk." Ö9."Bir probleme doğal yollardan çözüm bulduk." Ö36."Anlık düşünme gücünü kullanarak bir materyal geliştirdik." Ö3."El becerilerimizi ve zekamızı kullanarak bir şeyler geliştirdik." Ö15."Zihin aktivasyonu sağladı."
	Olumsuz Görüş	28	14	Ö6."Malzemelerimiz arasında uyum sağlayamadık." Ö21."Kullanılan araç ve gereçlerin sayısı yeterli değildi." Ö48."Araç ve gereçler yeterli değildi."

STEM Etkinliklerine yönelik *"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?"* sorusundan elde edilen bulgulara göre; Ortaokul öğrencilerinin bir çoğu (%88); teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilme,hayal gücünü kullanabilme, zihin aktivasyonu gibi olumlu görüş sergilerken ,bazı ortaokul öğrencileri ise (%24); etkinlikler esnasında araç gereçlerinin yeterli olmaması gibi olumsuz görüş sergilemiştir.

Tablo 3: *"Etkinlikteki grup çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖEDF)

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	%	f	ÖRNEK CEVAPLAR
GRUP ÇALIŞMASI HAKKINDA GÖRÜŞLER	Olumlu Görüş	88	44	Ö18."Her birey farklı yeteneklerini bir arada kullanarak etkinliği gerçekleştirdik." Ö24."Herkesten farklı fikirler çıktığı için olayı çözdük." Ö10."Gruptakilerle iş bölümü yaparak rahatlıkla çözüm bulduk." Ö50."Grup çalışması başarılı olduğu için verimli çalıştık." Ö3."Etkinlikleri paylaşım yaparak gerçekleştirmek daha yararlıydı."
	Olumsuz Görüş	12	6	Ö12."Grup içinde uyum sağlayamadık." Ö23."İş bölümünü yapamadığımız için grup çalışması kötü geçti."

"Etkinlikteki grup çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre;Ortaokul öğrencilerinin bir çoğu (%88);her birey farklı yeteneklerini bir arada kullanarak etkinliği gerçekleştirdiklerini,iş bölümüyle kısa sürede sonuca vardıkları gibi olumlu görüş sergilerken, bazı ortaokul öğrencileri (%12);grup içinde uyum sağlayamama gibi olumsuz görüş sergilemiştir.

Tablo 4: *"Bu etkinlikten sonra derslerinizin nasıl yürütülmesini istersiniz?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖEDF)

KATEGORİLER	ÖRNEK CEVAPLAR
DERSLERİN İŞLENİŞİ HAKKINDA DÜŞÜNCELER	Ö18."Etkinlikler kullanarak ders işlemeliyiz" Ö16."Slayt kullanarak dersler işleniyor ve sıkılıyoruz.Aktif olabileceğimiz şekilde dersler işlenmelidir." Ö10."Uygulamalı olarak dersler işlemelidir." Ö20."Konuları deneyerek işlersek daha etkili ve kalıcı olur." Ö3."Dersleri daha çok etkinliklere ve deneye dayalı olarak işlemeliyiz."

"Bu etkinlikten sonra derslerinizin nasıl yürütülmesini istersiniz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre;Ortaokul öğrencilerinden,slayt kullanılarak dersler işleniyor fakat sıkılıyoruz.Aktif olabileceğimiz şekilde dersler işlenmelidir,derslerde daha çok bu tarz etkinlikler kullanılmalıdır gibi düşünceleri ifade etmişlerdir.

Tablo 5: *"Bu etkinliklerin hangi derslerde kullanılmasını istersiniz?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖEDF)

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	%	f
STEM ETKİNLİKLERİNİN ENTEGRE EDİLMESİ İSTENİLEN DERSLER	FEN BİLİMLERİ	48	24
	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ	28	16
	MATEMATİK	40	20

"Bu etkinliklerin hangi derslerde kullanılmasını istersiniz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Ortaokul öğrencilerinin %48 Fen Bilimleri, %28 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, %40 Matematik dersinde etkinliklerin uygulanmasını istemişlerdir.

Tablo 6:*"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖYYM)

KATEGORİLER	ALT KATEGORİLER	ÖRNEK CEVAPLAR
GÖRÜŞ	**Olumlu Görüş**	Ö1." Ders esnasında katılımı olmayan öğrenciler etkinlik sırasında katılım gösterdiler." Ö1." Öğrencilerin uygulamalı ders işlemeleri konuyu daha iyi anlamalarına ve günlük hayattaki sorunlara entegre edebilmelerini sağladı." Ö2." Öğrencilerin uygulamalı ders işlemeleri konuyu daha iyi anlamalarını ve eğlenmelerini sağladı." Ö2." Sorumluluk alma, kendini ifade edebilme."
	Olumsuz Görüş	Ö1." Etkinliğin uygulanması için gerekli ortamın olmaması." Ö1." Uygun malzemelerin bulunmaması." Ö2." Ders müfredatına entegre edilememesi." Ö2." Etkinliklerin fazla zaman alması."

"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikiside;derse katılmayan öğrencilerin derse katıldığını, sorumluluk alma ve kendini ifade edebilme becerilerinin geliştiği gibi olumlu görüş sergilemişlerdir.

Tablo 7:*"Bu etkinlik diğer derslerde de uygulanılabilir mi?"* sorusundan elde edilen veriler (ÖYYM)

KATEGORİLER	ÖRNEK CEVAPLAR
STEM ETKİNLİKLERİNİN DERSE ENTEGRESYONU	Ö1." Bilim ve Teknoloji Uygulamaları dersinde , Matematik dersinde , Teknoloji ve Tasarım dersinde STEM etkinlikleri kullanılabilir." Ö2." Bilim ve Teknoloji Uygulamaları dersinde , Matematik dersinde , Teknoloji ve Tasarım dersinde, Beden Eğitimi dersinde STEM etkinlikleri kullanılabilir."

Bu etkinlik diğer derslerde de uygulanılabilir mi?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikisi de; Bilim ve Teknoloji Uygulamaları, Matematik,Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi derslerinde de uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Tablo 8:*"Sizce bu etkinlikte hangi disiplinler vardır?"*sorusundan elde edilen veriler (ÖYYM)

KATEGORİLER	ÖRNEK CEVAPLAR
STEM ETKİNLİĞİNDE YER ALAN DİSİPLİNLER	Ö1." Matematik ,Mühendislik,Teknoloji,Fen Bilimleri disiplinleri yer alıyordu." Ö2." Mühendislik,Teknoloji,Fen Bilimleri disiplinleri yer alıyordu.

*"Sizce bu etkinlikte hangi disiplinler vardır?"*sorusundan elde edilen bulgulara göre;Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikisi de;Matematik,Mühendisli, Teknoloji ve Fen Bilimleri disiplinlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 9: "Bu etkinlik öğrencilerin hangi becerilerini geliştirebilir?"sorusundan elde edilen veriler (ÖYYM)

"Bu etkinlik öğrencilerin hangi becerilerini geliştirebilir?" sorusundan elde edilen bulgulara göre;Fen Bilimleri

KATEGORİLER	ÖRNEK CEVAPLAR
ÖĞRENCİLERDE GELİŞEN BECERİLER	Ö1." yaratıcılık,problem çözme,işbirlikçi çalışma,çözüm üretebilme, eleştirel düşünme becerileri gelişiyor."
	Ö2." yaratıcılık,problem çözme,işbirlikçi çalışma,sorumluluk alma, çözüm üretebilme becerileri gelişiyor."

Öğretmenlerinin her ikisi de STEM Etkinliklerinin; Yaratıcılık,Problem çözme, İşbirlikçi çalışma,Çözüm üretebilme, eleştirel düşünme ve sorumluluk alma gibi 21.yy becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

STEM Etkinliklerine yönelik *"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?"* sorusundan elde edilen bulgulara göre; Ortaokul öğrencilerinin bir çoğu (%88); teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilme,hayal gücünü kullanabilme, zihin aktivasyonu gibi olumlu görüş sergilerken ,bazı ortaokul öğrencileri ise (%24); etkinlikler esnasında araç gereçlerinin yeterli olmaması gibi olumsuz görüş sergilemiştir Şahin,Ayar,Adıgüzel(2014)'in yapmış olduğu FETEM içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri; bağımsız ve işbirliğine dayalı bilimsel araştırmalara ve 21.yy becerilerini geliştirmeye katkı sağladı görülmüştür.

"Etkinlikteki grup çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre;Ortaokul öğrencilerinin bir çoğu (%88);her birey farklı yeteneklerini bir arada kullanarak etkinliği gerçekleştirdiklerini,iş bölümüyle kısa sürede sonuca vardıkları gibi olumlu görüş sergilerken, bazı ortaokul öğrencileri (%12);grup içinde uyum sağlayamama gibi olumsuz görüş sergilemiştir. Ceylan (2014)' ın yapmış olduğu çalışmada da grup çalışmalarında öğrencilerin fikir birliğine varamadıkları ve grup işbirliğini sağlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

"Bu etkinlikten sonra derslerinizin nasıl yürütülmesini istersiniz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre;Ortaokul öğrencilerinden,slayt kullanılarak dersler işleniyor fakat sıkılıyoruz.Aktif olabileceğimiz şekilde dersler işlenmelidir,derslerde daha çok bu tarz etkinlikler kullanılmalıdır gibi düşünceleri ifade etmişlerdir. Şahin,Ayar, Adıgüzel (2014)'in ve Ceylan (2014)'ın yaptıkları çalışmalarda;FETEM Eğitimi etkinliklerini okul etkinliklerine tercih ettikleri ve Yapılandırmacı Yaklaşıma karşı STEM Etkinliklerini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

"Bu etkinliklerin hangi derslerde kullanılmasını istersiniz?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Ortaokul öğrencilerinin %48 Fen Bilimleri, %28 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, %40 Matematik dersinde etkinliklerin uygulanmasını istemişlerdir.Literatürdeki yapılmış çalışmalara bakıldığında ise, öğrencilerin STEM Etkinliklerini hangi derslerde kullanılacağına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikiside;derse katılmayan öğrencilerin derse katıldığını, sorumluluk alma ve kendini ifade edebilme becerilerinin geliştiği gibi olumlu görüş sergilemişlerdir. Eroğlu,Bektaş(2016)'ın yaptıkları çalışmada STEM Etkinliklerinin, öğrencilerde motivasyonu ve ilgiyi arttırdığı, üretkenliği geliştirdiği, öğrencilerin Fen derslerinde verimli ve keyifli vakit geçirmelerini sağladığı gibi öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır.

"Etkinlik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikiside; Etkinliğin uygulanması için gerekli ortamın olmaması, uygun malzemelerin bulunmaması, etkinliklerin fazla zaman alması gibi olumsuz görüş sergilemişlerdir. Eroğlu,Bektaş(2016)'ın yaptıkları çalışmada Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Etkinliklerini, zaman, malzeme ve grup oluşturma bakımından zorlukların olduğunu öne sürdükleri görülmüştür.

"Bu etkinlik diğer derslerde de uygulanılabilir mi?" sorusundan elde edilen bulgulara göre; Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikisi de; Bilim ve Teknoloji Uygulamaları, Matematik,Teknoloji ve Tasarım, Beden Eğitimi derslerinde de uygulanabilirliğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Erduran (2013)'ın yaptığı çalışmada bilimi anlamanın tek boyutlu olmadığını söyleyerek Fen Bilimleri, teknoloji, mühendislik,matematik alanları ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

*"Sizce bu etkinlikte hangi disiplinler vardır?"*sorusundan elde edilen bulgulara göre;Fen Bilimleri Öğretmenlerinin her ikisi de;Matematik,Mühendisli, Teknoloji ve Fen Bilimleri disiplinlerinin yer aldığını ifade etmişlerdir. Erduran (2013)'ın yaptığı çalışmada bilimi anlamanın tek boyutlu olmadığını söyleyerek Fen Bilimleri, teknoloji, mühendislik,matematik alanları ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

5.ÖNERİLER

Araştırma süreci sonunda elde edilen verilerden yola çıkılarak birkaç öneri oluşturulmuştur. Bu öneriler;

- Olumsuz görüşleri değiştirebilmek için öğretmen ve öğrencileri STEM projelerine katılımını sağlayarak, projelerin eğitici ve eğlendirici yönleri gösterilebilir.
- STEM Etkinliklerini öğrencilerle verimli gerçekleştirebilmek için STEM Etkinlikleri ders kazanımlarına entegre edilerek okul dışı uygulamalarda yapılabilir.
- STEM yaklaşımının etkililiğini arttırmak için öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin arttırılması öngörülebilir.
- STEM Etkinlik malzemelerinin temin edilebilmesi için STEM merkezleri kurulabilir.

6. KAYNAKÇA

Akgündüz, ve Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Özdemir, S., Çorlu, M.S., Öner, T.(2015). STEM Eğitimi Türiye Raporu: ‘’Günün Modası mı? Yoksa Gereksinim mi?’’ *İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi*

Ceylan, S. (2014). Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler Ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Yaklaşımı İle Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). 1-260*

Çavaş, B. Bulut, Ç. Holbrook, J. Rannıkmae, M. (2013). Fen Eğitimine Mühendislik Odaklı Bir Yaklaşım: Engıneer Projesi Ve Uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1 (1), 12-22*

Chung, J. C. C. ve Chow, S. M. K. (2004). Promoting student learning through a studentcentered problem-based learning subject curriculum. Innovations in Education and Teaching International, 41(2), 157-168.

Çınar, S. Pırasa, N. Paliç Şadoğlu, G. (2016). Views of Science and Mathematics Pre-service Teachers Regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research 4(6): 1479-1487, 2016*

Erduran, S. (2013). Fen bilimlerine alanlar arası bakış ve eğitimde uygulamalar. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1(1).*

Eroğlu, S. Bektaş, O. (2014. STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD Cilt 4 / Sayı 3, 2016*

Metin, M. (2015). Eğitim Bilimleri Araştırma Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Milli Eğitim Bakanlığı, *(2016). STEM Eğitim Raporu*

Newstetter, W. C. (2006). Fostering integrative problem solving in biomedical engineering: The PBL approach. Annals of Biomedical Engineering, 34(2), 217-225.

STEM Akademi. (2013, Nisan 24). Dünyada STEM. Ocak 10, 2017 tarihinde www. stemakademi.com.tr. adresinden alındı.

Şahin, A. Ayar, M. C. Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikler Ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14(1), 1-26*

U.S. News. (2015). National rankings: STEM schools. http://www.usnews.com/education/besthigh - schools / national- rankings/stem adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 3 Ocak 2015

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN STEM MESLEKLERİNE BAKIŞ AÇILARININ VE MESLEK FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ

Mucize ÇİFTÇİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen bilimleri Enstitüsü / TÜRKİYE
e-posta: mucize_42_@hotmail.com

Sinan ÇINAR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü / TÜRKİYE
e-posta: sinan.cinar@erdogan.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine ilişkin bakış açılarının ve meslek farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yaklaşımlarında biri olan özel durum çalışması benimsenmiştir. Çalışma 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Rize ilinin Çayeli ilçesinde bir ortaokulda öğrenim gören toplam 17 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, ‘’STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği’’ ve ‘’Meslek Serbest Çizim Testi’’ kullanılmıştır. Elde edilen verilerin bulgularına bakıldığında; öğrencilerin Fen ve Matematik alanlarına karşı ilgileri varken, bu alandaki mesleklere karşı ilgileri oldukça düşük görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin Teknoloji alanındaki ilgileri, Teknoloji alanındaki mesleklere olan ilgi düzeylerine göre düşük olsa da Fen ve Matematikte olan fark kadar büyük olmadığı görülmüştür. Ancak Mühendislik alanına karşı ise öğrencilerin hem Mühendislik alanlarına karşı ilgileri yüksek hem de bu Mühendislik mesleklere olan ilgileri yüksek görülmüştür. STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeğinden elde edilen bulgular ile Serbest çizim testinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerinin olduğu ancak bu alandaki meslekleri gelecekte tercih etmeleri bakımından ilgilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: STEM Eğitimi, Meslek Farkındalığı

GİRİŞ

Küreselleşmenin hızla arttığı çağımızda; ekonomik başarı, Bilimsel ve Teknolojik gelişme, savunma sanayii alanlarındaki liderlik gün geçtikçe daha da önem kazanmıştır. Tüm bu gelişmeler bilim-teknoloji ve sanayi dünyasının nitelikli iş gücüne olan ihtiyacını artırmıştır. Nitelikli iş gücünün en kısa sürede sağlanabilmesi bakımdan eğitim politikalarında reform yapma zorunluluğu hissedilmiştir (MEB, Eğitim Raporu; 2016). Dünya ülkelerinin ihtiyaç duyduğu bu eğitim reformunu ilk olarak ABD 1996'da Ulusal Araştırma Konseyinde, Ulusal Fen Bilgisi Eğitim Standartları kapsamında nelerin ve nasıl öğretilebileceğine dair bir müfredat programı hazırlamış ve yeni bir eğitim yaklaşımı öne sürmüştür (Akgündüz vd. 2015). Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) - STEM olarak adlandırılan bu yaklaşım; farklı alan disiplinlerinin birbirine entegre edilmesine dayanan bütüncül bir yaklaşımdır (Bybee, 2010; Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014; Çınar, Pırasa ve Paliç Şadoğlu; 2016). STEM yaklaşımının amacı; akademik disiplinleri gerçek hayattan konularla ilişki kurularak öğrencilerin fen, teknolojiyi, mühendislik ve matematik konularını okul, toplum, iş ve girişimlerinde kullanarak; küresel ekonomide iyi derecede rekabet edebilecek bireyler yetiştirmektir (Sanders, 2009).

STEM Yaklaşımına yönelik hedefler irdelendiğinde üzerinde en çok durulan nokta ise STEM iş gücü olmaktadır. 2001 yılından beri politikacılar tarafından STEM yaklaşımı Amerikan ekonomisini canlandıracak bir anahtar olarak tanımlanmış ve STEM yaklaşımının yaygınlaştırılması genel bir politika halini almıştır (Lacey& Wright, 2009). STEM'e olan bu inanç, bu yaklaşımın fen bilgisi öğretim programı ile Yeni Nesil Bilim Standartları [NextGenerationScienceStandards (NGSS, 2012)] gibi çeşitli programların geliştirilmesine yol açmıştır.

İngiltere, Fransa, İrlanda, Çin, Almanya, Kore gibi birçok ülke Amerika'ya benzer kriz yaşamakta ve ülkelerin Fen, Teknoloji ve Mühendisliğe yönelik alanlarda kariyer yapmak isteyen öğrenci sayısının her geçen yıl azalmakta olduğu dikkat çekmektedir (Rocard vd., 2007). Bu ülkeler STEM alanında ve STEM yaklaşımının iş gücünü karşılayabilme hedefleri üzerinde yoğunlaşmış ve 2007-2013 yılları arasında sürdürülen 7. Çerçeve programı kapsamında birçok proje geliştirmiştir.Bu ülkelerin eğitim projelerine bakıldığında ise ABD de olduğu gibi ilköğretimden başlayarak üniversite eğitimine kadar STEM yaklaşımına yer verildiği görülmektedir.

Türkiye'de diğer ülkelerde olduğu gibi benzer bir kriz yaşamaktadır. Akgündüz ve arkadaşları (2015)'nınyaptığı bir çalışmada, 2000-2014 yılları arasında sayısal alanlarda yerleşen ilk 1000 öğrencinin STEM alanları yerleştirme oranları incelemişledir.İncelemede sayısal alanlarda yerleşen ilk 1000 öğrencinin STEM alanlarına yerleşme yüzde oranı2000 yılında % 85,63, 2010 yılında % 27,88 ve 2014 yılında ise % 38,23 olarak gerçekleşmiştir. Bu durum Türkiye'nin STEM alanları meslek seçimi ve STEM kariyerinin teşvik edilmesi konusunda çeşitli projeler yapmasına zorunlu kılmıştır. 2017-2018eğitim-öğretim yılında uygulanacak olan taslak fen bilgisi programına, Fen Bilimleri Dersi öğrenme alanları içerisinde yer alan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) kazanımına "Mühendislik" alt boyutu eklenmesi yapılan bu çalışmalardan en önemlilerinden biridir. Programda FMTTÇ boyutunda, öğrencilere Fen, Teknoloji, Mühendislik, Toplum ve Çevre ilişkisinin kazandırılmasını, sürdürülebilir kalkınmanın hızlandırılmasını ve ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün karşılanabilmesi için öğrencilerde STEM meslek farkındalığının geliştirilmesi amaçlamaktadır.

Bu bağlamda taslak Fen Öğretim Programının uygulanmasından önce, meslekleri keşfetme ve karar verme aşamasında ortaokul öğrencilerinin STEM meslekleri hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılması; STEM eğitiminde hangi alanlarda ve hangi düzeyde farkındalıkların oluşturulabilmesi bakımından zaman kazandıracağı, sürecin daha etkili olabilmesi için bu çalışmanın oldukça önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

AMAÇ

Çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin STEM disiplinlerine karşı ilgilerinin ve STEM mesleklerine ilişkin bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ''Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin STEM mesleklerine karşı ilgileri nedir?'' sorusuna cevap aramaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yaklaşımlarında biri olan özel durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmaları; araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine ve bazı genel teorileri aydınlatma imkân tanır. Ayrıca durum çalışması, tek bir olayı çeşitli olgularla ilişkilendirerek, araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandırır (Metin, 2015). Çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim güz döneminde Rize ilinin Çayeli ilçesinde kırsaldaki bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 7 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 17 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma fen bilgisi dersi kapsamında yürütülmüş ve öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada ölçekler uygulanmadan önce öğrenciler ile gelecekteki meslek seçimleri hakkında fikrileri sorulmuş ve ölçeğin içeriği ve amacı anlatılmıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada öğrencilerinin STEM disiplinlerine karşı ilgileriyle ilgili bulgu toplamak için veritoplama aracı olarak, ‘’STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği-STEM-MYİÖ’’ kullanılmıştır.Ölçek Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013)tarafındangeliştirilmiş ve Ünlü ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. STEM-MYİÖ ölçeği Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik alt boyutlarına ait 10 sorudan, toplam 40 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. FeTeMM-MYİÖ’nün ölçüm güvenirliği 0.93, fen altboyutu için 0.86, teknoloji alt boyutu için 0.88, mühendislik alt boyutu için 0.94 vematematik alt boyutu için 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı da‘‘Meslek Serbest Çizim Testi’’ dir. Bu ölçeköğrencilerin STEM mesleklerine karşı ilgileri hakkında veri toplamakamacıyla kullanılmıştır. Meslek Serbest Çizim Testiaraştırmacılar tarafından Knight ve Cunningham (2004)’ın‘’Bir Mühendis Çiz Testi-Draw an Engineer Test (DAET)’’inden esinlenerek geliştirilmiştir. Geliştirilen testte ‘’Gelecekte ne olmak istersiniz? Çiziniz.’’ ifadesinin bulunmaktadır. Geliştirilen testtin kapsam geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışma nitel araştırmanın doğasına uygun olarak yapılmış ve elde edilen verilerin betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği’nden elde edilen verilerin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. STEM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinden elde edilen verilerin her alt boyuta ait (Fen-Matematik-Teknoloji-Mühendislik) 10’ar sorunun kız-erkek öğrenciler için ayrı ayrı frekansları belirlenmiş ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin toplam % değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca tabloların altında her alt boyuta ait 10’ar sorunun toplam yüzdelik değerleri, olumlu(tamamen, katılıyorum-katılıyorum), kararsız(kararsızım) ve olumsuz(katılmıyorum-hiç katılmıyorum) görüşlerine ilişkin % değerleri ifade edilerek ulaşılan bulguların altında ifade edilmiştir.

Meslek Serbest ÇizimTest’inden elde edilen çizimler‘‘serbest çizim değerlendirme formu’’ ile analiz edilirken,test ile ilgili açıklamalar ise betimsel analize tabi tutulmuştur. Serbest Çizim Testinde öğrencilerin ‘‘Gelecekte ne olmak istersiniz? Çiziniz’’ ifadesinin bulunduğu serbest çizim testine ilişkin çizimlerinden bazıları (şekil1- şekil2- şekil3- şekil4- şekil5- şekil6) verilmiştir. Ayrıca Serbest Çizim Testinin açıklayıcı olabilmesi için öğrencilerin ‘Seçtiğiniz meslek nedir? Seçtiğiniz bu mesleğin özellikleri nelerdir? Yazınız.’’ ifadesine ilişkin yapmış oldukları açıklamalar seçilen meslekler ve öğrenci kodlarıyla ($Ö_1$, $Ö_2$ …$Ö_{50}$) birlikte tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin STEM mesleklerine yönelik ilgi ölçeğinden elde edilen veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1: STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği-Fen Bölümüne Ait Bulgular

FEN BÖLÜMÜ										
Sorular	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Fen bilimleri dersinden iyi not alabilirim.	6	35	9	53	2	12	0	0	0	0
Fen ödevlerimi tamamlayabilirim.	10	59	7	41	0	0	0	0	0	0
Gelecekte fenle ilgili bir mesleğe sahip olmak isterim.	2	12	1	6	8	47	4	23	2	12
Fen dersine diğer derslere göre daha çok çalışırım.	3	18	4	23	7	41	3	18	0	0
Fen derslerindeki başarımın, gelecek meslek hayatımda bana fayda sağlayacağına inanıyorum.	8	47	5	29	3	18	1	6	0	0
Fen alanında bir meslek seçmemi ailem de ister.	3	18	4	23	7	41	3	18	0	0
Fen alanındaki mesleklere ilgi duyarım.	2	12	6	35	5	29	4	23	0	0
Fen dersini severim.	8	47	8	47	1	6	0	0	0	0
Fen alanında çalışan birini meslek açısından örnek alırım.	3	18	4	23	8	47	2	12	0	0
Fen alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi severim.	7	41	5	29	4	23	1	6	0	0

Biyolog, kimya öğretmeni, fizik öğretmeni, biyoloji öğretmeni vb. Fen alanındaki mesleklere örnek verilebilir

Tablo 1'e göre öğrencilerin Fen Bilimleri dersine karşı ilgisi; Fen Bilimleri dersini seven öğrenciler %94, Fen Bilimleri dersinde yüksek not alma güvenine sahip olan öğrenciler %88, Fen Bilimleri'nin gelecek meslek hayatına katkı sağlayacağını düşünen öğrenciler %76 ve Fen alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi seven öğrenciler ise %70 dir.

Öğrencilerin Fen alanındaki mesleklere karşı ilgisi; Fen alanındaki mesleklere ilgi duyan öğrenci yüzdesi %47, Fen alanında meslek sahibi olmasını ailesinin de istediği öğrenci yüzdesi %41, Fen alanındaki mesleklere sahip kişileri örnek alan öğrenci %41, gelecekte Fenle ilgili mesleklere sahip olmak isteyen öğrenci %18'dir. Ayrıca gelecekte Fenle ilgili mesleklere sahip olma konusunda öğrencilerin %47 karasız ve %35'i ise istememektedir.

Tablo 2: STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği-Matematik Bölümüne Ait Bulgular

MATEMATİK BÖLÜMÜ										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Matematik dersinden iyi not alabilirim.	9	53	5	29	2	12	1	6	0	0
Matematik ödevlerimi tamamlayabilirim.	12	71	4	23	1	6	0	0	0	0
Gelecekte matematikle ilgili bir mesleğe sahip olmak isterim.	5	29	3	18	7	41	1	6	1	6
Matematik dersine diğer derslere göre daha çok çalışırım.	7	41	5	29	3	18	1	6	1	6
Matematik derslerindeki başarımın, gelecek meslek hayatımda bana fayda sağlayacağına inanıyorum.	10	59	6	35	1	6	0	0	0	0
Matematik alanında bir meslek seçmemi ailem de ister.	7	41	4	23	5	29	0	0	1	6
Matematik alanındaki mesleklere ilgi duyarım.	4	23	8	47	3	18	2	12	0	0
Matematik dersini severim.	11	65	5	29	0	0	1	6	0	0
Matematik alanında çalışan birini meslek açısından örnek alırım.	5	29	5	29	7	41	0	0	0	0
Matematik alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi severim.	6	35	7	41	4	23	0	0	0	0

Muhasebe, bankacı, matematik öğretmeni vb. Matematik alanındaki mesleklere örnek verilebilir.

Tablo 2'ye göre öğrencilerin Matematik dersine karşı ilgisi; Matematik dersini seven öğrenciler %94, Matematik dersinde yüksek not alma güvenine sahip olan öğrenciler %92, Matematik dersinin gelecek meslek hayatına katkı sağlayacağını düşünen öğrenciler %94 ve Matematik alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi seven öğrenciler ise %76 dır.

Öğrencilerin Matematik alanındaki mesleklere karşı ilgisi; Matematik alanındaki mesleklere ilgi duyan öğrenci yüzdesi %70, Matematik alanında meslek sahibi olmasını ailesinin de istediği öğrenci yüzdesi %65, Matematik alanındaki mesleklere sahip kişileri örnek alan öğrenci %58, gelecekte Matematikle ilgili mesleklere sahip olmak isteyen öğrenci %47'dir. Ayrıca gelecekte Matematikle ilgili mesleklere sahip olma konusunda öğrencilerin %41 karasız ve %12'si ise istememektedir.

Tablo 3: STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği-Teknoloji Bölümüne Ait Bulgular

TEKNOLOJİ BÖLÜMÜ										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Teknoloji kullanımı gerektiren etkinliklerde başarılıyımdır.	8	47	8	47	1	6	0	0	0	0
Teknolojideki yenilikleri kolaylıkla öğrenebilirim.	7	41	8	47	2	12	0	0	0	0
Meslek hayatımda yeni teknolojileri yakından takip etmeyi düşünüyorum.	5	29	6	35	4	23	2	12	0	0
Derslerimde bana faydası	10	59	5	29	2	12	0	0	0	0

olacağına inandığım yeni teknolojileri öğrenmek isterim.										
Teknolojiyle ilgili çok şey öğrenirsem pek çok iş imkanıyla karşılaşabilirim.	9	53	5	29	3	18	0	0	0	0
Teknoloji alanında bir meslek seçmemi ailem de ister.	2	12	6	35	8	47	1	6	0	0
Sınıf içi çalışmalarımızda teknoloji kullanmayı seviyorum.	8	47	6	35	1	6	2	12	0	0
Teknoloji alanındaki mesleklere ilgi duyuyorum.	5	29	6	35	3	18	3	18	0	0
Teknoloji alanında çalışan biri/birilerini mesleki açıdan örnek alırım.	4	23	4	23	7	41	2	12	0	0
Teknoloji alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi seviyorum.	8	47	5	29	4	23	0	0	0	0

Bilgisayar programcılığı, bilgisayar yazılımı ve donanımı ile ilgili meslekle, bilgisayar teknisyenliği, elektrik-elektronik teknisyenliği vb. Teknoloji alanındaki mesleklere örnek olarak verilebilir.

Tablo 3'e göre öğrencilerin Teknolojiye karşı ilgisi; Teknoloji kullanımı gerektiren etkinliklerde başarı gösterebilme güvenine sahip olan öğrenciler %94, teknolojideki yenilikleri kolaylıkları öğrenebilme güvenine sahip olan öğrenciler %88, sınıf içi çalışmalarında teknolojiyi kullanmayı seven öğrenciler %82 ve Teknoloji alanında çalışan insanlarla sohbet etmeyi seven öğrenciler ise %76'dır.

Öğrencilerin Teknoloji alanındaki mesleklere karşı ilgisi; Teknoloji alanındaki mesleklere ilgi duyan öğrenci yüzdesi %64, Teknoloji alanında meslek sahibi olmasını ailesinin de istediği öğrenci yüzdesi %47, Teknoloji alanındaki mesleklere sahip kişileri örnek alan öğrenci yüzdesi %46, gelecekte Teknoloji alanındaki mesleklere ilgi duyan öğrenci yüzdesi %64, gelecekteki mesleki hayatlarında yeni teknolojileri yakından takip etmeyi düşünen öğrenci yüzdesi ise %64'tür.

Tablo 4: STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği-Mühendislik Bölümüne Ait Bulgular

TEKNOLOJİ BÖLÜMÜ										
	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Mühendislik becerisi gerektiren etkinliklerde başarılıyımdır.	10	59	6	35	1	6	0	0	0	0
Mühendislik becerisi gerektiren etkinlikleri tamamlayabilirim.	11	65	6	35	0	0	0	0	0	0
Meslek hayatımda mühendislik becerilerini kullanmayı düşünüyorum.	8	47	4	23	5	29	0	0	0	0
Derslerimde mühendislik becerisi gerektiren etkinliklere katılma konusunda çok istekliyimdir.	8	47	5	29	4	23	0	0	0	0
Mühendislikle ilgili çok şey öğrenirsem pekçok iş imkanıyla karşılaşabilirm.	10	59	5	29	2	12	0	0	0	0
Mühendislik alanında bir meslek seçmemi ailem de ister.	11	65	3	18	2	12	1	6	0	0
Mühendislik alanındaki mesleklere ilgi duyuyorum.	9	53	8	47	0	0	0	0	0	0
Mühendislik becerisi gerektiren etkinlikleri seviyorum.	13	76	3	18	1	6	0	0	0	0
Mühendisleri mesleki açıdan örnek alırım.	8	47	4	23	4	23	1	6	0	0
Mühendislelrle sohbet etmeyi seviyorum.	9	53	7	41	1	6	0	0	0	0

Makina mühendisi, inşaat mühendisi, çevre mühendisliği, eletrik mühendisliği, kimya mühendisliği vb. Mühendislik alanındaki mesleklere örnek verilebilir

Tablo 4'e göre öğrencilerin Mühendislik alanına karşı ilgisi; Mühendislik becerisi gerektiren etkinliklerde başarı gösterebilme özgüvenine sahip öğrenciler %94, Mühendislik becerisi gerektiren etkinllikleri tamamlayabilme güvenine sahip olan öğrenciler %100, Mühendislikle ilgili öğrendikleri sayesinde pekçok iş imkanıyla karşılaşabileceğini düşünen öğrenciler %88, Mühendislik becerisi gerektiren etkinliklere katılma noktasında isteki olan öğrenciler %76 ve Mühendislerle sohbet etmeyi seven öğrenciler ise %64'tür.

Öğrencilerin Mühendislik alanındaki mesleklere karşı ilgisi; Mühendislik alanındaki mesleklere ilgi duyan öğrenciler %100, mesleki hayatlarında mühendislik becerilerini kullanmayı düşünen öğrenciler %70, Mühendislik alanında meslek sahibi olmasını ailesinin de istediği öğrenciler %84, Mühendisleri mesleki açıdan örnek alan öğrenciler %70'dir.

Serbest Çizim Testinde öğrencilerin ''Gelecekte ne olmak istersiniz? Çiziniz'' ifadesinin bulunduğu serbest çizim testine ilişkin çizimlerinden bazıları verilmiştir. Çizim testinden elde edilen veriler STEM mesleklerini seçen ve STEM dışı meslekleri seçen öğrenciler tablo 5 ve tablo 6'da verilmiştir. Ayrıca Serbest Çizim Testinin açıklayıcı olabilmesi için öğrencilerin 'Seçtiğiniz meslek nedir? Seçtiğiniz bu mesleğin özellikleri nelerdir? Yazınız.' ifadesine ilişkin yapmış oldukları açıklamalar, seçilen mesleklerler ve öğrenci kodlarıyla birlikte tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 5: Çizim Testinden Elde Edilen Verilerin STEM Mesleklerine Göre Dağılımı, Öğrenci Kodları, % ve f Değerleri

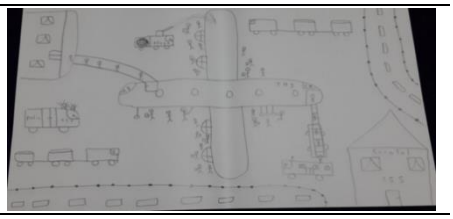
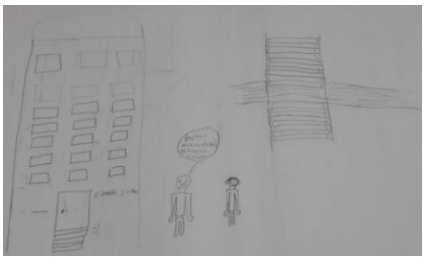
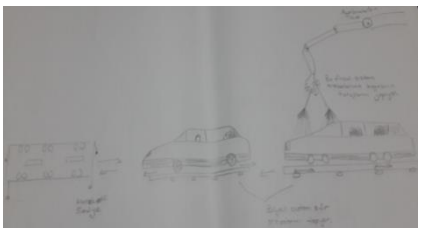
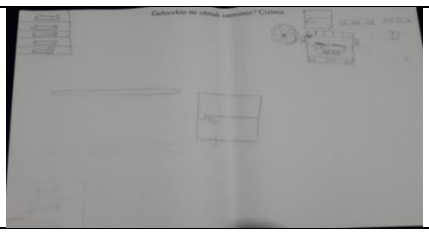
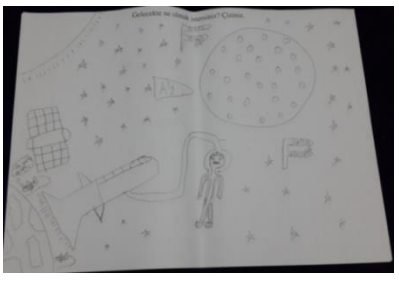
	BİLEŞENLER	%	f	ÖĞRENCİ KODLARI
ÇİZİM TESTİ	STEM alanı meslekleri (mühendislik, astronot vb.)	41	7	$Ö_{E8}$, $Ö_{E9}$, $Ö_{E12}$, $Ö_{E13}$, $Ö_{E14}$, $Ö_{E15}$, $Ö_{E16}$
	STEM dışı meslekler (doktor, psikolog, polis, sivil havacılık vb.)	59	10	$Ö_{K1}$, $Ö_{K2}$, $Ö_{K3}$, $Ö_{K4}$, $Ö_{K5}$, $Ö_{K6}$, $Ö_{K7}$, $Ö_{E10}$, $Ö_{E11}$, $Ö_{E17}$

Tablo 6: STEM meslekleri ve STEM dışı meslekler seçen öğrenciler, % ve f değerleri

STEM Meslekleri					**STEM Dışı Meslekler**			
	Meslekler	f	%	Öğrenciler	Meslekler	f	%	Öğrenciler
Fen	Astronot	1	5,9	$Ö_{E16}$	Sivil havacı	1	5.9	$Ö_{K1}$
Teknoloji	-	0	0	-	Psikolog	1	5.9	$Ö_{K2}$
Mühendislik	Uçak mühendisliği	1	5,9	$Ö_{E8}$	Doktor	3	17,8	$Ö_{K3}$, $Ö_{K5}$, $Ö_{E11}$
	İnşaat mühendisliği	2	11,8	$Ö_{E9}$, $Ö_{E12}$	Asker	1	5.9	$Ö_{K4}$
	Araba mühendisliği	1	5,9	$Ö_{E13}$	Kalp cerrahi	1	5.9	$Ö_{K6}$
	Makine mühendisliği	2	11,8	$Ö_{E14}$, $Ö_{E15}$	Polis	2	11,8	$Ö_{K7}$, $Ö_{E17}$
Matematik	-	0	0	-	Jandarma	1	5.9	$Ö_{E10}$
Toplam	7	41		**Toplam**	10	59		

Meslek Serbest Çizim Testi'nden elde edilen verilere göre öğrencilerin %41'inin Mühendislik, astronotluk gibi STEM alanındaki meslekleri yapmak istedikleri görülürken, %59'unun da doktor, polis, sivil havacı gibi STEM dışı meslekleri yapmak istedikleri görülmektedir.

Tablo 7: Serbest Çizim Testinde elde edilen çizim örnekleri, öğrenciler, meslekler ve mesleğin özellikleri

	Gelecekteki meslekleri	**Mesleğin özellikleri**	**Meslek resimlei**
$Ö_{E8}$	Uçak mühendisli	Bilgi verir. Uçağın özelliğini bilir. Uçağın oluşumunu belirtir.	
$Ö_{E9}$	İnşaat mühendisi	İnsanlara sıcak ev yapmak Sıcak yuva kurar Para kazanır Ülke kalkınmasını sağlar Kat kat evler yapar Değişik biçimlerle evler yapar İş merkezleri kurar. Alnının teriyle çalışır.	
$Ö_{E12}$	İnşaat mühendisliği	İnsanlara ev yapar Alın teriyle çalışarak para kazanır Kendine ve başkalarına evler villalar yapar Güzel evler yapar sıcacık yuvalar kurar Emeğinin hakkını alır	
$Ö_{E13}$	Araba mühendisi	Arabaları severim Kendi arabam olacak Belki çok para kazanır Belki dünya markası alırım	
$Ö_{E14}$	Makine mühendisi	Araba yapmak Araba tasarlamak Araba tamir etmek Almanya'ya gitmek istediğimden Araba motoru yapmak	
$Ö_{E15}$	Makine mühendisi	Makinelar üretme Yapacağı şeyi planlar Genelllikle iş makineleriyle çalışır Yapacağı şeyi çizer Yapacağı şey uygun mu diye sorar Yapacağını geleceğe yararlı olacak şekilde yapar	
$Ö_{E16}$	Astronot	Yer çekimsiz ortamda yapılır Çok tehlikelidir Oksijensiz ortamda yapılır Kıyafetleri çok ağırdır Aylar hatta yıllarca sürebilir Başka insanlar iş yerine araba, otobüs ile gider, astronot km ce hızla giden roket ile gider Yeni gezegenler birbirinden farklı yerler görebilir	

SONUÇ

STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeği elde edilen bulgalara bakıldığında;

Öğrencilerin Fen alanlarına karşı ilgileri, sorulara göre %70 ile %94 arasında değişkenlik gösterirken; bu alandaki mesleklere karşı ilgileri, sorulara göre %18 ile %47 arasında değişkenlik göstermiştir. Buna göre öğrencilerin Fen alanına olan ilgileri yüksek iken, bu alandaki mesleklere karşı ilgileri oldukça düşüktür.

Öğrencilerin Matematik alanlarına karşı ilgileri, sorulara göre %76 ile %94 arasında değişkenlik gösterirken; bu alandaki mesleklere karşı ilgileri sorulara göre %12 ile %70 arasında değişkenlik göstermiştir. Buna göre öğrencilerin Matematik alanına olan ilgileri yüksek iken, bu alandaki mesleklere karşı ilgileri düşüktür.

Öğrencilerin Teknolojiye karşı ilgileri, sorulara göre %76 ile %94 arasında değişkenlik gösterirken; bu alandaki mesleklere karşı ilgileri, sorulara göre %18 ile %47 arasında değişkenlik göstermiştir. Buna göre öğrencilerin Teknoloji alanına olan ilgileri yüksek iken bu alandaki mesleklere karşı ilgileri düşüktür.

Öğrencilerin Mühendislik alanlarına karşı ilgileri, sorulara göre %64 ile %100 arasında değişkenlik gösterirken; bu alandaki mesleklere karşı ilgileri, sorulara göre %70 ile %100 arasındaki değişkenlik göstermiştir. Buna göre öğrencilerin Mühendislik alanlarına karşı olan ilgi düzeyleri Mühendislik mesleklerine olan ilgi düzeyleri ile yakın değerleri göstermiştir.

Genel olarak bakıldığındaki ise; Fen ve Matematik alanlarına karşı öğrencilerin ilgileri varken bu alandaki mesleklere karşı ilgileri, oldukça düşük görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin Teknoloji alanındaki ilgileri, teknoloji alanındaki mesleklere olan ilgi düzeylerine göre düşük olsa da Fen ve Matematikte olan fark kadar büyük olmadığı görülmüştür. Ancak Mühendislik alanına karşı ise öğrencilerin hem ilgileri yüksek hem de bu alandaki mesleklere olan ilgileri yüksek görülmüştür.

Serbest çizim testinden elde edilen bulgulara göre ise; öğrencilerin %41'i STEM mesleklerini tercih ettiği görülürken, %59'u ise STEM dışı meslekleri tercih etmiştir.

STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Ölçeğinden elde edilen bulgular ile Serbest çizim testinden elde edilen bulgular karşılaştırıldığında öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerinin olduğu ancak bu alandaki meslekleri gelecekte tercih etmeleri bakımından ilgilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Gülhan ve Şahin (2016) Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM) entegrasyonunun 5.sınıf öğrencilerinin STEM alanlarındaki meslek ilgili, karma yöntem araştırma yaklaşımı çerçevesinde incelemiştir. Çalışmanın deneysel grubunda yer alan öğrencilere STEM etkinlikleri uygulanmış ve Öğrencilerin meslek tercihlerine olan ilgileri, ön test ve son test dahilinde belirlenmiştir. Çalışmanın ön test verilerine bakıldığında öğrencilerin Fen-Matematik-Teknoloji ve Mühendislik alanlarındaki mesleklere olan ilgileri oldukça düşük görülmüştür. Yapılan çalışmanın sonucu gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunu genel anlamda desteklemektedir. Ancak fark olarak Gülhan ve Şahin'in çalışmasında Matematik Teknoloji ve Mühendislik alanlarındaki mesleklere olan ilgi Fen alanındaki mesleklere karşı çok düşük iken; bu çalışmada ise Fen Matematik ve Teknoloji alanlarındaki mesleklere karşı ilgi mühendislik alanlarındaki mesleklere olan ilgiye göre düşük değer göstermiştir.

ÖNERİLER

Öğrencilerin STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik ve Matematik) alanlarına karşı ilgileri varken STEM alanındaki mesleklere karşı ilgilerinin neden düşüş gösterdiği sebepleriyle birlikte araştırılarak öğrencilerin STEM alanındaki mesleklere olumlu ilgilerinin geliştirilmesi, bu yaklaşımın sonuçlarının daha hızlı alınabilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri mesleğin hangi alan bileşenlerini kapsadığını, bu mesleğe sahip olabilmek için hangi derslerin bilgi ve becerisiyle donanım gösterebilmesi gerektiğine ilişkin olarak öğrencilerde meslek farkındalıklarının oluşturulması, STEM yaklaşımının hedeflerine ulaşılmasında büyük katkı sağlayacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akgündüz, ve Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Özdemir, S., Çorlu, M.S., Öner, T.(2015). STEM Eğitimi Türiye Raporu: ''Günün Modası mı? Yoksa Gereksinim mi?'' *İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi*

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? Science, 329, 996.

Ceylan, S. (2014). Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler Ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Yaklaşımı İle Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü(Yüksek Lisans Tezi). 1-260*

Çavaş, B. Bulut, Ç. Holbrook, J. Rannıkmae, M. (2013). Fen Eğitimine Mühendislik Odaklı Bir Yaklaşım: Engıneer Projesi Ve Uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1 (1),12-22*

*Ç*ınar, S., Pırasa, N., Paliç Şadoğlu, G., (2016). Views Of Science And Mathematics Pre-Service Teachers Regarding STEM, *Universal Journal Of Educational Research, no 4(6), pp.1479-1487*

Çorlu, M. S. (2012). A pathwayto STEM education: Investigatingpre–service mathematicsandscienceteachers at Turkishuniversities in terms of theirunderstanding of mathematicsused in science (Unpublisheddoctoraldissertation). *Texas A&MUniversity, College Station.*

Gülhan, F. Şahin, F. (2016). Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik Entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf Öğrencilerinin Bu Alanlarla İlgili Algı Ve Tutumlarına Etkisi. *İnternationalJournal of Human Sciences. 13 (1), 602-620*

Güzey, S. S, Harwell, M.,Moore, T. (2014). Development of an instrumenttoassessattitudestowardscience, technology, engineering, andmathematics (STEM). School ScienceandMathematics, 114(6), 271–279.

Koyunlu Unlu, Z.,Dokme, I., & Unlu, V. (2016). Adaptation of thescience, technology, engineering, andmathematicscareerinterestsurvey (STEM-CIS) intoTurkish. *EurasianJournal of EducationalResearch*, 63, 21-36,

Mercan Höbek, K. (2014). Ortaokul 6. 7. 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Öğretim Programında Mühendislik- Dizayn Yönteminin Uygulanabileceği Konuların Analizi: Alternatif Enerji Kaynakları Öğretim Materyalleri Hazırlama. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). 1-75*

Marulcu, İ. ve Barnett., M., FifthGraders'learningAbout Simple Machines Through Engineering Design-BasedInstruction Using LEGO Materials. *Research in ScienceEducation, 43(5), 1825-1850, 2013*

Marulcu, İ. ve Höbek, K., M. (2014). 8. Sınıflara Alternatif Enerji Kaynaklarının Mühendislik Dizayn Metodu İle Öğretimi. *MiddleEasternandAfricanJournal ofEducatıonalReseach 9, 41-58*

Milli Eğitim Bakanlığı, *(2016). STEM Eğitim Raporu*

Metin, M. (2015). Eğitim Bilimleri Araştırma Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN STEM EĞİTİMİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE ENTEGRASYONU HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Mucize ÇİFTÇİ
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen bilimleri Enstitüsü / TÜRKİYE
e-posta: mucize_42_@hotmail.com

Sinan ÇINAR
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü / TÜRKİYE
e-posta: sinan.cinar@erdogan.edu.tr

Özet

Günümüz teknojisinin gelişmesi ve bilimin ivme kazanması insan hayatını kolaylaştırmakta ve yaşam kalitesini yükseltmektedir. Bu gelişlerle birlikte eğitim-öğretim sisteminde 21. Yy becerilerine sahip, ülke ekonomisinin ihtiyaç duydugu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi bakımından yeni yaklaşım araştırmaları doğmuştur. Milli eğitim bakanlığının yeni eğitim öğretim sistemine taslak program olarak uygulamaya aldığı STEM yaklaşımıyla çağın gereksinimi olan bireylerin yetiştirilebileceği hedeflenmiştir. STEM; Fen, Teknoloji, Mühendislik , Matematik alan disiplinlerinin birbirine entegre edilmesine dayanan bir yaklaşımdır. STEM eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığının 2015-2019 Stratejik Planında STEM'in güçlendirilmesine yönelik amaçları yer almakta ancak hazırlanmış bir eylem planı bulunmamaktadır. Bu nedenle TÜBİTAK ilgili çalışmalara destek sağlamaktadır. Bu çalışmada STEM hizmet içi kursuna katılmış Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin STEM yaklaşımına ilişkin görüşleri alınarak derse entegre edilebilmesinde uygun ortamların oluşturulabilmesi ve desteklenen STEM hizmet içi kursunun etkililiğini gözlemleyebilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda STEM hizmet içi kursuna katılan 41 Fen Bilgisi Öğretmeninden rastgele 15 öğretmen seçilmiş ve veri toplama aracı olarak anket *(Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM HİE Sonrası STEM Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersine Entegresyonu Hakkındaki Görüşleri* kullanılmıştır. Örneklem için rastgele seçilen öğretmenlerin STEM Eğitiminin Fen Bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması benimsenmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin betimsel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. STEM hizmet içi kursuna katılan Fen Bilgisi Öğretmenleri, eğitim sonrası Fen Bilimleri Dersini diğer derslerle ilişkilendirebildiklerini, sınıflarında uyguladıkları bazı STEM etkinlikleri sayesinde öğrencilerin derse katılımının ve ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ancak bazı velilerin TEOG sınavı nedeniyle STEM etkinliklerinin zaman alabileceği düşüncesiyle bu vb. etkinliklerin yapılmasına çok da sıcak bakmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerin sayesinde öğrencilerin el becerilerinin arttığını ve üretebilmelerinin sevinciyle günlük hayattaki sorunların çözümlerine odaklanabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca STEM eğitiminin derslerdeki değerlendirme sürecinin farklı olması gerektiğini de ifade eişlerdir. Mevcut müfedata, STEM Eğitimine ilişkin ders saatlerinin konulmasını, okullarda uygun ortamların sunulabilmesini ifade ederlerken, STEM Eğitiminin okul dışı uygulamalar olarak da gerçekleştirilmesinin bu alanda ilgili öğrencilerin daha donanımlı yetişebilmeleri noktasında önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi, STEM Eğitimi, Öğretmen Görüşü

GİRİŞ

Günümüz teknojisinin gelişmesi ve bilimin ivme kazanması insan hayatını kolaylaştırmakta ve yaşam kalitesini yükseltmektedir. Bu gelişmelerle birlikte eğitim-öğretim sisteminde 21. Yy becerilerine sahip, ülke ekonomisinin ihtiyaç duydugu nitelikli bireylerin yetiştirilmesi bakımından yeni yaklaşım araştırmaları doğmuştur. Milli eğitim bakanlığının yeni eğitim öğretim sistemine taslak program olarak uygulamaya aldığı STEM yaklaşımıyla çağın gereksinimi olan bireylerin yetiştirilebileceği hedeflenmiştir. STEM eğitimi almış öğrenci sayısının arttırılması ve bu öğrencilerin endüstri ve sanayide istihdam edilmesi ülkeler açısından önemli hedefler arasında görülmektedir (*Eroğlu, Bektaş; 2014).* Bu hedefin gerçekleşmesi içinde yeterli miktarda ve nitelikte STEM eğitimi almış öğretmenlere ihtiyaç vardır. Çünkü STEM temelli bir öğretim programının uygulanabilirlik kazanabilmesi ancak nitelikli öğretmenler ile olabilir (Wang, 2012). STEM eğitiminin dünya genelinde yaygınlaştırılmasında, STEM alanında gerekli eğitim ve yeterliliğe sahip öğretmenler anahtar bir öneme sahiptir (Wang, 2012). Fakat uygulama sürecinde öğretmenlerin yüz yüze geldikleri birçok zorluk olduğu vurgulanmaktadır. Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin STEM etkinliklerini derslerinde uygulayabilmeleri için kendi alanları dışında diğer STEM alanları (matematik, teknoloji ve mühendislik) ile ilgili de bilgiye ve yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. STEM etkinliklerini derslerine ve fen konularına entegre edebilmek için Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin yeni strateji ve teknikler geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak, öğretmenlerin STEM uygulamalarında yeterliklerini arttıracak ve uygulamalar esnasında karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırabilecek istenilen özelliklere sahip mevcut bir program bulunmamaktadır. Öğretmenlerin STEM alanında yetiştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi amacıyla bir program geliştirebilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin STEM ve STEM eğitimi ile ilgili algılarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Yüksek kalitede STEM entegrasyonu sağlayabilecek bir program için öğretmenlerin STEM entegrasyonu ile ilgili kavrama, algı ve sınıf uygulamalarının araştırılması, yapılması gereken ilk işlem basamağı olmalıdır (Wang, 2012).

Bu hedef doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın, alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

AMAÇ

Bu çalışmada, Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin STEM yaklaşımının Fen Bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM yaklaşımının Fen Bilgisi dersine entegrasyonu hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri STEM etkinlikleri ve ders sürecinde benimsenen yöntem ya da yaklaşımlar nelerdir?
- Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM yaklaşımına dayalı Fen bilimleri dersinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmaları; araştırılan konunun bir yönünün derinlemesine incelenmesine imkân tanır ve bazı genel teorileri aydınlatma amacı vardır. Ayrıca durum çalışması, tek bir olayı çeşitli olgularla ilişkilendirerek araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandırır (Metin, 2015).

ÖRNEKLEM

Çalışmada, STEM hizmet içi kursuna katılmış olan 41 Fen Bilgisi Öğretmeni'nden, rastgele 15 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir.

VERİ TOPLAMA ARAÇALRI

Çalışmada veri toplama aracı olarak anket *(Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM HİE Sonrası STEM Yaklaşımının Fen Bilimleri Dersine Entegresyonu Hakkındaki Görüşleri)* kullanılmış olup seçilen Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin STEM Eğitimi'nin Fen Bilgisi Dersi'ne entegrasyonu hakkındaki görüş ve düşünceleri alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Örneklemde yer alan Fen Bilgisi Öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3.... olarak kodlanmış ve gizlilik ilkesi doğrultusunda öğretmenlerin, araştırmanın alt problemlerine ilişkin kategorilere ait örnek cevapları tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR

Kategoriler	Öğretmen Kodları ve Örnek Cevaplar
Öğrenme	Ö12: Ezberciliği azaltıp yaratıcılığı ve bir ürün oluşturma sürecini ön plana çıkarır.
Ülke kalkınması (sürdürülebilirlik)	Ö9: Öğrenilen bilgileri entegre etmeyi sağlar. Böylece ülkemizin sürdürülebilir kalkınmada ileri adım atmasını kolaylaştırır.
Bilgi ve beceriler (21. yy becerileri)	Ö5: Almış olduğumuz eğitimde birer eğitimci olarak yeteneği olan öğrencileri yetenekleri doğrultusunda becerilerini uygulamalı olarak kazanan birer birey yetiştirebilmektir. Ö14: STEM yaklaşımıyla öğrencilerde çok yönlü düşünme, karar verme, zorlukların üstesinden gelme gibi becerilerin yanında öğrencilerde yeni daha önce düşünmedikleri mesleklere karşı algı oluşturabilir. Ö11: Akrandan öğrenme oranının artmasını sağlaması Ö3: Fene karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağladı.
Kalifiyeli eleman (Üretici toplum)	Ö1: Üreten nesiller yetiştirmek ülkemizi dünyada sözü geçen ve gelişen ülkeler arasına sokar. Ö4: Kalifiye eleman yetişmesini sağlar. Ö7: Ülkede bulunan insanlarda farkındalık duygusunu oluşturur.Üretici toplumu oluşturmada basamak teşkil eder.

Tablo1: Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM yaklaşımının Fen Bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüş ve düşüncelerine

Kategoriler	Öğretmen Kodları ve Örnek Cevaplar
Disiplinler Arası Öğrenme	Ö5: Disiplinler arası etkileşimi biraz daha arttırıp öğrencilerin derste daha etkin bir şekilde rol almasını sağlayacak etkinlikleri artırdım.
Probleme Dayalı Öğrenme	Ö10: Öğrencilerin basit malzemelerle problemlere çözüm üretici tasarımlar yapmasını sağladım. Ö3: Önce sorunun, bir problem ortaya atıyorum. Sorunun çözümü için tartışıyoruz. Sonra çözümlerimiz yazıyor ya da çiziyoruz. Gruplar araştırmalarını sınıf ortamında tartışıp karşılaştırıyorlar ve her grup çözüm önerisini tasarlıyor.
Yaparak-yaşayarak Öğrenme	Ö8: Öğrencilerin katılımını artırarak yaparak yaşayarak yeni tecrübeler kazanmadırmaya teşvik edildi.

Tablo2: Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri STEM etkinlikleri ve ders sürecinde benimsenen yöntem ya da yaklaşımlar

Kategoriler	Öğretmen Kodları ve Örnek Cevaplar
Zaman	Ö2: Zaman ve sınav sistemi. Oldukça sorun oluşturuyor. Aksi halde öğrenciler farklı yaklaşımlara her zaman açık ve istekliler.
Mevcut fazlalık (sınıf mevcudu)	Ö13: Sınıfların kalabalık olması belki kalabalık sınıflarda sorun çıkarabilliyor.
Malzeme	Ö6: Her konuyla uyumlu malzeme temin etmek zor. Öğretmenler içiin enel bir kılavuz olabilir.
Sınav sistemi ve müfredat	Ö4: Kazanım yetiştirme kaygısı taşıdığımızdan dolayı zaman sıkıntısı yaşamaktayız.
Diğer	Ö15: Örnek ders uygulamasının pek olmaması yabancı kaynaklara yonleriyor. Ayrıca stemden once öğrencileri çeşitli çalışmalar,etkinliklerle steme hazırlamak gerekiyor. Çünkü geçiş oldukça zor Ö7: Ders saatinin yeterli olmaması, çalışmanın yarım kalması, ders programının dağınık yapılması, ilgiyi dağıtmaktadır diye düşünüyorum

Tablo3: Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM yaklaşımına dayalı Fen bilimleri dersinde karşılaştıkları sorunlar

SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin STEM yaklaşımının Fen Bilimleri dersine entegrasyonu hakkındaki görüş ve düşüncelerine dair elde edilen bulgular incelendiğinde; STEM yaklaşımının öğrencileri ezberci öğrenmeden uzaklaştırarak, yaratıcı öğrenmeye teşvik ettiği görülmektedir. Aynı zamanda fene karşı olumlu tutum sergileyebilen öğrencilerin olması ve akran öğrenmelerinin yer alması da dikkat çekmekte ve öğrencilerin iletişim becerilerini gelişmektedir. Ülke kalkınması ve sürdürülebilirlik bakımından; öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya aktarılarak ürün oluşturmaya katkı sağlandığı elde edilmiştir. Ayrıca bu yaklaşıma göre, becerileri keşfedilen öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda ilerlemesi sağlanmış olacaktır. Bununla birlikte STEM yaklaşımının ülke ihtiyacı olan meslek farkındalığına sahip kalifiyeli elemanların yetiştirilmesine katkı sağlanacaktır.

Fen Bilgisi Öğretmenleri'nin Fen Bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri STEM etkinlikleri ve ders sürecinde benimsenen yöntem ya da yaklaşımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; Öğretmenler öğretim sürecinde; disiplinler arası öğrenmeye, probleme dayalı öğrenmeye ve yaparak yaşayarak öğrenmeye yer verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim sürecinde bu yöntem ve teknikleri kullanması; öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmaları ve bilgiyi keşfederek elde etmeleri sağlamıştır. Böylece öğrenciler basit malzemelerle hem üretebilmenin tecrübesini elde etmiş hem de öğrenmiş olduğu farklı disiplinlere ait bilgileri bir arada kullanabilme becerilerini gelişmiştir. Bu beceriler öğrencilerde sorun karşı geniş persektiften bakabilmelerini sağlanmıştır. Ayrıca öğrenme sürecindeki grup çalışmaları da farklı boyutta düşünebilmelerini artırmıştır.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin STEM yaklaşımına dayalı Fen bilimleri dersinde karşılaştıkları sorunlara dair bulgulara bakıldığında ise; Sınav sisteminin ve yetiştirilmesi gereken yoğun müfredatın olması, STEM yaklaşımının uygulanmasında oldukça sorun oluşturduğu görülmüştür. Ders saatlerinin arttırılması gerektiği öngörülmüştür. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması etkinliklerin uygulanmasında sınırlayıcı etki oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca STEM yaklaşımının uygulanabilmesi için mevcut Fen Bilimleri ders saatlerinin yetersiz olduğu görülmüş STEM etkinliklerinin tamamlanabilmesi ve istenilen verimin elde edilebilmesi için mevcut ders saatlerinin ettırılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Malzeme bakımından ise her her konuya uygun malzeme temin edebilmenin zor olduğu görülürken öğretmenlere uygulamada kolaylık olması bakımından genel bir bir öğretmen kılavuzunun hazırlanabilmesinin gerekliliğini de ifade etmiştlerdir.

Elde edilen sonuçları, yapılan çalışmalarla karşılaştırdığımız da ise; ***Bektaş, Girgin, Aksöz'ün (2016)*** Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Odak grup görüşmesiyle FETEMM (STEM) ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için yaptığı çalışmada da bu çalışmanın sonucunuyla paralel sonuçlar elde edilmiştir. ***Çil'in (2016)*** yaptığı çalışmada ise yine bu çalışmaya paralel olarak meslek farkındalığı gelişmiş bireylerin yetişmesinde ve öğrencilerin Fen'e karşı olumlu tutum sergilemesinde öğrencilerde gelişmelerin olduğu görülmüştür. ***Eroğlu, Bektaş'ın (2016)*** yaptığı çalışmada da bu çalışmanın sonucunu destekleyici olarak, Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, STEM temelli etkinliklerin öğrencilere olumlu etkilerinin olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkiler, motivasyon ve ilgiyi arttırma, bilimsel süreç becerilerini ve psikomotor beceri geliştirme, yaratıcılık ve üretkenliği geliştirme, olumlu bakış açısı kazandırma, fen derslerinde verimli /keyifli vakit geçirmelerini sağlama, başka alanlarda başarılı olmalarını sağlama ve sorumluluk bilinci kazandırma şeklinde sıranmıştır.

ÖNERİLER

Gerçekleştirilen bu çalışmanın STEM yaklaşımının daha etkili uygulanabilmesine katkı sağlanabilmesi yönünde aşağıdaki ifadeler öngörülmüştür.

Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin sayısı arttırılabilir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullanabilecekleri klavuzlar STEM eğitimi sağlayan akademisyenlerin ya da tecrübeli öğretmenlerin işbirliğinde hazırlanabilir.

STEM eğitiminin Okul dışı uygulamalarla desteklenmesi bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalarını hızlandırabileceği öngörülerek okul dışı uygulamaların verilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin uygulamalarında elde ettiği tecrübeler ışığında okulların STEM laboratuvarı gibi fiziki ortamların kurulması için çalışmalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Bektaş, R. Girgin, Ş. Aksöz, B. (2016) Fen Bilgisi Öğretmenleriyle Odak Grup Görüşmesi: FETEMM İhtiyaç *VI. International Conference in Research in Education-ICRE, 13-15 October 2016, Rize-Türkiye*

Çil, E. (2016). Disiplinlerin Bir Araya Getirilmesi Yoluyla Öğretimin Fen Dersine Yönelik Tutum Ve Kariyer Seçimi Üzerine Etkileri. *VI. International Conference in Research in Education-ICRE, 13-15 October 2016, Rize-Türkiye*

Eroğlu, S. Bektaş, O. (2014). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD Cilt 4 / Sayı 3, 2016*

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., ve Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 1(2), 2.*

Metin, M. (2015). Eğitim Bilimleri Araştırma Yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ YETERLİLİKLERİ

Arif AÇIKSÖZ

Fatih DOĞAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 17100-ÇANAKKALE, fatihdogan@comu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmış, araştırma sürecinde farklı tabakaların incelenip karşılaştırmanın yapılabilmesi için bütüncül çoklu durum deseni benimsenmiştir. Çalışma 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya ilinde görev yapmakta olan iki fen bilimleri öğretmeni ve aynı dönemde Necmettin Erbakan Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi son sınıfında öğrenim gören iki aday öğretmen olmak üzere dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda deneyimli öğretmenlerin konu alan bilgisinin aday öğretmenlere göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Pedagojik alan bilgisi bileşenlerindenpedagoji bilgisi bileşeninde her katılımcının farklılaştığı tespit edilmiştir. Bileşenler ortak değerlendirildiğinde deneyimli öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin aday öğretmenlere göre çok iyi olduğu görülmüştür. Fakat deneyim süresinin artmasının pedagojik alan bilgisi gelişiminde her katılımcı için farklılık göstereceği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler*:*pedagojik alan bilgisi, fen eğitimi, fen okuryazarı.

1.GİRİŞ

Günümüzde bilimsel bilginin her geçen gün katlanarak arttığı düşünüldüğünde, çağdaş gereksinimleri karşılamak ve güçlü bir gelecek oluşturmak için her toplumun içinde yer alan bilim okur-yazarı sayısının artması gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Bu yüzden bütün toplumlarda fen bilimleri eğitiminin temel amaçları arasında öğrencileri bilim okur-yazarı olarak yetiştirmek yer almaktadır (Soylu, 2004). Ülkemizde de 2013 yılında güncellenen yeni fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013).

Fakat geleneksel öğretim yöntemleri çağımızın ihtiyacı olan bilim okur-yazarının yetiştirilmesinde yetersiz kaldığından, gelişen çağda öğretmenin geleneksel rolünün yeniden değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiş, bütün dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilik ve özelliklerin neler olması gerektiği konusunda yapılan çalışmalar büyük bir ivme kazanmıştır. Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde etkili bir fen öğretimi, fen bilimleri öğretmenlerin, fen bilimleri alan bilgisini, fen bilimleri pedagojisi ve öğrencinin öğrenme bilgisini içeren meslekibirikimine dayanır (Staley, 2004). Özellikle son 30 yılda uluslararasıalanda ilgili araştırmalara(Shulman 1987; Cochran, 1991; Ball ve diğ., 2008) ve öğretmenlik mesleği standartlarına bakıldığında, öğretmenin alan bilgisinden ziyade, alan bilgisinine şekilde öğreteceğini bilmesi, öğrenci başarısında önem teşkil etmektedir. Bu yüzden son 30 yılda öğretmenin niteliği üzerine yapılan çalışmalarda Shulman (1986) tarafından geliştirilen Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) kavramına odaklandığı görülmektedir.Her ne kadar öğretmen niteliğinde önemli bir bilgi bileşeni olan PAB konusunda birçok çalışma yapılmış olsada literatürdePAB'ın genel olarak kabul edilmiş bir tanımı yoktur (Hashweh, 2005).

Abell (2007), başkalarının öğrenmesine yardımcı olmak için öğretmenlerin kendilerinde geliştirdikleri bilgi olarak tanımlandığını belirtmektedir. Maclellan (2008), pedagojik alan bilgisini, başarılı bir öğretimin tanımı olarak kabul eder (akt. Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2012). Mishra ve Koehler (2006) PAB'ı, öğretmenin öğreteceği konu için yapacağı planlama süreci ve öğretimin yapılacağı konuya ilişkin öğretim uygulamaları bilgisi olarak ifade etmişlerdir. PAB'a yönelik olarak 2012 yılında yapılan zirvede ise PAB,Gess-Newsome, Carlson, andGardner'ın öncülüğünde "gelişmiş öğrenci çıktıları için özellikle öğrencilere özel bir nedenle, belirli bir yöntemle, spesifik bir konuyu öğretmek için yapılan planlama bilgisi" olarak tanımlanmıştır (Strübe ve diğ., 2014).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere güçlü bir PAB için "öğretim sırasında belirli konuların, problemlerin ve sorunların nasıl organize edildiği, sunulduğu, öğrencilerin çeşitli ilgi alanlarına ve kabiliyetlerine nasıl uyarlandığı anlayışı içinde konu alan bilgisi (KAB) ve pedagoji bilgisi (PB) birleşmelidir" (Van Dijk, 2009). Ancak bu bilgi bileşimlerinden oluşan pedagojik alan bilgisine sahip olunmasını mesleki yeterliliğe ulaşmayı sağlar. Güçlü PAB'a sahip olan fen bilimleri öğretmenleri, alan konularına hâkim oldukları gibi, bu konuyu anlatacak uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirleyebilir, sınıf içinde öğrenciler ile etkili iletişim kurabilir ve uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini seçerek öğretimin ne anlamda gerçekleştiğini yorumlayabilirler.

Abell (2008), yaptığı çalışmasının sonucunda PAB konusunda farklı araştırmaların (farklı deneyimlerin karşılaştırılması, farklı alanların karşılaştırılması, farklı konuların karşılaştırılması vb.) yapılmasının PAB'ı anlama açısından önemine vurgu yapmıştır.Bu bağlamda yapılan araştırmada, ilköğretim 7. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" ünitesi üzerine, deneyimli Fen Bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden konu alan bilgisi ile ölçme ve değerlendirme bilgilerinin durumunun sınıf ortamında incelenmesi ve iki farklı deneyime sahip öğretmen profili üzerinde pedagojik alan bilgisinin bu bileşenler açısından bir karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır;

1- Deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin, konu alan bilgilerinin durumu nedir?

2- Deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin, pedagoji bilgilerinin durumu nedir?

3- Deneyimli fen bilimleri öğretmenleri ile aday öğretmenlerin, pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modelinden, evreninden, örnekleminden ve araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile analizlerden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır. (Karataş, 2015). Bu yüzden çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış, nitel araştırma desenlerinden ilgili literatürde dikkate alınarak en sık kullanılan "durum (örnek olay) çalışması" deseni kullanılmıştır. Ele alınan durum, deneyimli ve aday öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri olarak belirlenmiş olup, durum çalışması desenlerinden "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılarak deneyimli öğretmen ve aday öğretmen alt tabakalarının incelenmesi, sonrasında benzer şekilde incelenen bu tabakaların karşılaştırmasının yapılması sağlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Fen bilimleri öğretmenleri ile öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin tespit edildiği bu araştırmada örneklem, ikisi Konya ili devlet okullarında çalışan deneyimli öğretmen, ikisi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören aday öğretmen olmak üzere dört kişiden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem ilgili literatürde (Clermont ve diğ, 1993;Uşak, 2005; Canbazoğlu, 2008) ve diğer nitel araştırmalarda görüldüğü şekliyle küçük tutulmuştur. Durum çalışmalarının derinlemesine ve ayrıntılı olarak çalışılması örneklemin küçük oluşturulmasında en önemli faktördür.

Bu çalışmada örneklem belirlenirken, nitel araştırma geleneği ile ortaya çıkan "amaçlı örnekleme"den yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak verdiği gibi pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında da yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örneklemede örneklem seçimi faklı şekillerde yapılabilir. Araştırma konusu gereği araştırmada yer katılımcılar amaçlı örneklemede yer alan "maksimum çeşitlilik örneklemesine" göre, farklı deneyime sahip bireylerden gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırmada veri toplama yöntemi olarak kalıplaşmış olan gözlem (ders video kayıtları), görüşme (yarı yapılandırılmış sorular) ve doküman incelemesi (açık uçlu sorular, ders planı, kavram haritası ve diğer dokümanlar) yoluyla veriler toplanmış, böylelikle çeşitleme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri, "çeşitleme"dir.Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür. (Mıhladız, 2010). Ders video kayıtları: deneyimli ve aday öğretmenlerin doğal sınıf ortamında konu hâkimiyeti incelemek üzere sınıfın belirli bir noktasından katılımcıyı rahatsız etmeyecek şekilde yerleştirilen kamera ile yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme: katılımcılara uygulanacak görüşme soruları, ilgili literatürde gerçekleştirilen görüşme soruları incelenerek (Uşak, 2005; Canbazoğlu, 2008; Mıhladız, 2010) araştırmacı tarafından hazırlanmış, hazırlanan sorular bir öğretim üyesi ve bir fen bilimleri öğretmeni ile ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yüksek lisansını tamamlamış bir öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Doküman analizi: gözlem ve yapılan görüşmelerin desteklenmesi ve öğretmenlerin konu alan bilgilerin tespiti için alan bilgisi sınavı uygulanarak ve kavram haritası oluşturmaları sağlanarak öğretmen ve adaylardan biri dizi doküman elde edilmiştir. Alan bilgisi sınavı: öğretmenlerin alan yeterliklerini tespit edilebilmek için İlköğretim Fen Bilimleri Müfredatı kapsamında 7. sınıf "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" ünitesi kazanımları dikkate alınarak 10 adet doğru yanlış ve 12 adet açık uçlu sorulardan oluşanalan bilgisi sınavı,iki deneyimli Fen bilimleri öğretmeni yardımıyla, müfredat içerisinde yer alan kazanımlar dikkate alınarak, şu an devlet okullarında okutulmakta olan 7. sınıf fen bilimleri ders kitabı içeriğine göre hazırlanmıştır. Anlaşılırlığını ölçmek için yüksek lisans eğitimini tamamlamış Fen Bilimleri öğretmeni ile değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci Şubat 2016 – Nisan 2016 tarihleri arasındaki üç aylık süreçte gerçekleştirilmiştir. Süreç içinde gerçekleştirilen bütün veri toplama çalışmaları katılımcıların uygun olduğu zamanlarda, katılımcıların ve araştırmacının motivasyonunu bozacak ya da veri toplama işleminin aksamasına neden olacak ortamların dışında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların birbiri ile etkileşmemesi için veri toplama araçları katılımcılara farklı günlerde ve ortamda sadece bir katılımcı olacak şekilde uygulanmıştır. Süreç boyunca katılımcılar ile etkileşim kesilmemiş, gerekli durumlarda katılımcılar ile tekrar tekrar irtibat kurulmuştur. Ders gözlemleri gerçek sınıf ortamında kamera sabitlenerek, görüşme ve yazılı dokümanlar ise birebir gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

İlgili literatür (Canbazoğlu, 2008; Sarıgöl, 2011) incelendiğinde de nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri analiz yöntemlerinin betimsel analiz ve içerik analizi olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da görüşme ve ders

kayıtları orijinalliği bozulmadan yazılı doküman haline dönüştürülerek, yazılı dokümanlar ise doğrudan içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analizi yapılmıştır. Betimsel analize göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden – sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir analize tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3. BULGULAR

Analizler her bir araştırma problemi için özelden genele yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiş, tespit edilen veriler her bir katılımcı için özel olarak değerlendirilerek bulgulara ulaşılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

3.1. Katılımcıların Konu Alan Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların konu alan bilgilerine yönelik uygulanan görüşme, alan bilgisi sınavı, ders gözlemi ve kavram haritaları kullanılarak yapılan incelemede;

Katılımcılardan DÖ-1, fizik bölümü mezunu olup sözel olarak gördüğü biyoloji derslerinde zorlandığını, unutabildiğini ya da hatalar yapabildiğini ama fizik ve kimya alanlarında iyi olduğunu ifade etmiştir. İfadesine uygun şekilde alan bilgisi sınavında doğru-yanlış sorularının tamamını doğru yanıtlayan DÖ-1 bu bölümü hatasız tamamlayan tek katılımcıdır. Fakat açık uçlu soruların ise 9'unu tam ve doğru olarak cevaplayan deneyimli öğretmen 3. soruda kavram yanılgısına sahip olduğunu göstermiş 8. Soruda ise eksik açıklamada bulunmuştur. 10. soruyu ise dikkatsizlikten dolayı hatalı cevaplamasına rağmen derste bu hatayı yapmamıştır. Öğretmen kendi ile ilgili açıklamalarında konuları sürekli tekrarlamadığını ve hatalar yapabileceğini belirtmiştir. Işık üzerine alınan kavram haritasında 46 kavram yazan DÖ-1 gerek bu kavramların birbiri ile ilişkilendirmesi gerekse alan bilgisi sınavındaki performansı dikkate alındığında çok iyi alan bilgisine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Nitelikli öğretmenin sahip olması gereken en önemli bilginin konu alan bilgisi olduğunu belirten DÖ-2, kimya ve biyoloji konularını severek anlattığını ama fizik konularını anlatırken zevk almadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmen ders öncesinde konuya hazırlık yaptığını böylelikle konu hâkimiyetini daha iyi sağladığını ifade etmiştir. DÖ-2, alan bilgisi sınavında hatırlama düzeyinde bilgileri ölçen doğru-yanlış sorularının bir tanesi hariç geri kalanına doğru yanıt vermiştir. DÖ-2 alan sınavının ikinci bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan,10 tanesini tam ve doğru olarak cevaplamıştır. 5. soruda yaptığı eksik açıklamayı başka bir soruda yapmadığı anlaşılan öğretmen 11. soruyu ise eksikaçıklamıştır. Oluşturduğu kavram haritasında 32 kavram yazan DÖ-2, DÖ-1'den sonra en çok kavramı yazan olmuştur. Hepsi birlikte değerlendirildiğinde öğretmenin çok iyi alan bilgisine sahip olduğu ama fizik konularına karşı olan tutumundan dolayı unutma kaynaklı hatalar yaptığı görülmektedir.

Deneyimli öğretmenler gibi alan bilgisinin öğretmenin niteliği açısından önemli olduğunu savunan aday öğretmenlerden AÖ-1, kendini alanında yeterli görmediğini ifade etmiştir. AÖ-1, hatırlama düzeyindeki doğru yanlış sorularını bir tanesi hariç doğru cevaplamış, fakat açık uçlu sorularda aynı performansı gösterememiştir. Açık uçlu sorulardan 5 tanesini tam ve doğru olarak açıklayan aday öğretmen, 5 soruda yetersiz açıklamalarda bulunmuş, 4. soruya ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 10. soruda kavram yanılgısına sahip olduğu görülüştür. Oluşturduğu kavram haritasında sadece 15 kavrama yer veren aday öğretmenin ünite içerisindeki bazı kavramları hatırlamadığı da görülmüştür. Bu durumu not odaklı sistemde ezber öğrenmeye bağlayan aday öğretmenin alan bilgisi kendi ifadesinde de belirttiği gibi yeterli olmadığısöylenebilir. Alan bilgisinden ziyade öğrencileri iyi tanımanın ve sahip olunan bilginin doğru şekilde aktarılmasının etkili bir öğretim olarak tanımlayan AÖ-2, kendini AÖ-1 gibi alanında yeterli olarak görmediğini üniversite aldığı bilgiden ziyade deneyimle bu açığını kapatacağını ifade etmiştir. 10 doğru yanlış sorusundan 7 tanesini doğru olarak, açık uçlu sorularda da 5 soruyu tam ve doğru olarak cevaplamıştır. Açık uçlu sorulardan 4'ünü tam olarak cevaplayamayan AÖ-2, 2. ve 3. soruları cevaplayamamış, 9. soruda verdiği cevapla kavram yanılgısına sahip olduğu gözlenmiştir. Çizdiği kavram haritasında 25 kavrama yer veren AÖ-2 kavram haritasındaki ilişkilendirmeleri tam olarak yapamamıştır. Üniversitedeki derslerin üst düzey olduğunu belirten AÖ-2'nin alan bilgisinin önceki öğrenmelerden (ortaokul, lise) oluştuğu bu yüzden yeterli olmadığı söylenebilir.

3.2. Katılımcıların Pedagoji Bilgilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların pedagoji bilgilerini ölçmeye yönelik olarak yapılan mülakatlar, hazırladıkları ders planı ve ders gözlemi incelendiğinde;

DÖ-1'in deneyimleri sonucunda öğrencilerin en çok zorlanacakları noktaları bildiği planında yer vermemesine rağmen bu zorlanmalara karşı önlemler aldığı görülmüştür. Hazırladığı planda da belirttiği gibi ders sırasında geleneksel yöntemlere göre ders işlenişi gerçekleştiren DÖ-1, kısa zamanda daha çok bilgi aktarmayı tercih ederek geleneksel bir öğretmen profili sergilemiştir. Mülakatlarda ders içerisinde soru cevaplarla dönüt aldığını belirten DÖ-1'in geleneksel ölçme ve değerlendirmeye yatkın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda pedagoji bilgisinin orta

düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. DÖ-2 öğrencilerin kendi gibi olduğunu düşünerek genelde fizik konularında zorlandığını düşünmekte bu zorlukları aşmak için ders planında da yer verdiği gibi farklı önlemler aldığı görülmüştür. Öğrenci merkezli bir plan hazırlayan DÖ-2 planı doğru bir şekilde uygulamaya koymuş ama kazanımlara göre fazlaca etkinliğe yer verdiği için bazı etkinlikleri yapmadan geçmek zorunda kalmıştır. Geleneksel öğretmen profilinin dışında çıkarak dersin işlenişi gerçekleştiren öğretmen ders sonunda soru-cevap ve boşluk doldurma gibi değerlendirme etkinlikleri kullanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin pedagoji bilgisinin çok iyi düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

AÖ-1 öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu belirtmesine rağmen ders sırasında bu farklılıkları dikkate almamıştır. Mülakatlarda ve hazırlamış olduğu planda farklı yöntem ve teknikleri teorik olarak belirten aday öğretmen ders sırasında bunları uygulamamış daha çok sunum şeklinde bir işleyiş gerçekleştirerek geleneksel bir yaklaşım sergilemiştir. Ders sonunda da soru cevap etkinliği ile dersi tamamlayan AÖ-1'in mülakatlarda da geleneksel değerlendirme yöntemlerini benimsediği görülmüştür. KPSS odaklı çalışmaların ezberden ileri gitmediğini savunan AÖ-1'in pedagoji bilgisinin yeterli olmadığı söylenebilir. AÖ-2 deneyim eksikliği olduğundan dolayı bu yaş grubu öğrencileri çok iyi tanımadığını ifade etmiş olsa da ders sırasında da öğrencilerin hepsini derse katmak için çaba harcamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak hazırladığı planı ders sırasında uygulayabilen AÖ-2, dersi iyi bir şekilde organize etmiştir. Aday öğretmen mülakatlarda daha etkili olacağına inandığını belirttiği geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak diğer katılımcılarla benzer yaklaşım sergilemiştir. Her görüşmede deneyim eksikliği olduğunu belirten AÖ-2'nin deneyimli öğretmenlere göre pedagoji bilgisinin yetersiz ama AÖ-1'e göre iyi olduğu söylenebilir.

3.3. Katılımcıların Pedagojik Alan Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

PAB bileşenleri (konu alan bilgisi ve pedagoji bilgisi) birlikte değerlendirildiğinde;

14 yıllık deneyime sahip olan DÖ-1'in konu alan bilgisinin çok iyi düzeyde olduğu pedagoji bilgisinin ise orta düzeyin üzerinde olduğu bu iki bileşenin birlikte düşünüldüğünde pedagojik alan bilgisinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. 10 yıllık deneyime sahip olan DÖ-2'nin hem konu alan bilgisinin hem de pedagoji bilgisinin çok iyi düzeyde olduğu bu yüzden pedagojik alan bilgisinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. DÖ-2, katılımcılar arasında en iyi PAB'a sahiptir. Sadece bir yıllık özel ders deneyimi olan AÖ-1'in konu alan bilgisinin ve pedagoji bilgisinin yeterli olmadığı bundan dolayı pedagojik alan bilgisinin diğer katılımcılara göre düşük olduğu görülmüştür. AÖ-1 katılımcılar arasındaki en düşük PAB'a sahiptir. Sadece okul deneyimi derslerinde öğretmenlik yapmış olan AÖ-2'ninkonu alan bilgisinin yeterli olmadığı ama pedagoji bilgisini iyi olduğu tespit edilmiştir. İki bileşen birlikte değerlendirildiğinde pedagojik alan bilgisinin AÖ-1'den iyi olduğu ama orta düzeyin üzerine çıkamadığı görülmüştür. İki grup birlikte değerlendirildiğinde;

Deneyimin konu alan bilgisini geliştirdiği sonucu açığa çıkmaktadır. Gess-Newsome (1999) "alanında deneyimli olan öğretmenlerin bilgisinin daha yapılandırılmış olduğunu ve konu içinde geçen kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi özümsediklerini bu yüzden de bu bilgileri öğretime rahatlıkla transfer edebildiklerini" belirtmiştir.Bu bakımdan araştırma sonucu Gess-Newsome (1999) açıklaması ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Hauslein, Good, &Cummins (1992) fen uzmanları ve aday öğretmenlerin her ikisinin de KAB'larını zayıf yapılandırıldığı konusunda benzerlik gösterdiğini, deneyimli öğretmenler ve bilim adamlarının daha güçlü ve daha karmaşık yapılandırmaya sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır. İçerisinde birçok bileşeni barındıran pedagoji bilgisi gelişiminde deneyimin bir etken olduğu ama bunun kişiden kişiye değişlik gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Nuangchalerm (2011), fen bilimleri aday öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf araştırmalarını yönetmeyi ve öğrenme aktivitelerini geliştirmeyi adım adım öğrendiği belirtilmiştir. Yani deneyim, öğrenme zorluğu yaşayan öğrenciler için gere sınıf yönetiminde gerekse öğrenme aktivitesi belirlemede, bir ön koşul olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Magnusson ve diğ. (1994)'nin yaptıkları çalışmada "genel olarak öğretmenlerin sahip olduğu baskın bir çerçevenin bulunmadığı,öğretim stratejileri konusunda farklılık gösterdikleri"sonucu ile benzer bir sonuç elde edilmiştir.

Katılımcıların, pedagojik bilgi kapsamında yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarını kısmen bildiği ama uygulamada kısa zamanda gerçekleştirilebilen ve sonuç alınabilen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçtikleri görülmüştür. Yeşilyurt (2012)'un ölçme değerlendirme yöntemlerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını ölçme ve değerlendirmede en fazla geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucunu ile benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmamız Canbazoğlu (2008)'nun aday öğretmenlerin PAB'ını incelediği tezinde, "mesleki tecrübe pedagojik alan bilgisinin müfredat bilgisi boyutunun gelişimini etkiler" şeklindeki sonucabenzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Araştırmanın PAB alt problemine ilişkin olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deneyimli öğretmenlerin PAB'larının aday öğretmenlerin PAB'larından daha iyi olduğu görülmektedir.Cochran ve diğ. (1993) PAB'ın dinamik yapısını vurguladıkları modelde, öğretmenlerin sahip oldukları PAB'ın deneyim ile büyümeye devam ettiğini göstermiş bu yüzden yeni göreve başlayan öğretmen ile deneyimli öğretmenin PAB'larının farklı olacağını vurgulamışlardır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Katılımcıların PAB sonuçları dikkate alındığında en yüksek puanı 10 yıllık deneyime sahip olan DÖ-2, ardından 14 yıllık deneyime sahip olan DÖ-1 almıştır. AÖ-2 hiç deneyime sahip olmamasına, bir yıl özel ders verdiğini belirten AÖ-1 den daha iyi PAB sahip olduğunu göstermiştir. Bu değerlendirmeden anlaşılacağı üzere PAB deneyim sonucu gelişmektedir fakat bu gelişim kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Aday öğretmenlerin PAB'ının düşük çıkmasına neden olan en önemli bileşenin KAB olduğu düşünüldüğünde KAB'ın PAB üzerindeki etkisi belirginleşmektedir. Deneyimi hemen hemen hiç olmayan aday öğretmenin bir yıllık deneyimi olan aday öğretmenden ya da on yıllık deneyimi olan deneyimli öğretmenin on dört yıllık tecrübesi olan deneyimli öğretmenden daha iyi pedagoji bilgisine sahip olduğu görülmektedir. Bu pedagoji bilgisinin PAB'ın farklılaşmasındaki önemli bir bileşen olduğu göstermektedir.

Çağımızın gerekliliği olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin niteliğinin arttırılması için PAB bileşeni üzerinde yapılan çalışmaların arttırılması bir gerekliliktir. Bu araştırma ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında, öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla uygulama dersi ve öğretmen adaylarının PAB konusunda daha bilinçli olmasını sağlamak için öğretmen yetiştirme programlarına PAB ile ilgili bir ders konulması önem arz etmektedir. Ayrıca Milli Eğitim okullarında görev yapan öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları yoluyla PAB konusunda eğitim verilmesi, okullarda zümrelerin aktif çalışması ve öğretmenlerin birbiri ile deneyimlerini paylaşması için teşvik edici çalışmalar yapılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Abell, S.K. (2007). Reserch on science teacher knowledge (Chapter 36). In S.K. Abelland N.G. Lederman (Eds.), *Research on Science TeacherEducation,* 1105-1149

Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?.*International Journal of ScienceEducation, 30*(10), 1405–1416

Ball, D.L.,Thames, M.H. ve Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special?.*Journal of TeacherEducation, 59*(5), 389-407

Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Clermont, C. P.,Krajcik, J. S. ve Borko, H. (1993). Theinfluence of an intensive inservice workshop on pedagogical content knowledge grow thamongnovice chemical demonstrators. *Journal of Research in Science Teaching,30*(1), 21-43

Cochran, K. F.,De Ruiter, J. A. ve King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of TeacherEducation, 44*, 263-272

Gess-Newsome, J. (1999). *PCK:An introduction and orientation.*In J. Gess-Newsomeand N. Lederman (Eds.) Examining PCK: The construct and its implications for science education, 3-20

Hashweh, Z. M. (2005). "Teacher pedagogical constructions: A reconfiguration of pedagogical content knowledge". *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 11*(3), 273-292

Hauslein, P.L.,Good, R.G. ve Cummins, C.L. (1992). Biology Content Cognitive Structure: From Science Student To Science Teacher. *Journal of Reserch in ScienceTeaching, 29, 939-964*

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi 1*(1), 62-80

Magnusson, S. ve diğ. (1994), Teaching complex subject matter in science: Insights from an analysis of pedagogical content knowledge. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*

Mıhladız, G. (2010). *Fen bilgisinde öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054

Nuangchalerm, P. (2011). In-service science teachers' pedagogical content knowledge.*Studies in Sociology of Science, 2*(2), 33-37

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 4-14

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-21

Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Staley, K.N. (2004). Tracing the development of understanding rate of change: A case study of changes in a pre-service teacher's pedagogical content knowledge.

Strübe, M.,Tröger, H., Tepner, O. ve Sumfleth, E. (2014). Development of a pedagogical content knowledge test of chemistry language and models. *Educación Química,* 25(3), 380-390

Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

vanDijk, E. M. (2009). Pedagogical content knowledge in sight? A comment on Kansansen. *Orbis Scholae,3*(2), 19-26

Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, 7(2), 1183-1205*

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı).* Ankara,Seçkin Yayıncılık

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

PİYANO EĞİTİMİNDE ETÜT ÇALMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞ ANKETİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Mustafa SARIKAYA
Okt., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi mustafa.sarikaya@erdogan.edu.tr

M. Kayhan KURTULDU
Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD Trabzon
kayhankurtuldu@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada piyano eğitimi sürecinde teknik gelişim açısından önemli bir yer olan etütlere ilişkin görüşleri tespit etmek amacıyla geliştirilen "Piyanoda Etüt Çlmaya İlişkin Görüş Anketi" anlatılmaktadır. Çalışmada anketin geliştirilmesi aşamaları madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşleri ve uygulama sonrası yapılan istatistik ölçümler olarak sırasıyla açıklanmıştır. Başlangıçta 52 maddelik bir havuz oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda ifade ve anlaşılırlık açısından incelenen maddeler 36 maddeye indirgenmiştir. Uygulama sürecinde tekrar eden bazı maddeler gözden geçirilerek 31 maddeye düşürülen anket madde sayısı bu hali ile örneklem grubuna uygulanmıştır. İstatistik işlemlerde ankete ve alt başlıklara yönelik Alpha güvenirlik katsayısı ve korelasyon katsayısı hesaplaması yapılmış, temel bileşenler faktör analizi işlemleri uygulanmıştır. Örneklemin faktör analizi için yeterli olma koşulu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett'in küresellik testi katsayısının hesaplanması ile bulunmuş ve elde edilen veriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda geliştirilen anketin 30 maddelik nihai haline ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano, etüt, görüş, anket.

GİRİŞ

Piyano, müzik eğitimi sürecinde en temel ve en fazla ihtiyaç duyulan çalgıların içerisindedir. Piyanonun genel yapısı ve çok sesliliğe uygun oluşu sebebiyle müzik eğitiminde hemen her alanda temel çalgı niteliğinde değer görmektedir. Müzik eğitimi veren resmi ve özel kuruluşların hepsinde temel bir çalgı olarak ilk akla gelen, ilk temin edilen ve çalışmaların önemli bir bölümünün de üzerinde yürütüldüğü bir çalgıdır (Kurtuldu, 2016). Piyanoya etkili bir eğitim aracı olarak bakıldığında, müzik eğitimi sürecinin hemen her aşamasında bu çalgıdan olabildiğince yararlanmak ve etkili bir şekilde kullanabilmek, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda esas alınmıştır. Bütün bu özelliklerinden dolayı piyano, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda büyük ölçüde etkili bir eğitim aracı, kısmen de eğitim alanıdır (Bağçeci, 2005).

Piyano eğitimi tıpkı genel müzik eğitimi gibi özengen ve mesleki olmak üzere iki türlü gerçekleştirilir. Mesleki müzik eğitiminin içerisinde verilen piyano eğitiminde, temel piyano çalma becerisine sahip olmak isteyen bir öğrenci, piyano çalma becerilerine dair standart becerilere mutlaka sahip olmalıdır. "Piyano, müzik eğitimcileri tarafından, müziği çalma, dinleme ve okuma becerilerini kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından, en evrensel ve en temel çalgı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, piyano eğitimi, müzik programlarının vazgeçilmez bir parçasıdır" (Buchanan, 1964, Vernezza,1967; Akt, Kasap, 2004). Piyanonun müzik eğitiminde önemli yeri vardır. Piyano mesleki müzik eğitiminde ve genel müzik eğitiminde temel bir çalgıdır diğer enstrümanlara ve diğer derslere de eşlik olarak ve yardımcı olarak kullanılır. İşte bu çerçevede piyanoda teknik gelişim önemlidir. "Tekniği güçlü bir piyanistin bastığı bir akorun, hatta tek bir sesin bile anlam yüklü, nitelikli bir ses olabileceği piyano eğitimcilerince kabul gören bir görüştür. Yapıtı oluşturan her sesin anlam ve nitelik açısından doyurucu olarak çalınması gerektiğini ve bunun da teknikle elde edilebileceğini düşünürsek, 'sanat eşittir teknik' sonucunu benimsememiz yerinde olacaktır" (Küçük, 2003). Piyanoda teknik gelişim için de etüt çalmak gerekir.

Kurtuldu'ya (2009) göre etüt, çalıcının teknik kabiliyetini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve genellikle bir motif veya figür üzerine yazılmış enstrüman parçasıdır. Etüt çalışmanın, piyanonun çalınması esnasında karşılaşılan birçok tekniğin aşılması konusunda son derece yararı vardır. "Etütler, çeşitli teknik sorunları temrinlerden daha büyük biçimler içinde işleyen müzik yapıtlarıdır. Etütler fazladan yeni şeyler getirmemekle beraber, müzik edebiyatında rastlanılan tüm güçlükleri, sistemli bir şekilde işledikleri ve bunları bir bütün içinde elde etmenin piyaniste ayrı bir deneyim kazandırdığı için, çalışılmaları çok yararlıdır." (Pamir, 1983: 130).

Etütler işlevsel ve amaç olarak çok geniş bir yelpazede incelenebilir. Kurtuldu' ya (2009) göre ise etütler yazılma amacı itibariyle çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Bu kategoriler içerisinde eğitim ve teknik gelişim amacıyla yazılmış olan etütlerin incelenmesi ise ayrı bir süreç olarak görülmektedir. Piyano için birçok besteci yüzlerce etüt bestelemiştir. Ancak birkaç besteciyi piyano etütleri konusunda ekol olarak gösterebiliriz. Tufan'a (2004) göre bu isimler M. Clementi ve ona ek olarak J. Baptist Cramer ve Carl Czerny olarak belirtilmektedir.

Literatür incelendiğinde piyano eğitiminin müzik eğitiminin önemli bir parçası olduğu, piyano eğitimi sürecinde ise teknik becerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşüncelerden hareketle çalışma kapsamında piyanoda teknik gelişim için etüt çalmanın ne kadar önemli olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşlerini toplamaya yardımcı olacak bir anket geliştirilmesi amaçlanmıştır. Piyanoda teknik gelişimin önemi ve bu gelişim sürecindeki hedef kitle olan piyano dersi alan öğrenciler göz önünde tutulduğunda, piyano eğitimi sürecinde gelişim göstermesi beklenen ve kendilerine etütler çaldırılan öğrencilerin etüt çalmanın önemi ve gerekliliğine yönelik görüşleri önem kazanmaktadır. Geliştirilen anket öğrencilerin etüt çalmanın gerekliliğini idrak edip etmemeleri hususunda önemli katkı sağlayacak bir anket olması ve bu noktada bir eksiği gidermesi sebebiyle önemli görülmüştür.

YÖNTEM

Verilerin Toplanması

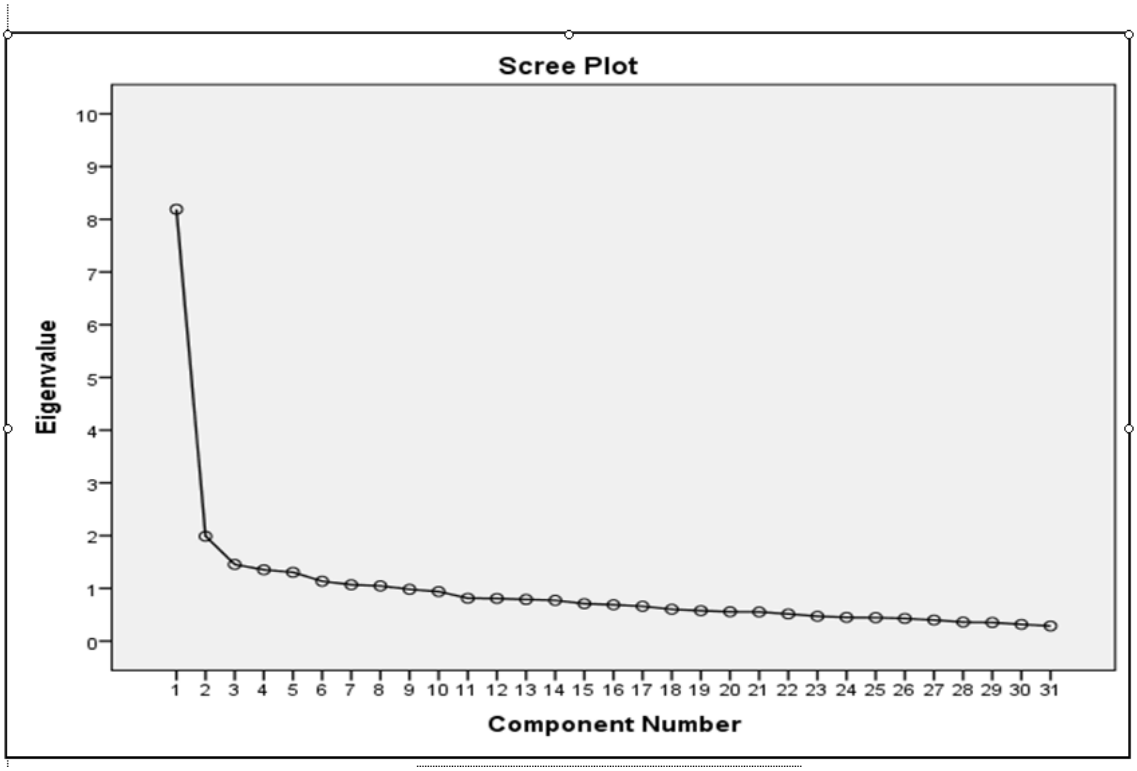
Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Piyanoda Etüt Çalmaya Yönelik Görüş Anketi isimli anket için ilk olarak literatür taraması yapılmış ve bilhassa yerli literatürde benzer bir ölçek olmadığı görülmüştür. Literatür taraması sürecinde ders çalışma yaklaşımları, farklı konulu önem ve gereklilik ölçekleri, çalışmayı düzenleme konulu makale ve çeşitli yazılar incelenerek fikir edinilmeye ve buradan hareketle madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Başlangıçta 52 maddelik bir havuz oluşturulmuş, daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda ifade ve anlaşılırlık açısından incelenen maddeler 36 maddeye indirgenmiştir. Uygulama sürecinde tekrar eden bazı maddeler gözden geçirilerek 31 maddeye düşürülen anket madde sayısı bu hali ile örneklem grubuna uygulanmıştır. Güvenirlik için yapılan uygulama sonrasında faktör yük değeri ve güvenirliği düşük bulunan bir madde anketten çıkarılarak 30 maddelik nihai hale ulaşılmıştır.Araştırma verilerinin toplanması sürecinde KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerden yardım alınmıştır. Toplam 175 öğrenci ile uygulama yapılmış ve anketin geliştirilmesi süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde ilk olarak geliştirilen anketin güvenirlik ve geçerliğini kanıtlamak amacı ile çeşitli ölçümler yapılmıştır. Faktör analizi, faktörler arası korelasyon katsayılarının incelenmesi, Alpha güvenirlik düzeyinin belirlenmesi gibi bazı işlemler SPSS paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sürecinde temel bileşenler faktör analizi uygulanmış ve anketin öz değeri 1'den büyük 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Örneklemin faktör analizi için yeterli olma koşulu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett'in küresellik testi katsayısının hesaplanması ile bulunmuş, yapılan analiz sonucunda hem Barlett'in küresellik testi (3084,357 p=0.000) hem de Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği test sonucu (KMO=0.897) yeterli ve mükemmel düzeyde hesaplanmıştır. Faktör analizinde açıklanan toplam varyans %59,13 olarak bulunmuş ve ankette yer alan maddelerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Faktör analizi ölçümlerinde faktör yük sınırı en az 0,30 olarak tespit edilmiştir. Bu ölçümlerin yanında faktörler arası korelasyon ölçümü ile faktörler arası ilişkiye bakılmış, her bir alt faktör için Cronbach's Alpha katsayısı ile iç tutarlılık belirlenmeye çalışılmıştır. Hem faktör bazlı analizlerde hem de ölçeğin genel puanına ilişkin yapılacak analizlerde güvenirlik için Cronbach'ın alfa (α) katsayısı kullanılmaktadır (Field, 2009). İç tutarlık katsayısı olarak da adlandırılan bu ölçüm, anket içindeki maddelerin belli bir kavramsal yapıya sahip olması başka bir söylemle ölçek maddelerinin birbirleriyle ilişkili olarak aynı yapıyı ölçmeleri anlamına da gelmektedir (Nunnally, 1978; Hair ve diğerleri, 2006). Cronbach'ın Alfa değeri için alan yazında genel olarak kabul gören alt seviye Robinson, Shaver ve Wrightsman'a (1991) göre 0.70 iken Hair ve diğerleri (2006) bu değerin 0.60 olarak da alınabileceğini söylemişlerdir. Buradan hareketle gerek anketin genel güvenirlik katsayısında, gerekse iç tutarlılık ölçümlerinde sınır 0,70 olarak kabul edilmiş, anket için genel güvenirlik katsayısı 0,87 bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Şekil 1: Faktör Dağılımına İlişkin Çizgi (Yamaç) Grafiği



Grafiğe göre Cattel'in çizgi grafiği metodu ile ortaya çıkan faktör sayısı 3'tür. Faktör analizinde yer alan faktörlerin her birinin açıkladığı varyans ve faktör yükleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 1'de her bir faktöre ilişkin faktör yük değerleri belirtilmiştir. Yine tablonun en sonunda her bir maddenin açıklamış olduğu ortak varyans değerleri H^2 olarak belirtilmiştir. Tablonun alt kısmında ise her bir maddeye ait döndürülmüş öz değerleri ve açıkladıkları toplam varyans değerleri belirtilmiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin isimleri daha önce yazında yapılmış araştırmalarda var olan faktörler olduğundan bu isimler korunmuştur. Dağılımda faktör yükleri 0,308 ile 0,704 aralığında gerçekleşmiştir. Bu değerler referans alınan değerlerin üzerindedir. Anketin toplam varyansı açıklama oranı ise %59,13 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 1 Ankete İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	H^2
Madde10	0,704			0,518
Madde8	0,597			0,406
Madde29	0,590			0,515
Madde7	0,570			0,465
Madde12	0,570			0,374
Madde11	0,535			0,381
Madde9	0,449			0,310
Madde1	0,444			0,338
Madde4	0,427			0,364
Madde13	0,373			0,363
Madde14		0,655		0,430
Madde15		0,575		0,338
Madde21		0,556		0,329
Madde24		0,537		0,308
Madde16		0,413		0,447
Madde20		0,402		0,375
Madde22		0,402		0,479
Madde31		0,400		0,391
Madde18		0,343		0,408
Madde27			0,655	0,463
Madde17			0,568	0,422
Madde3			0,565	0,349
Madde23			0,554	0,454
Madde26			0,535	0,492
Madde30			0,522	0,488
Madde28			0,504	0,382
Madde6			0,510	0,372
Madde25			0,483	0,364
Madde5			0,442	0,363
Madde19			0,314	0,441
Özdeğerler	6,087	2,932	2,612	
Açıklanan Varyans	19,636	9,454	8,425	

Faktör 1: Gereklilik; Faktör 2:Düzenleme; Faktör 3:Prensip

Aşağıda yer alan Tablo 2'de araştırma sonucunda yer alan her bir faktöre ilişkin madde sayısı ve güvenirlik katsayı değerleri verilmiştir.

Tablo 2 Faktörlere İlişkin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Gereklilik	10	0,782
Düzenleme	9	0,798
Prensip	11	0,774

Tablo 2'de görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelere ilişkin Cronbach Alfa değerleri referans alınan 0,70 sınırının üzerindedir. Katsayılarda en düşük değer 0,774 ile prensip faktörü olurken, en yüksek 0,798 ile düzenleme faktörü olmuştur. Katsayılar Alanyazında belirtilen sınırların üzerinde ve güvenilir olarak adlandırılabilecek bir seviyede gerçekleştiğinden anketin, sahip olduğu alt faktörler açısından güvenilir olduğu söylenilebilir.

Tablo 3 Faktörlere İlişkin Korelasyon Tablosu

	Gereklilik	Düzenleme	Prensip
Gereklilik	1		
Düzenleme	0,489***	1	
Prensip	0,730***	0,526***	1

** $p < 0{,}001$

Tablo 3'den görüldüğü üzere üç adet Pearson korelasyon ilişki katsayısı hesaplanmış ve bu hesaplamalar 0.001 anlam düzeyinde test edilmiş ve anlamlı bulunmuştur. Katsayılar orta ve üst düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişkiyi işaret etmektedir.

SONUÇ

Piyano eğitiminin müzik öğretiminde çok önemli ve gerekli olduğu yadsınamaz bir gerçek olduğu, zaten bütün otoritelerce kabul görmüş bir realitedir ve dolayısıyla piyano eğitimiyleilgili bilgilerin sorgulanması da piyano eğitimi için oldukça önem teşkil etmektedir. Bu düşünceler ışığında piyano eğitimi sürecinde en önemli gelişim basamaklarından biri olan teknik gelişim basamağına ve bu gelişim basamağına en çok katkı yapan etütlere ilişkin öğrenci görüşlerinin sorgulanması da bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmada geliştirilmeye çalışılan ölçek etüt çalmaya ilişkin görüşleri etüdün gerekliliği, önemi ve etüt çalmaya ilişkin benimsenmiş prensipler üzerinden sorgulamaktadır.

Yürütülen çalışmada temel bileşenler faktör analizi yapılmış, faktörler arası korelasyon incelenmiş ve alfa katsayıları hem anket geneli hem de faktör başlıkları düzeyinde hesaplanmıştır. Yapılan ölçümlerde elde edilen sonuçlar yöntem kısmında vurgulanan referans değerlerinin üzerinde gerçekleşmiştir. Elde edilen sonuçlar görüş anketinin geçerlik ve güvenirlik yoluyla kullanılabilirliğine işaret etmektedir. Geliştirilen bu görüş anketi Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğrenciler düzeyinde etüt çalışmaya yönelik genel bakış açısını, etüt çalmanın gerekliliğini, etüt çalışma sürecinin düzenlenmesi ve çalışma prensiplerine yönelik yargılarını tespit etmeye yönelik, kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir görüş anketidir. Anket gerek genel durum tespitinde, gerekse sorgulanabilecek çeşitli değişkenler (başarı, mezuniyet, cinsiyet vb.) düzeyinde etüt çalmaya ilişkin görüşleri tespit etmeye uygun güvenilir bir anket olarak gerçekleşmiştir.

KAYNAKÇA

Bağçeci, S. E. (2005). Piyano Eğitiminin 2. Yarıyılına İlişkin Analitik Yaklaşımlar, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 147-161.

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research (1)*, 245-276.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Press.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. USA, New Jersey: Pearson Education LTD.

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement (20),* 141-151.

Kasap, B. (2004) Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yardımcı çalgı piyano dersleri üzerine bir araştırma. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi SDÜ*, Isparta.

Kurtuldu, M. K. (2009). Czerny op. 299/30 numaralı etüde yönelik teknik ve biçimsel analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (1)*, 28-38.

Kurtuldu, M. K. (2016). Piyano ile eşliğin önemi ve gerekliliğine yönelik ölçeğin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (35)*, 323 – 344.

Küçük, A. (2003). Piyano tekniğinin tarihi gelişim sürecine kısa bir bakış *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 198-202.

Meyers, G. (1999). *Powerpoints: technology, lectures, and changing genres: In Analysing Professional Genres, Edited by: Trosborg, A.* 177–191. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York : McGraw-Hill.

Pamir, L. (1983). *Çağdaş piyano eğitimi.* İstanbul: Beyaz Köşk Yayınları.

Robinson, J. P., Shaver, P. R. ve Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: CA, Academic Press.

Tufan, E. (2004) *Gazi eğitim fakültesi dergisi*, 24 (2), 65-77.

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PİYANO ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARI İLE PİYANO DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

M. Kayhan KURTULDU
Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD Trabzon
kayhankurtuldu@gmail.com

Cahit AKSU
Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD Trabzon
cahitaksu@ktu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında piyano eğitimi gören 178 öğrenci ile bir uygulama yürütülmüştür. Uygulamada öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarının belirlenmesinde Kurtuldu (2013) tarafından geliştirilen "Piyano Çalışma Alışkanlıkları Anketi" kullanılmış, piyano dersi başarı notlarının elde edilmesinde ise öğrenci işleri bilgi sisteminden faydalanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin piyano çalışma alışkanlıklarına yönelik görüşleri ile mevcut piyano dersi başarıları arasında bir ilişki olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Kullanılan anket 19 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde cevap seçeneklerine sahip bir ölçme aracıdır. Anket yolu ile elde edilen verilere ilişkin ilk ölçümlerde güvenirlik katsayısı 0,78 bulunmuştur. Bu bulgu da çalışma için toplanan verilerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci işleri bilgi sisteminde elde edilen veriler istatistiki işlemlerde kolaylık sağlaması açısından ve anketten elde edilen bulguların derecelendirilmiş gruplandırılmış bulgular olması açısından düşük, orta, yüksek ve çok yüksek biçiminde 4 basamakta gruplanmıştır. Gruplara yönelik işlemlerde dağılım normallik varsayımını karşıladığı için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve anlamlılık $p<0,05$ olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre anket maddelerinde oluşan eğilimin daha çok "çok yüksek" başarı grubunda temsil edildiği, sınıf düzeyine göre de anlamlı farklılığa rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, çalışma alışkanlıkları, başarı, ilişki.

Giriş

Ders Çalışma Alışkanlığı düzenli ve sistemli çalışma, not tutma, hatırlama, tekrarlama, sınavlara hazırlanma, yazılı kaynaklardan yararlanma, dikkati bir noktaya toplayabilme ve problem çözme ile ilgili çalışma tekniklerinin öğrenilerek bunların gerektiği anda kullanılması şeklinde tanımlanmaktadır (Demircioğlu Memiş, 2007; Purdue ve Hattie, 1999; Wagner, Schober & Spiel, 2008'den Akt. Sarıer, 2016).

'Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları' ile onların okul saati içinde ve dışında, okula ilişkin etkinliklere karşı belli bir biçimde tepki göstermeye hazır oluşları ve bu konuda belli bir davranış kalıbına sahip olmaları kastedilmektedir. Öğrencilerin çalışma alışkanlık ve tutumları birbirinden oldukça farklıdır. Bazı öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıkları etkili öğrenme için oldukça zararlı ya da oldukça yararlı olabilmektedir (Küçükahmet, 2009, s.207).

Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, okuma yeterliliği, not tutma ve yazma gibi becerileri gerektirir (Thomas, 1993'ten Akt. Subaşı, 2000). Son zamanlarda ortaya çıkan üç gelişme okullarda çalışma alışkanlıklarının öğretilmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Bunlar; (1) öğrencilerin aktif öğrenciler olduğu savında bulunan bilişsel psikolojideki gelişmeler, (2) toplumda riskli öğrencilere ilginin artması, (3) öğrenci ediminin giderek daha fazla oranda artmasının istenmesidir (Thomas, 1993'ten Akt. Subaşı, 2000).

Eğitimde istenilen başarı düzeyine ulaşmada birçok değişken etkilidir. Bunlar arasında öğretmenin niteliği, öğretme-öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, uygulanan öğretim yaklaşımları, çalışma materyalinin özellikleri etken olarak sıralanabilir. Ayrıca öğrenciden kaynaklanan özellikler de söz konusudur. Bunların başında öğrencilerin etkili öğrenme ve verimli ders çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmamaları gelmektedir. Öğrencilerin öğrenme becerilerine ilişkin yeterlilik düzeyi, okul başarısı üzerinde belirleyici bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Tümkaya, Bal, 2006).

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının yanı sıra, öğrenmeyle ilişkili söz konusu önemli faktörlerden biri de epistemolojik inançlar olarak bilinen, bireylerin bilgi ve öğrenme hakkındaki inançlarıdır. Araştırmalar epistemolojik inançların, öğrenme sürecinde bireylerin belirledikleri öğrenme yaklaşımlarının tür ve düzenini etkilediğine işaret etmektedir (Chan, 2003: Akt; Topkaya, Yaka, Öğretmen, 2011).

Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar; bireysel farklılıklar, zamanı etkili kullanma, not alma, çalışma alışkanlıkları eğitimi ve öğretmen, aile, uygun bir çalışma ortamı, ev ödevleri, kütüphaneden faydalanma, okuma-dinleme ve yazma becerisi olarak isimlendirilebilir. Bununla birlikte ilgi ve istekler, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları açısından çok önemli görülmektedir (Memiş, 2007). Bazı öğrenciler bilgiyi ayrıntıları ile öğrenmeyi ve konular arası ilişki kurmayı amaç edinirken, bazıları iyi not almayı ve görevi iyi şekilde yerine getirmeyi amaç edinirler. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve uygun strateji kullanmaları ile ilişkilidir. Motivasyon öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerini, strateji ise nasıl öğrendiklerini açıklar (Zhang & Stenberg, 2001; Akt: Altun, 2013).

Literatürde ders çalışma kavramına yönelik temel bazı konuların ders çalışma alışkanlıkları, ders çalışma becerileri, ders çalışma yöntemleri gibi başlıklar altında ele alındığını görmek mümkündür. Yaklaşım kavramının yanında bu kavramlar da ders çalışma konusunun incelenmesinde literatürde önemli yer tutmaktadır (Aksu ve Kurtuldu, 2015).

Yenilmez ve Özbey (2007) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çalışma alışkanlığı edinmeleri, uygulayabilmeleri ve kendisi için verimli olacak yöntemi seçebilmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlar ve bu doğrultuda bazı çalışma alışkanlıklarını; aralıklı çalışma, aynen öğrenme, planlı çalışma yöntemi, okuma yöntemi, not alma tekniği, dinleme etkinliği, hatırlama, motivasyon, test yapma ve zaman yönetimi olarak sıralamışlardır.

Altınkurt'a göre (2008) akademik başarılar üzerinde önemli bir etken olan çalışma alışkanlıkları düzenli ders çalışma alışkanlığına dönüşmemişse, öğrenciler sınavlarına çalışmak ya da ödev yapmak gibi nedenlerle devamsızlık yapabilmektedirler.

Çalışma alışkanlıkları öğrenme yeteneğinin bağımsızlığı ve akademik başarı ile bir arada düşünülmüştür. Bir eğitimsel beceri olarak örnek vermek gerekirse, doğru öğrenme alışkanlıkları ve öğrenme stratejisine sahip bir öğrenci yüksek akademik başarı gösterme eğilimine sahiptir. Hatta öğrenci öğrenme becerisi açısından düşük olsa da doğru çalışma alışkanlıklarına sahipse, becerisi yüksek olan öğrenciler gibi iyi sonuçlar elde edebilecektir (Aluja, Blanch, 2004).

Uluğ'a (1981) göre, öğrencinin derslerini belli programlar içerisinde, dikkatini vererek, merak ve ilgiyle, sistemli ve düzenli bir şekilde çalışması, önüne çıkan problemleri çözerek çalışmayı tam olarak bitirinceye kadar sebat etmesi ve öğrenmede başkalarından geri kalmaması verimli ders çalışma tekniklerinin temel ilkelerini oluşturur. Öğrenci zeki de olsa, ailesinden çok destek de görse, hiçbir fiziksel ve ruhsal sorunu da bulunmasa ve diğer etkenler ne kadar istendik de olsa verimli çalışma alışkanlıklarını edinemediği sürece istediği sonuçlara ulaşamaz, zamanını ve enerjisini en verimli olacak şekilde kullanamadığı için başarı düzeyini arttıramaz ve daha iyi öğrenemez (Akt; Ünal, 2009).

Erdamar (2010) çalışmasında; ders çalışmaya yönelik tutum ve algılamaların ders çalışma stratejisi kullanımının dörtte birini açıkladığını, son sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının ders çalışma strateji ve tutumlarının birinci sınıftakilerden daha düşük olduğunu, kendine, okula ve öğretim elemanına yönelik olumlu algının ders çalışma stratejisi kullanma üzerinde etkili olduğunu ve ders çalışmaya yönelik tutum ile ders çalışma stratejisi arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir.

Müzik eğitimi; müzik eğitim-öğretim programından da anlaşılacağı gibi sadece müzik eğitim ve öğretimi ile sınırlı olmayıp, bunun yanı sıra sanatsal estetik kaygısı olan, ufku geniş, yüksek kültür sahibi ve yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesini amaçlar. Bu amaçlara ulaşabilmede kilit konumunda olan müzik eğitimcilerinin de nitelikli bir eğitim öğretim süreci geçirmeleri, bu süreçten de en yüksek verimi alabilmeleri beklenmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır (Yıldız, 2015).

Müzik alanında bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Slobada, Davidson, Howe ve Moore, (1996) yaşları 8 ile 18 arasında olan 257 müzik öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalarında 94 öğrenci günlük olarak çalışırken geriye kalan diğer öğrencilerin çalgılarını nasıl çaldıklarına müdahale edilmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre günlük çalışma ile müzikal performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Slobada, Davidson, Howe ve Moore, 1996'dan Akt, Can 2016).

Williamon ve Valentine (2000) dört farklı seviyede 22 piyano öğrencisi ile yapılan araştırmada günlük alıştırma yapma oranıyla performans arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Williamon ve Valentine 2000'den Akt, Can 2016).

Müzik öğretmeninin mesleğini icra ederken etkili ve yoğun bir şekilde kullanacağı çalgıların başında piyano ve piyano fonksiyonlu diğer enstrümanlar gelmektedir. Müzik öğretim programının içeriğine uygun eserlerin icrası sırasında icraya eşlik eden eşlik çalgısı olarak piyano çok önemli bir fonksiyonu yerine getirmektedir. Bu önemden hareketle mesleki müzik eğitimi verilen ve özellikle müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği lisans programlarının en önemli derslerinden biri olarak işlevini sürdürmektedir. Bu kapsamda verimli ve etkili bir piyano eğitimi için, eğitim-öğretim sürecine etki eden pek çok farklı unsurun bilincinde olarak hareket etmek, bu süreç üzerinde etkili olan değişkenleri kontrol altında tutup onları olumlu katkılar sağlayacak şekilde organize etmek, eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli uğraş alanlarından birisi olarak karşımızda durmaktadır. Bu çalışma, bu önemden hareketle piyano eğitimi alan müzik öğretmeni adaylarının bu derse ilişkin çalışmalarını analiz etmek ve bu çalışma alışkanlıklarının piyano derslerine oluşan akademik başarıları ile olan ilişkilerini ortaya koymaya odaklıdır.

Amaç

Çalışmada öğrencilerin piyano çalışmaya yönelik görüşleri, tutumları ve davranışlarının şekillendirdiği piyano çalışma alışkanlıkları ile mevcut piyano dersi başarıları arasında bir ilişki olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma ilişkisel araştırmalar modeli ile ve 178 kişiden oluşan bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlişkisel Araştırmalar; özellikle eğitim alanında, değişkenler arası ilişkilerin belirlenip analiz edildiği araştırmalardır (Karakaya, 2009, 68). Araştırma; çalışma grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumun sisteminde kayıtlı olan piyano dersi puanlarının taranmasına ve ölçek puanları ile bu puanların karşılaştırılmasına dayalıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu; K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğretim gören 178 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin bir kısmı Kurtuldu (2013) tarafından geliştirilen "Piyano Çalışma Alışkanlıkları Anketi" yardımıyla toplanmıştır. Anket 19 maddeden oluşan ve 5'li likert tipinde(Her zaman, Genellikle, Bazen, Nadiren, Hiçbir zaman) cevap seçenekleri olan bir ankettir. Maddeler öğrencilerin piyanoda herhangi bir eser çalışırken nasıl bir yaklaşım içinde olduklarını tespit etmeye yönelik düşünülmüştür. Deşifre sürecine bakış açıları, esere yönelik hazırlık aşamaları ve eseri hangi çalışma alışkanlıkları ile pekiştirmeye çalıştıkları irdelenmeye çalışılmıştır. 2013 yılı uygulamasında anket öz değeri 1'in üzerinde 6 faktör ile açıklanmıştır. Bu çalışmadaki uygulamada ise faktör analizi ve madde analizleri gereğince farklı bir bakış açısı ile üç başlık altında toplanması uygun görülmüştür. Çalışmaya ait diğer veriler ise öğrencilerin en son anket uygulamasının yapıldığı dönem olan 2016 – 2017 güz dönemine ait piyano dersi başarı puanlarıdır. Puanlar KTÜ öğrenci işleri bilgi sistemi aracılığı ile her sınıfta ilgili derse yönelik sınav listesinden elde edilmiştir. Elde edilen puanlar karşılaştırmalı ölçümlerde daha sağlıklı veri elde edilebilmesi için düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olarak dört grupta incelenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programından istifade edilmiştir. Kurtuldu (2013) tarafından geliştirilen "Piyano Çalışma Alışkanlıkları Anketi" için güvenirlik ölçümlerinde Alpha katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur. Anket için yapılan KMO, Bartlett testleri ile faktör analizi ölçümlerinde de güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır. Anketin KMO değeri 0.71 olarak gerçekleşmiş, Bartlett'sfaktörlenebilirlik düzeyi ise p<.001 düzeyine göre (Bartlett's Test of Sphericity χ^2 = 732,64 – p = .000) anlamlı bulunmuştur. Anketin toplam varyansı açıklama oranı ise %60,24 olarak gerçekleşmiştir. Bu çalışma için tekrar uygulanan anketin Alpha güvenirlik katsayısı da 0,75 olarak gerçekleşmiştir. Yeni uygulamada anketten elde edilen veriler için tanımlayıcı istatistik işlemler ve değişkenlerin (başarı ve sınıf) karşılaştırılması için ANOVA varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi öncesinde anket verileri normallik testine tabi tutulmuş (Kolmogorov – Smirnov) ve verilerin normallik varsayımını karşıladığı belirlenmiştir. Ölçümlerde anlamlılık sınırı olarak p<0,05 düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular öncelikle tanımlayıcı ölçümler ve sonrasında karşılaştırmalı ölçümler olarak sunulmuştur. İlk olarak maddelere verilen cevaplar ve öğrencilerin eğilimi, daha sonrasında değişkenlere yönelik durum sırasıyla ve birbirine bağlantılı olarak işlenmiştir. Bu çalışmadaki anket uygulamasında maddeler 3 alt başlık altında toplanacak biçimde dağılım göstermiştir. Tablolar bu dağılıma göre biçimlendirilmiş, oluşturulan başlıklar da aşağıda verilmiştir.

- Ön hazırlık/incelemeye dayalı maddeler
- Deşifre sürecine dayalı maddeler
- Çalışma süreci/yaklaşımına dayalı maddeler

Tablo 1. Ön Hazırlık/İnceleme Maddeleri Tanımlayıcı Verileri

Maddeler	**Ort.**
1- Çalışmaya başlamadan evvel parçayı gözden geçiririm	4,30
2- Parçada geçen teknik unsurları gözden geçiririm	3,70
3- Parçada geçen teknik unsurları çalışmaya geçmeden evvel geliştirmeye çalışırım	3,65
4- Parçanın tartım kalıplarını gözden geçiririm	4,28
15- Çaldığım eserin armonik yapısına dikkat ederim	2,94

Ön inceleme aşamasına yönelik maddelerde öğrencilerin genel itibariyle olumlu bir görüş sergilediği görülmektedir. Armonik yapıya dikkat etmek maddesinde orta düzeyli bir eğilim varken, diğer maddelerde onaylayan bir eğilim içinde olmuşlardır. İlk dört maddedeki uygulamaları önemli ölçüde yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Deşifre Süreci Maddeleri Tanımlayıcı Verileri

Maddeler	**Ort.**
6- Deşifre etmeden evvel parçanın tonunu belirlerim ve tona ait bir gam çalışması yaparım	2,20
7- Parçayı deşifre ederken sadece notaları görürüm diğer unsurları sonradan eklerim	3,80
8- İlk deşifre sırasında parmak numaralarını dikkate almam	3,06
9- Parçayı ilk seferden itibaren kendi temposunda deşifre ederim	2,30
16- Parçayı deşifre ederken sadece ritim hatası yapmamaya dikkat ederim	2,80
17- İlk deşifre esnasında anahtar veya oktav değişikliklerine dikkat ederim	4,05
18- Deşifre esnasında mutlaka ritim vururum	3,92

Deşifre başlığında ise iki maddede düşük bir eğilim görülmüş, buna göre öğrencilerin gam çalışması yapmak veya temposunda deşifre gibi uygulamaları pek tercih etmediği anlaşılmıştır. Diğer maddelerde orta ve iyi düzeyli bir eğilim vardır. Öğrenciler deşifre esnasında dikkat edilmesi vurgulanan unsurlara dikkat edebildiklerini ileri sürmüşlerdir.

Tablo 3. Çalışma Süreci/Yaklaşımı Maddeleri Tanımlayıcı Verileri

Maddeler	**Ort.**
5- Zor tartım kalıplarını kavramak için her iki eli ayrı çalışırım	4,21
10- Parçayı kendi içerisinde bölümlere ayırarak çalışırım	4,67
11- Parçayı öğrendikten sonra yalnızca düzgün çalmaya konsantre olurum yoruma dikkat etmem	2,70
12- Parçayı çalarken önceden öğrenmiş olduğum teknikler üzerinde ayrıca durmam	2,90
13- Parça içerisinde zorlandığım bölümleri ayrı çalışırım	4,50
14- Daha önce çalmış olduğum parçalarda öğrendiklerimi göz önünde tutarım	4,10
19- Parçayı öğrendikten sonra içerisinde geçen parmak numarası, nüans gibi tüm unsurları eklemeye çalışırım	4,15

Bu başlık altında ise iki maddede orta düzeyli bir eğilim görülmüş, diğerlerinde ise oldukça yüksek düzeyli bir eğilim gözlenmiştir. İki eli ayrı çalışmak, bölümlere ayırmak, ayrı çalışma yapmak, bilgi transferi gibi hususlarda görülen olumlu eğilim bu hususların yerin getiriliğine işaret etmektedir. Eski teknikleri tekrarlamak ve yorum basamaklarında ise orta düzeyli bir eğilim kendini göstermiştir.

Tablo 4. Anketin Genel Puanı Üzerinden Sınıf Düzeyine Yönelik Anova Testi Sonuçları

Sınıflar	N	Ort.	SS	F	p
Birinci	37	46,32	8,41643	1,642	,166
İkinci	42	42,54	9,73353		
Üçüncü	42	46,54	8,81020		
Dördüncü	28	44,67	9,23381		
Beş ve Yukarı	18	48,00	10,83567		

Tablo incelendiğinde sınıflar düzeyinde p<,05 düzeyinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Anket maddelerinde oluşan eğilimin sınıflar açısından fark göstermediği, eğilimin sınıf düzeyine göre belirlenmediği görülmektedir.

Tablo 5. Anket Toplamı ve Alt Başlıklara Göre Başarı Puanları Anova Tablosu

Alt Başlık	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Başarı
Tüm Anket	Gruplararası	9762,363	3	3254,121	103,1	,000	ÇY-D ÇY-O Y-O
	Gruplariçi	5018,231	166	30,230			
	Toplam	14780,594	169				
B1	Gruplararası	842,884	3	280,961	32,23	,000	ÇY-D ÇY-O Y-O
	Gruplariçi	1446,204	166	8,712			
	Toplam	2289,088	169				
B2	Gruplararası	1723,743	3	574,581	45,74	,000	ÇY-D ÇY-O Y-D
	Gruplariçi	1988,469	166	11,979			
	Toplam	3712,212	169				
B3	Gruplararası	894,469	3	298,156	32,85	,000	ÇY-D ÇY-O Y-O
	Gruplariçi	1483,531	166	8,937			
	Toplam	2378,000	169				

Tablo 6. Başarı Puanları Betimsel Verileri

Alt Başlık	Başarı	Ort.	SS
Tüm Anket	Düşük	33,42	6,31
	Orta	42,05	5,25
	Yüksek	50,74	4,56
	Çok Yüksek	55,29	6,27
B1	Düşük	7,81	2,02
	Orta	9,25	2,59
	Yüksek	13,04	3,12
	Çok Yüksek	13,16	3,99
B2	Düşük	14,39	4,52
	Orta	18,28	3,27
	Yüksek	21,65	2,76
	Çok Yüksek	23,74	3,47
B3	Düşük	11,21	2,61
	Orta	14,50	3,32
	Yüksek	16,04	2,57
	Çok Yüksek	18,38	3,24

Anova tablosu incelendiğinde anketin tümü ve üç alt başlıkta p<,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki [$F_{(3-166)}$ = 103,1, p<0,05], [$F_{(3-166)}$ = 32,23, p<0,05], [$F_{(3-166)}$ = 45,74, p<0,05], [$F_{(3-166)}$ = 32,85, p<0,05] bulunmuştur. İlişki ortalama değerleri açısından incelendiğinde ağırlıklı eğilimin çok yüksek olarak sınıflandırılan öğrenci grubu yönünde (55,29

– 13,16 – 23,74 – 18,38) olduğu anlaşılmaktadır. Gruplar arası farklar için yapılan Tukey (post hoc) test sonucu da göz önünde tutulduğunda yüksek (Y) puanlı öğrencilerin orta (O) ve düşük (D) puanlı öğrencilere göre farklılık gösterdiği, fakat asıl farkın çok yüksek (ÇY) puanlı öğrenciler düzeyinde oluştuğu gözlenmiştir.

Sonuç

Uygun (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, bu çalışmadakine benzer bir başarı ilişkisi bulunmuştur. Çalışmada öğrenme stillerinde derin yaklaşımın başarı arttıkça kendini gösterdiği görülmüştür. Kurtuldu (2010) tarafında yapılan çalışmada ise başarı algıları ile çeşitli değişkenler karşılaştırılmış, bu değişkenlerden başarı düzeyi ise kısmen öz güven boyutunda etkili olmuştur. İlgi ve motivasyon sağlamak gibi konularda düşük başarı grubunda fark oluşmuş ve bu özellikleri ile bu çalışmayla kısmen örtüşmüştür. Gün ve Demirtaş (2016) çalışmalarında piyano dersi başarısı ile armonik çözümleme düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmada bu çalışmadakinin tersine başarı değişkeni ilişkisi zayıf bulunmuştur. Kurtuldu tarafından yapılan bir çalışmada (2017) öz yeterlik düzeyleri ile başarı ilişkisine bakılmış, bir diğer çalışmada (2014) ise deşifre becerisi ile başarı ilişkisine bakılmıştır. Her iki çalışmada da bu çalışmadaki gibi yüksek düzeyli öğrenciler yönünde eğilim tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları incelendiğinde genel olarak bazı hazırlık çalışmalarını yaparak başladıkları, fakat ton belirlemek veya alıştırma türünde bir hazırlığa gitmek gibi konularda orta düzeyli bir eğilim sahibi oldukları görülmüştür. Deşifre sürecinde temposunda çalmayı tercih etmeyen öğrencilerin daha çok notalara odaklandıkları, parmak numarası, nüans gibi unsurlara sonradan dikkat ettikleri, genelde ritim vurmaya ve anahtar değişimi gibi belirgin unsurlara önem verdikleri gibi sonuçlar gözlenmiştir. Çalışma sürecindeki eğilimler ise muhtelif çalışma yaklaşımlarını (iki el ayrı, bölümlere ayırmak vb.) tercih ettikleri yönündedir.

Değişkenlere yönelik karşılaştırmada ise sınıf düzeyinde herhangi bir anlamlı fark yok iken, başarı düzeyinde devamlı olarak "çok yüksek" başarı düzeyi öğrencileri yönünde eğilim bulunmuştur. Bu eğilim gerek anketin geneli, gerekse diğer basamaklarda da aynı biçimde gelişmiştir. Genel olarak çalışma grubundaki başarı düzey yüksek öğrencilerin daha iyi düzeyde çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu, başka bir deyişle başarı arttıkça çalışma bilincinin de arttığı söylenilebilir. Buradan hareketle doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olan öğrencilerin başarılarının da artacağını söylemek mümkün olmaktadır. Başarılı olabilmek için salt olarak çalışmak değil, bilinçli çalışmak önem kazanmaktadır.

Mesleki müzik eğitiminin önemli bir boyutu çalgı eğitimi ve öğretimidir. Bir çalgıyı çalabilmeye dönük becerilerin tam anlamı ile oluşabilmesinde, 'lisans dersi' formatında organize edilen etkinlikler için 'o derse dönük çalışma alışkanlıkları' ayrıca önem kazanmaktadır. Bu kapsamda çalışma alışkanlıkları ile ders başarısı arasındaki ilişkilerin tespiti ve buradan elde edilecek olumlu geri dönütlerin çalgı eğitimi uygulamalarına entegrasyonu, dersin öğrenme çıktıları ile harcanan emek ve zamana olumlu yansıyacaktır. Bu çalışmada incelendiği üzere başarı düzeyi ve bilinçli çalışma arasındaki ilişkinin piyano dersi düzeyinde daha etkin ispatı için çalışmanın genişletilmesinde fayda görülmektedir. Yine bu çalışma kapsamında ele alınan bu konunun lisans programının diğer dersleri için de çalışılması ve çalışma grubu düzeyinde önemli görülen bu bulguların, daha geniş çaplı deneme ve ölçümlerle de test edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynaklar

Aksu, C. ve Kurtuldu, M. K. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımların Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, *INES JOURNAL-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4),* 200-213.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 129 – 142.

Altun, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Üniversite Türüne, Öğrenim Görülen Alana ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2),* 227 – 233.

Aluja, A. & Blanch, A. (2004). Socialized Personality, Scholastic Aptitudes, Study Habits, and Academic Achievement: Exploring The Link. *European Journal of Psychological Assessment, 20(3),* 157 – 165.

Can, Ü. K. (2016). Klasik Gitar Eğitiminde Günlük Çalışma Programının Gitar Öğrencilerinin Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutumlarına, Gitar Deşifrelerine ve Performanslarına Etkisi, Eğitim ve Bilim, 41(185), 235–250.

Chan, K. (2003). Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. *Research in Education, 69,* 36 – 50.

Demircioğlu Memiş, A. (2007). Öğrencilerin Çalışma Oryantasyonlarını Etkileyen Demografik Faktörler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2),* 291–321.

Erdamar (Koç), G. (2010). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38,* 82–93.

Gün, E. ve Demirtaş, H. O. (2016). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eserlerindeki Armonik Yapıyı Analiz Etme Becerileri. *İdil Dergisi,* 5(25). 1387 – 1399.

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Tanrıöğen, A. (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* 55–84, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano Eğitiminde Başarısızlık Nedenlerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 917 – 930.

Kurtuldu, M. K. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Çalışma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85 – 95.

Kurtuldu, M. K. (2014). Piyano Öğrencilerinin Deşifre Becerileri ile Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması. TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar) Dergisi, 18(3), 11 – 23.

Kurtuldu, M. K. (2017). Piyano Öğrencilerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67 – 78.

Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme ve Öğretim,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Purdue, N. & Hattie, J. (1999). The Relationship Between Study Skills and Learning Outcomes: A Meta-Analysis, *Australian Journal of Education, 43(1),* 72–86.

Sloboda, J. A., Davidson, J. F., Howe, D. G. & Moore, D. G. (1996). The Role of Practice in the Development of Performing Musicians, *British Journal of Psychology, 87(2),* 287–309.

Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 25(117), s. 50–56.

Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler, Bir Meta-Analiz Çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(3), 609–627.

Thomas, H. A. (1993). *Cognitive and Affective Learning Strategies*, New York: Academic Press.

Topkaya, N., Yaka, B. & Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36(159),* 192 – 204.

Tümkaya, S. & Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2),* 313–326.

Uluğ, F. (1981). *Verimli Çalışma Alışkanlıkları Kazandırma Konusunda Yapılan Rehberliğin Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uygun, Aydıner, M. (2013). Piyano Dersindeki Öğrenme Yaklaşımı Düzeyleri ile Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS),* 6(2), 1087–1110.

Ünal, M. (2009). *Eğitim Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Çalışma Alışkanlıkları ve Akademik Başarıya Etkisi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1 – 3 Mart, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Wagner, P., Schober, B. & Spiel, C. (2008). Time Investment and Time Management: An Analysis of Time Students Spend Working at Home for School, *Educational Research and Evaluation, 14(2),* 139–153.

Williamon, A. ve Valentine, E. (2000). Quantity and Quality of Musical Practice as Predictors of Performance Quality. *British Journal of Psychology, 91(3),* 353–376.

Yıldız, Y. (2015). Müzik Öğretmeni Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Akademik Beklentileri Açısından İncelenmesi, *ASOS Journal, 3(10),* 400–414.

Yenilmez, K. & Özbey, N. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2),* 1 – 16.

Zhank, L.& Stenberg, R.J. (2001). Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. *The Journal of Psychology, 134 (5).* 469–489.

TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: KAYPENTAX®: DİSFONİK KONUŞMA VE SES ANALİZİ/ADSV MODEL 5109

Gonca Demir
Araştırma Görevlisi, İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Ses Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye
gnc.dmr@windowslive.com

Özet

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS ulusal/uluslararası platformlardaki dilbilimsel/müzikbilimsel uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ SBE Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında ilk temelleri atılan, İTÜ SBE Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri)-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü) sesleri üzerinde yapılanan notasyon sistemi örneğidir. KayPENTAX® (Konuşma, Ses ve Yutkunma Cihazlarında Dünya Liderleri: Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109; akustik fonetik ve ses bozuklukları semptomlarına özgü klinik/akustik/kinematik/aerodinamik özellikleri animasyon ve seslerle interaktif bir formatta sunan, fonetik/konuşma bilimi alanı bireysel/toplumsal/sınıfsal eğitsel/öğretisel uygulamaları için pedagojik bir araç olarak tasarlanan model örneklemidir. Eğitsel/öğretisel uygulamalarda kullanışlı bir referans olarak hizmet veren program deneysel fonetik ve konuşma bilimi kurslarında eğitim/öğretim gören öğrencilere temel fonetik/konuşma bilimi ilke ve esaslarını öğretmek için tamamlayıcı kurs materyali olarak tasarlanmış olan alternatif programdır. Konuşma biliminin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren prensiplerin benimsenebilmesi için güçlü ve kullanımı kolay interaktif bir kaynak/veritabanı/model sunmaktadır. Bu interaktif modeller aracılığı ile fonetik bilimi karmaşık ilke ve esasları daha somutlaştırılmış bir biçimde analiz edilebilmektedir. ULEAD 2017: VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi 2017 kapsamında sunulacak olan bildiri aracılığıyla; sesbilimsel/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılanan konuşma/ses analiz özelliklerinin Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V'nına aktarım/adaptasyon süreçleri KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109 model örneklemi üzerinden gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V.

THE MODELS PROJECTED TO BE USED IN THE TRANSFER/ADAPTATION PROCESS OF TURKISH FOLK MUSIC PHONETIC NOTATION SYSTEM/TFMPNS TO EDUCATIONAL/DOCTRINAL APPLICATIONS: KAYPENTAX®: ANALYSIS OF DYSPHONIA IN SPEECH AND VOICE/ADSV MODEL 5109

Abstract

Turkish Folk Music Phonetic Notation System/TFMPNS is a notation system example which aims to initiate a parallel application to the national/international linguistic/musicological application foundations of which were laid under the scope of ITU ISS Turkish Music Program post graduation thesis, which will be developed under the scope of ITU ISS Musicology and Music Theory Program doctorate thesis, which is configured in phonetics/morphology/vocabulary axis of together with traditional/international attachments based on Standard Turkey Turkish/STT (the standard language/standard variant which is recognized and adopted in a community as a means of agreements among the regions, gains dominant position by becoming widespread spoken dialects and has a large function among language types and usage areas is in a position of means of communication among speakers of different dialects)-Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS (transcription marks used to transcribe local oral features existing on the axis of phonetics/morphology/lexicon criteria and theoretical/performance infrastructure of local oral texts, which is collected through the comprehensive compilation work on Anatolian dialectology)-International Phonetic Alphabet/IPA (standard alphabet type consisting of signs and symbols which is developed with the aim of redacting sound values in international standards, encoding speech sounds of all languages in an exemplary manner, preventing confusion engendered with numerous transcription system by providing correct pronunciation of

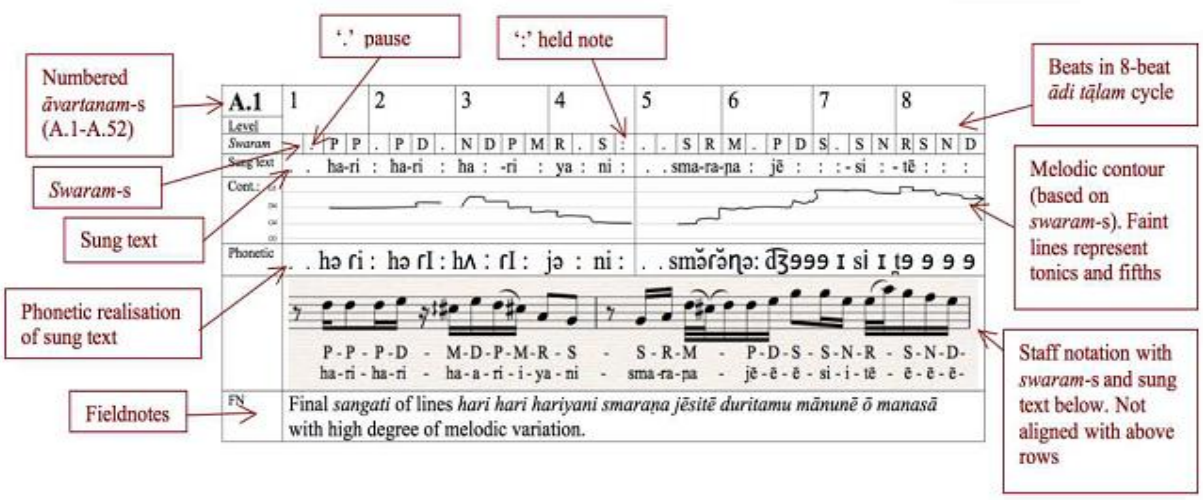
languages and developing a separate symbol for each sound) sounds. KayPENTAX® (World Leaders In Speech, Voice and Swallowing Instrumentation: Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis Of Dysphonia In Speech And Voice/ADSV Model 5109; it is a model sampling which presents the clinical/acoustics/kinematical/aerodynamic features specific to the symptoms of acoustic phonetic and voice disorders, in an interactive format together with animation and sounds and is designed as a pedagogical tool for individual/social/class/educational/doctrinal applications of the science of phonetics/speech. Program which serves as practical reference for educational/doctrinal applications is an alternative software which was designed to teach principal phonetic/speaking science principles and bases as subsidiary course material for students who are educated in speaking science courses. In order to adopt principles which subsists in theoretic/actual substructure of speaking science presents strength and easy to use interactive source/database/model. Phonetic science complex principles and bases could be analyzed more materialized by these interactive models. Through this announcement which is to be presented within the scope of ULEAD 2017: 7th International Congress Of Research In Education transmission/adaptation process of speech/voice analysis features structured in phonological/musicological legislation axis to Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D will be carried out through case of KayPENTAX® (Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis Of Dysphonia In Speech And Voice/ADSV Model 5109.
Keywords: KayPENTAX® (Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis Of Dysphonia In Speech And Voice/ADSV Model 5109, Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkülerin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı/kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktarılarak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi/müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır (Radhakrishnan, 2011: 422-463).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS; ulusal/uluslararası platformlardaki uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında önerilen, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, sesbilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil: Demir, 2002/4: 105-116), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri: TDK, 1945: 4-16) ve Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü: IPA, 1999) sesleri ekseninde yapılanan fonetik notasyon sistemi örneğidir (Demir, 2011).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel-Şekilbilgisel-Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT vb gibi verileri de bünyesinde barındırmaktadır (Bkz. Şekil 1-2 ve Tablo 1-2).

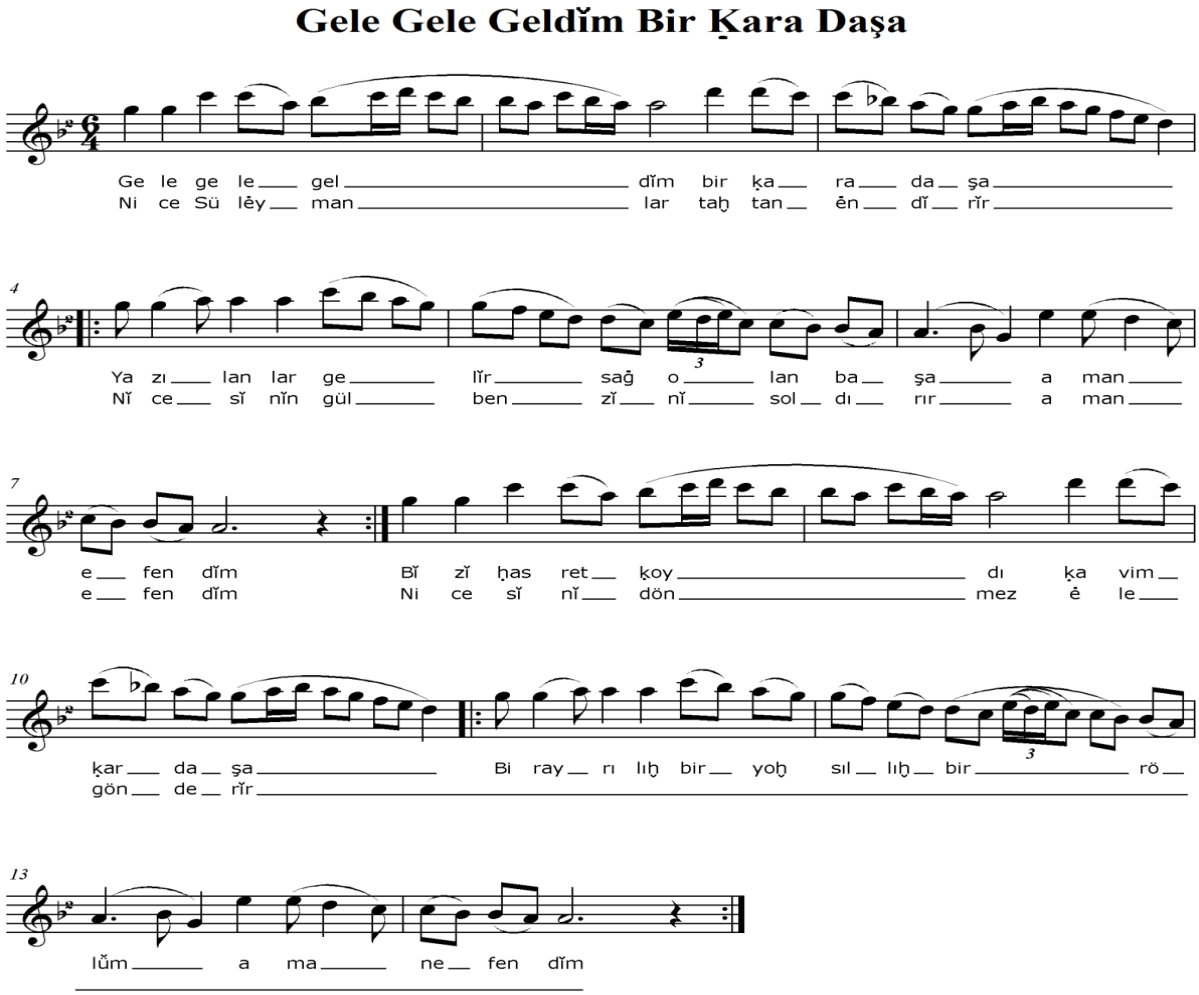


Şekil 1. Müzikolinguistik yetileri grafik/çizelge/diyagram örneklemi
(Radhakrishnan, 2011: 423-463)

YÖRESİ: URFA

KİMDEN ALINDIĞI:
MUKİM TAHİR

DERLEYEN & NOTAYA ALAN:
MUZAFFER SARISÖZEN
OKUYAN:
TENEKECİ MAHMUT GÜZELGÖZ



Şekil 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV
Standart Türkiye Türkçesi/STT & Urfa/Kerkük/Telâffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA
TDKÇYİ ile metinsel/müzikal transkripsiyon
(Özbek, 2010: 254-255 & Demir, 2011: 246)

<table>
<tr><td colspan="4">Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/Jelɛ Jelɛ Jeldic Bir Kara Taʃa
Gele Gele Geldĭm Bir Ḳara Daşa/Gɛlɛ Gɛlɛ Gɛldŭm Bir Kara Daʃa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Yöre: Urfa
Kaynak Kişi: Mukim Tahir
Derleyen: Muzaffer Sarısözen
Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen
Nota Yazan: N. Tunca
TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948
TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974
TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701
TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01</td><td colspan="2">Yöre: Urfa
Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz
Derleyen: Mehmet Avni Özbek
Okuyan: Mahmut Güzelgöz
Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir
Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir
Nota Yazan: Sezgin Yaman
Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02
Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02</td></tr>
<tr><td>Standart Türkiye Türkçesi/STT</td><td>Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA</td><td>Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ</td><td>Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA</td></tr>
<tr><td>Gele gele geldik bir kara taşa</td><td>Jelɛ jelɛ jeldic bir kara taʃa</td><td>Gele gele geldĭm bir ḳara daşa</td><td>Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bir kara daʃa</td></tr>
<tr><td>Yazılanlar gelir sağ olan başa eman efendim</td><td>Jazɯłanłar jelir saɣ ołan baʃa eman efɛndim</td><td>Yazılanlar gelĭr sag̈ olan başa aman efendĭm</td><td>Jazɯlanlar gɛlŭr sag̈ ɔlan baʃa aman ɛfɛndŭm</td></tr>
<tr><td>Bizi hasret koyar kavim kardaşa</td><td>Bizi̯ hasrɛt kojar kavim kardaʃa</td><td>Bĭzĭ ḥesret ḳoydı ḳavım ḳardaşa</td><td>Bŭzŭ ḫesrɛt kɔjdɯ kavɯm kardaʃa</td></tr>
<tr><td>Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim</td><td>Bir ajrɯłɯk bir joksułłuk bir ølym eman efɛndim</td><td>Bir ayrılıḫ bir yoḫsıllıḫ bir ölŭm aman efendĭm</td><td>Bir ajrɯlɯχ bir jɔχsɯllɯχ bir œl̟im aman ɛfɛndŭm</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Nice sultanları tahttan indirir</td><td>Nidʒɛ sułtanłarɯ tahttan indirir</td><td>Nice Sülėymanlar taḫtan ėndĭrĭr</td><td>Nid͡ʒɛ̆ ʂœlejmanlar taχtan endŭr̆ŭr</td></tr>
<tr><td>Nicesinin gül benzini soldurur eman efendim</td><td>Nidʒɛsinin jyl benzini sołdurur eman efɛndim</td><td>Nicesĭnĭn gül benzĭnĭ soldırır aman efendĭm</td><td>Nid͡ʒɛsünün gyl bɛnzini sɔldɯrɯr aman ɛfɛndŭm</td></tr>
<tr><td>Niceleri dönmez yola gönderir</td><td>Nidʒɛlɛri dønmɛz̨ joła jønderir</td><td>Nicesĭnĭ dönmez ėle gönderĭr</td><td>Nid͡ʒɛsünü dœnmɛz ɛlɛ gœndɛr̆ür</td></tr>
<tr><td>Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim</td><td>Bir ajrɯłɯk bir joksułłuk bir ølym eman efɛndim</td><td>Bir ayrılıḫ bir yoḫsıllıḫ bir ölŭm aman efendĭm</td><td>Bir ajrɯlɯχ bir jɔχsɯllɯχ bir œl̟im aman ɛfɛndŭm</td></tr>
<tr><td>Not 1. Anadolu ağız araştırmalarında çeviriyazı sistemleri: standart yazım/transkripsiyon/varyasyon yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT ile transkript edilmiştir (Demir, 2010: 93-106) & (Demir, 2012: 1-8) & (TRT THM Repertuarı Nota Arşivi: Url <www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/2148.html>).</td><td>Not 2. IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTFDP (Bicil & Demir, 2012) ekseninde Türk alfabesindeki harflerin IPA karşılıkları ve ses tanımları (Pekacar & Güner Dilek, 2009: 584-588)-Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü/TTSS sesbilim Abecesi: ünlü ve ünsüzlerin IPA karşılıkları (Ergenç, 2002: 46-47) aracılığıyla Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA ile transkript edilmiştir.</td><td>Not 3. Etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar: müzikolojik veri kaydetmede fonetik yazı kullanımı: ağız dokümantasyonunun dilbilimsel ve müzikolojik eksende gerekliliği: Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin fonetik notasyonu (Demir, 2011) yöntemi ekseninde Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ: ünlüer-ünsüzler-ayırt edici işaretler ile transkript edilmiştir (Özbek, 2010: 254-255).</td><td>Not 4. Türk dili ağız araştırmalarında Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA kullanımı: Türkiye'de ağız metinlerinin IPA kullanılarak yazıya geçirilmesi (çeviriyazı işaretlerinin TDK-IPA karşılıkları: Pekacar & Güner Dilek, 2009: 576-578, 584-588) yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA ile transkript edilmiştir.</td></tr>
</table>

Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS

Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

<table>
<tr><td colspan="4">Gele gele geldik bir kara taşa/ɟelɛ ɟelɛ ɟeldic bir kɑrɑ tɑʃɑ
Gele gele geldĭm bir ķara daşa/Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bir kɑrɑ dɑʃɑ</td></tr>
<tr><td colspan="2">Yöre: Urfa
Kaynak Kişi: Mukim Tahir
Derleyen: Muzaffer Sarısözen
Notaya Alan: Muzaffer Sarısözen
Nota Yazan: N. Tunca
TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi: 24.06.1948
TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi: 15.03.1974
TRT THM Repertuarı Eser Sıra No: 701
TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No: 01</td><td colspan="2">Yöre: Urfa
Kaynak Kişi: Mahmut Güzelgöz
Derleyen: Mehmet Avni Özbek
Okuyan: Mahmut Güzelgöz
Metinsel Transkripsiyon: Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir
Müzikal Transkripsiyon: Gonca Demir
Nota Yazan: Sezgin Yaman
Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No: 02
Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No: 02</td></tr>
<tr><td>Standart Türkiye Türkçesi/STT</td><td>Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA</td><td>Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ</td><td>Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA</td></tr>
<tr><td>Gele gele geldik bir kara taşa</td><td>ɟelɛ ɟelɛ ɟeldic bɪr kɑrɑ tɑʃɑ</td><td>Gele gele geldĭm bir ķara daşa</td><td>Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bɪr kɑrɑ dɑʃɑ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Not 1. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses bilgisi ölçütleri: Standart Türkiye Türkçesi/STT > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [a] Geniş, düz, öndamaksıl (predorsal) > [ɑ] Geniş, düz, artdamaksıl (postdorsal) - [e] Geniş, düz, öndil (kapalı) > [ɛ] Geniş, düz, öndil (açık) - [i] Dar, düz, ödil (açık) > [I] / [i] Dar, düz, öndil (kapalı) - [b] > [b] Ötümlü, patlamalı, çift dudak - [d] > [d] Ötümlü patlamalı, dilucu-dişardı - [k] Ötümsüz, patlamalı artdamak > [c] Tonsuz, ön damak, patlamalı - [g] Tonlu, ön damak-dil ortası, patlayıcı > [ƕ] Ötümlü, patlamalı dil-artdamak (ön) - [l] > [l] Tonlu, diş eti, yanal akıcı - [m] > [m] Tonlu, çift dudak, genizli - [r] Ötümlü, çok vuruşlu, dilucu-dişeti > [ɾ] Ötümlü, tek vuruşlu, dilucu-dişeti [Ɣ] Ötümsüz, sızıcı - [ş] > [ʃ] Ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak - [t] > [t] Ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı. Urfa/Kerkük/Talaffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [ĭ] Kısa, vurgusuz, i/ė arası bir ünlü > [ŭ] Çok kısa ɪ- [ķ] İnce ya da kalın ünlülerle hece kuran, normal k'dan daha arkada teşekkül eden patlayıcı ve kalın olan bir art damak ünsüzü > [k] Tonsuz, arka damak, patlamalı.</td></tr>
<tr><td>CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV</td><td>CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV</td><td>CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV</td><td>CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV</td></tr>
<tr><td colspan="4">Not 2. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren şekil bilgisi ölçütleri: V/C analizi (Gorman, 2013: 39-63): V-Vowel (Ünlü/Sesli Harf), C-Consonant (Ünsüz/Sessiz Harf) sembolize etmektedir. V/C analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: I. kıta III. dize: koyar: CVCVC-kojɑr: CVCVC-ķoydı: CVCCV-kɔjdɯ: CVCCV</td></tr>
<tr><td>Gele gele (ge.le ge.le) gel.dik bir kara ta.şa</td><td>ɟelɛ ɟelɛ (ɟe.lɛ ɟe.lɛ) ɟel.dic bɪr kɑrɑ tɑ.ʃɑ</td><td>Gele gele (ge.le ge.le) gel.dĭm bir ķara da.şa</td><td>Gɛlɛ gɛlɛ (Gɛ.lɛ gɛ.lɛ) gɛl.dŭm bɪr kɑrɑ dɑ.ʃɑ</td></tr>
<tr><td colspan="4">Not 3. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler: prozodik fonotaktik analiz (Sherer, 1994): (.) = hecesel bölümlenme noktalarını sembolize etmektedir. Prozodik fonotaktik analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında dilbilimsel/ritmik-müzikbilizmsel/melodik prozodi örtüşümü kuralları gereğince sesel/hecesel/kelimesel/cümlesel bölümlenme/vurgu noktaları ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: melodik prozodi>ritmik prozodi: gele>ge.le, ɟelɛ>ɟe.lɛ, gele>ge.le, gɛlɛ>gɛ.lɛ</td></tr>
<tr><td>Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SzV</td><td>Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV</td><td>Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV</td><td>Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMF NS SzV</td></tr>
<tr><td>gele: gele (TDK STS)-gele (TDK BTS)-gelsin (TDK THADS/TTAS)-gel, hele gel, haydi gel (TDK TS).
geldik: geldi-k (TDK BTS).
bir: bir (TDK STS)-bir (TDK GTS)-ber/bi (TDK TTAS)-bir (TDK TS).</td><td>ɟe'lɛ: gele > ɟe'lɛ
ɟe'ldIc: gel-dik > ɟe'l-dIc
'bIɣ: bir > 'bIɣ
kɑ'ɾɑ: kara > kɑ'ɾɑ</td><td>gele: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak.
geldĭm: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak.
bir: sayı adı, belirsizlik sıfatı.
ķara: kara, siyah, kötü,</td><td>gele/ɟe'lɛ/gele
geldik/ɟe'ldIc/geldĭm
bir/bir/bir</td></tr>
</table>

kara: kara (TDK GTS)-kara (TDK TTAS)-kara (TDK TS). daşa: taş (TDK GTS)-taş (TDK TTAS)-daş(TDK TS).	'tɑʃɑ: taş-a > 'tɑʃ-ɑ	sıkıntılı, yas. daşa: taş.	kara/kɑ'rɑ/ķara daşa/'tɑʃɑ/daşa
Not 4. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren söz varlığı ölçütleri: Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SV (Url <http://www.tdk.gov.tr>) & Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV (Özbek, 2010: 113-253) & Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV (Ergenç, 2002: 46-47) & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA ile transkript edilmiştir.			

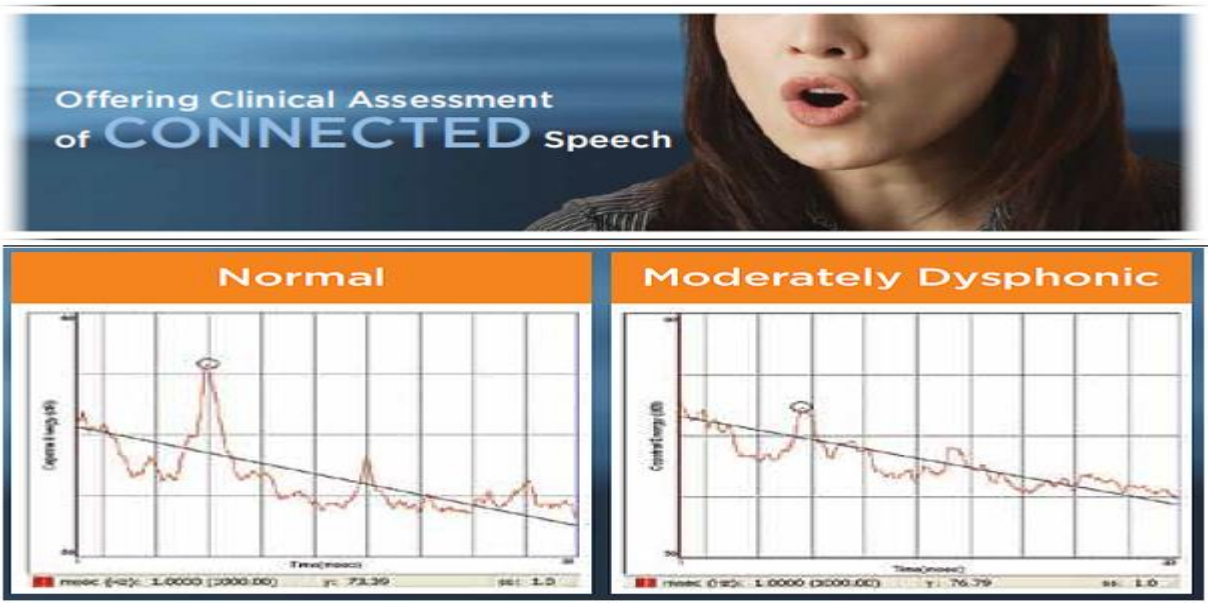
Tablo 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS
Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

KayPENTAX®: Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109

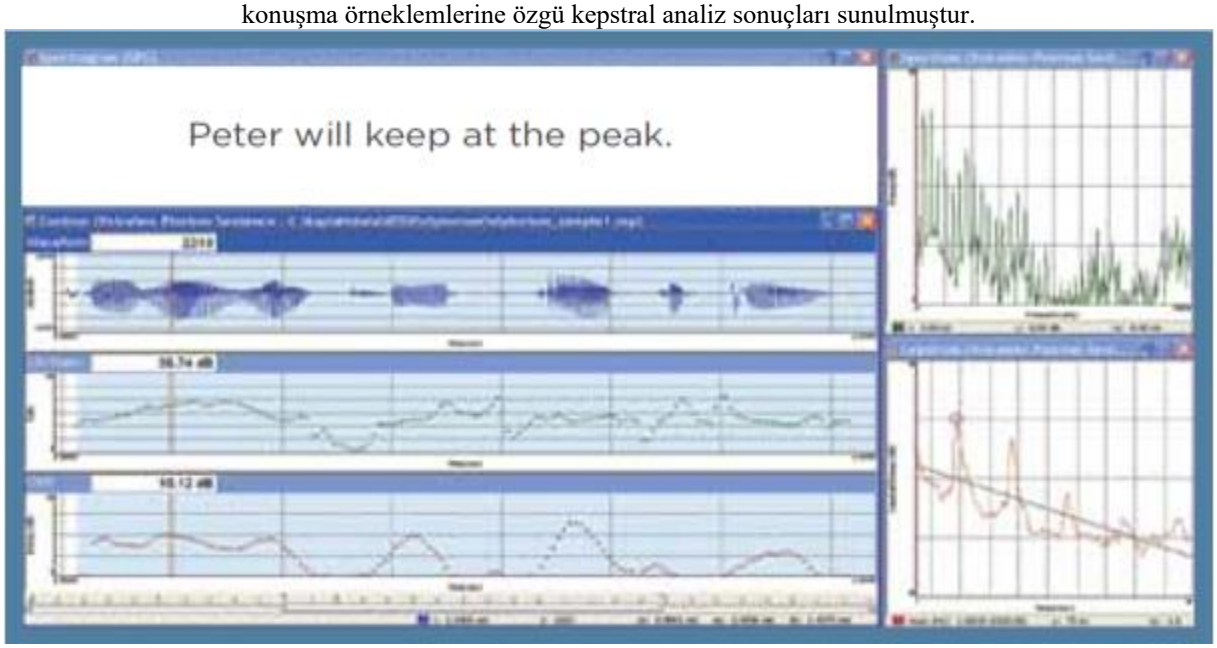
Konuşma ve ses analizi/ölçümü/terapi uygulamaları üzerine geliştirilen, çok sayıda ve türlü yazılım dizisi ile desteklenen, konuşma/ses veri kazanımı için güçlü bir donanıma sahip olan, orta ve ileri derece disfonik/bozuk seslerin sönümlü/sönümsüz sürekli/süreksiz konuşma örnekleri ses kalite değerlendirilme süreçlerinde aktif bir biçimde kullanılan, konuşma ve ses sentez verileri algısal değerlendirilme evrelerinde Çok Boyutlu Ses Programı/MDVP Model 5105'i tamamlayıcı özellikleri bünyesinde barındıran kolay kullanımlı protokol sürümlü arayüzler içeren model örneklemidir.

Veritabanı özellikleri; yürütülen kapsamlı deneysel araştırmalar ekseninde maksimum esneklik, ek işlevsellik, vokalik durum tespit özelliği formu vb gibi birçok parametre program tarafından modifiye edilebilmektedir. Program bir örneklem içerisindeki disfonik/bozuk ses seviyesini ölçmek için çoklu değişken algoritması kullanan Cepstral Spectral Index Of Dysphonia/CSID (Kepstral Spektral Disfoni İndeksi)'ni hesaplayabilmektedir. CAPE-V'e özgü 100 puanlı değerlendirme ölçeği çerçevesinde yapılanan CSID aracılığı ile uzman algısal değerlendirme oranları arasında korelasyon kurabilmektedir. Klinisyenler kullanıcı profili içerisinde aktif bir biçimde yer alan bireylerin terapi öncesi ve sonrası performans zamanlama süreçlerini gözlemleme evrelerinde CSID'i diğer değerlendirme metotları ile birlikte kullanabilmektedir. CSID CAPE-V ölçeği ekseninde yapılanmaktadır. Sonuçları anlama ve ilişkilendirme kolay olmaktadır.

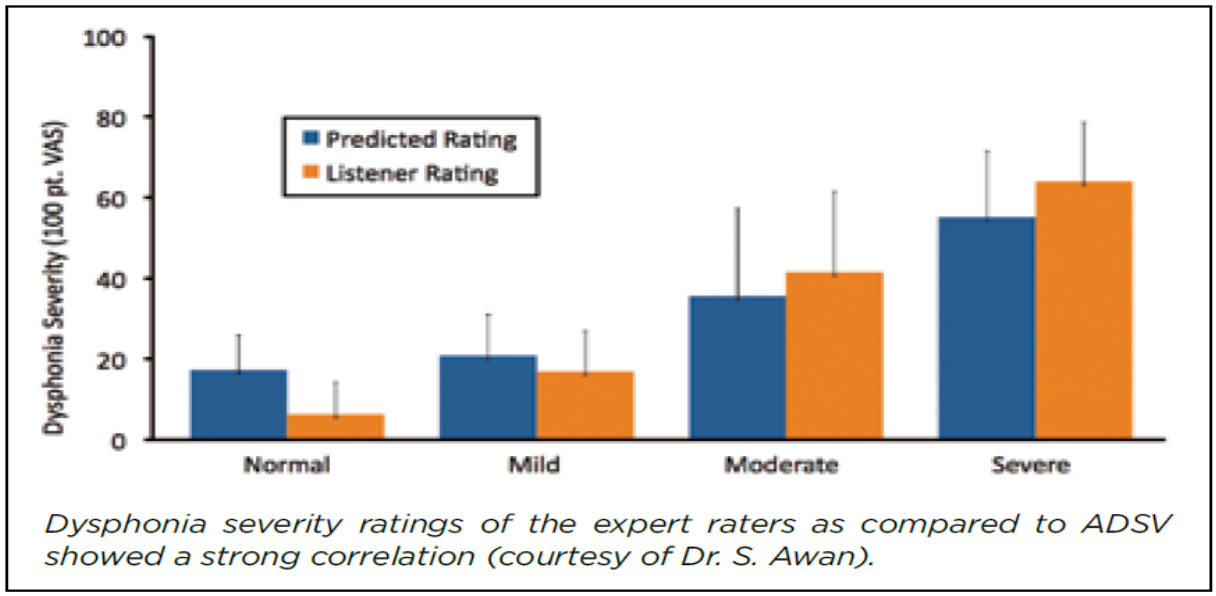
Uygulama özellikleri; geleneksel perturbasyon analiz metotlarının aksine spektral/kepstral tabanlı akustik ölçümler kullanımı aracılığı ile ses sinyalleri temel frekans (f0) üretimi ve ilgili harmonik gürültü amplitüdleri edinimi süreçleri gerçekleştirilebilmektedir. CAPE-V cümlelerine özgü konuşma örneklemleri değerlendirme kriterleri, disfonik fonasyon evrelerine özgü sürekli ünlü analiz özellikleri, bulgu tabanlı kliniksel pratiklere özgü objektif verileri, algısal değerlendirme süreçlerine özgü akustik analiz ölçümleri tamamlayıcı nitelikleri içermektedir. Karakteristik terapi işlevleri tamamlama süreçlerine özgü protokoller çerçevesinde American Speech-Language-Hearing Association (Amerikan Konuşma-Dil-Duyma Birliği) özel ilgi grubu 3 tarafınca ses ve ses bozuklukları üzerine geliştirilen CAPE-V cümleleri dahil olmak üzere sürdürümlü ünlüler, kolay başlangıç cümleleri, tüm sesli cümleler, güçlü glottal atak cümleleri, sessiz patlayıcı cümleler, rainbow pasaj alıntıları vb gibi örneklemler sunmaktadır (Bkz Şekil 3-4-5).



Şekil 3. Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109; bu modülde normal ve orta seviyeli disfonik konuşma örneklemlerine özgü kepstral analiz sonuçları sunulmuştur.



Şekil 4. Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109; bu modülde Peter zirveyi muhafaza edecek cümlesine özgü bozuk sesletim verileri detaylı sentez özellikleri interaktif ekran seçenekleri sunulmuştur.



Şekil 5. Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109; bu modülde tahminli/dinleyici dereceli normal-hafif-orta-sert düzeyli disfonik/bozuk sesletim oranları ile uzman Dr. S. Awan oranları arasındaki güçlü korelasyon özellikleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

(Url<http://www.keypentax.com)&(Url<http://www.kayelemetrics.com>)&(Url<http://www.pentaxmedical.com>) & (Url<http://www.erisci.com/>) & (Url<http://www.erisci.com/urunler>) & (Url<http://www.erisci.com/ses-ve-konuma-bozukluklari>) & (Url<http://www.erisci.com/analysis-of-dysphonia-in-speech--voice>)

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS'nin Eğitsel/Öğretisel Uygulamalara Aktarım/Adaptasyon Süreçlerinde KayPENTAX®: Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU oluşum/gelişim süreçleri; fonoloji (sesbilimi: dillerin kuramsal ve icrasal altyapısında varlığını sürdüren konuşma seslerini diller üzeri bir yaklaşımla inceleyen bir bilim dalı: Roach, 2001; 10)nin temelini oluşturan fonetik (sesbilgisi: bir dilin seslerini boğumlanma noktaları/boğumlanma özellikleri/dilsel iletişim dizgesindeki işlevleri açısından araştıran, artikulatuar/akustik/odituar fonetik olmak üzere üç ana bölümden oluşan, konuşma seslerinin eklemlenmesi/nakli/alınması ile ilgili bir dilbilim dalı: Erem ve Sevin, 1947; 79-81) bilimi ekseninde ses (fon: kulak tarafından algılanabilen vokal foldlarda ortaya çıkan her türlü titreşim) kavramı perde (frekans: ses inceliğini veya kalınlığını bildiren algısal bir terim, ses kıvrımlarının bir saniyedeki titreşim sayısına eşit olan temel frekans)/şiddet (gürlük: subglottik basıncın veya glottik direncin artması)/kalite (özellik: solunum organları ile ses kıvrımlarının eşit aralıklarla uyum içinde çalışması sonucu oluşan titerşim)/rezonans (tını: harmoniklerin bir kısmının ses yolunun anlık durumuna göre selektif olarak amplifiye olması) özelliklerini bünyesinde barındıran teknik bir terim olarak tanımlanmıştır (Kılıç, 2002; 1-8) & (Kılıç, 1999/2000; 1-8).

Foniatri (ses terapi: insan sesletim düzeneğinin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlarını araştıran, ses/konuşma/dil/işitme bozuklukları tanı ve tedavisi ile ilgili tıbbi bir bilim dalı: (Koçak, Url<http://www.drkocak.com/id15.html>) bilimi ekseninde insan sesi oluşum/gelişim süreçlerinde aktif bir biçimde rol oynayan ve birbirleri ile koordineli çalışan respiratör (solunumsal: diyafram, abdominal/torakal kaslar, alt solunum yolları), vibratör (titreşimsel: ses kıvrımları), rezonatör (tınısal: supraglottik larenks, farinks, ağız/burun boşluğu) sistemlerinin (Töreyin, 2008; 38, 90-91, 165-167) doğru kullanılmaması dolayısıyla organik (yapısal: anatomik oluşumlar patolojisi, ses teli titreşim özelliği kalitesi: Şenocak, 1983; 369), fonksiyonel (işlevsel: solunum organları kas aktivitesi, ses tellerinin titreşim kalitesi, bütünsel vücut aktivitesi: Ömür, 2001; 85) ve psişik (ruhsal: psikolojik dinamiklerin etkisi, fizik muayene ve kapasite ölçümleri, kişilikle ilgili tespitler: Şenocak, 1983; 388, 398) nedenlere bağlı ses bozuklukları (ses kalite bozuklukları: soluklu/nefesli-düzensiz-kısık/boğuk-kayıp-kırık ses, rezonans bozuklukları: nazal-oral/faringeal bozukluk, perde bozuklukları: perde kırılması-perde ranjı daralması, şiddet bozuklukları: çok yüksek-çok düşük ses, şiddet ranjı daralması vb: Kılıç, 1999; 321-337)nın ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Ses bozuklukları tanı ve tedavi süreçlerinde ses terapi (sesin davranışsal yöntemlerle değiştirilmesi, fizyoanatomik sınırlar içerisinde sesi verimli/etkin kullanabilme, hedef sesi bulup yeni davranış biçimi haline getirme, fizyopatolojik mekanizmaları kullanarak vokal davranış biçimini değiştirme: Denizoğlu, 2008; 1-16, ses terapisinde şan egzersizleri kullanımı: perde yükleme ve taşıma egzersizleri: sağlıklı vokal kord gereksinimi, teknik ergonomi, vokal davranış modifikasyonları, ses ve artikülâsyon çalışmalarının repertuara uygulanması evrelerinde Uluslararası

Fonetik Alfabe/IPA kullanımı: Koçak, Url <http://drkocak.com/ses-terapisinde-san-egzersizlerinin-kullanimi/>) araçları kullanılmaktadır.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Kullanıcı Profili/THMFNS KP içerisinde aktif bir biçimde yer alan bireylerin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlar ekseninde yapılanan ses bozuklukları (ses kalite bozuklukları: soluklu/nefesli-düzensiz-kısık/boğuk-kayıp-kırık ses, rezonans bozuklukları: nazal-oral/faringeal bozukluk, perde bozuklukları: perde kırılması-perde ranjı daralması, şiddet bozuklukları: çok yüksek-çok düşük ses, şiddet ranjı daralması, ses teli nodülü, ses teli polipi, ses teli paralizisi, kas gerilim disfonisi, spazmodik disfoni, ses teli kanaması, ses teli sıvı birikimi, ses teli kistleri, mutasyonel falsetto, hipernazalite, hiponazalite vb)nın giderilebilmesi için; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT vb gibi verilerin) oluşum/gelişim evrelerinin tamamlanması gerekmektedir.

Bulgular

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılanan ses/konuşma özelliklerinin halkbilim analiz modellerinden biri olan performans teori (halkbilimsel eksende her türlü folklorik terim/kavram/öğe-halkdilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Çobanoğlu, 1999) ve etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar (etnomüzikbilimsel eksende her türlü etnomüzikolojik terim/kavram/öğe-etnomüzikodilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Stone, 2008) ekseninde sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında yerel/evrensel ilintilerle birlikte sesbilgisi/şekilbilgisi/sözvarlığı ölçütleri düzeyinde varlığını sürdürdüğü vurgulanmıştır.

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde ses/konuşma özellikleri düzeyinde yapılanan Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV), Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Öğretim Oturumları/THMFNS FFYÖO, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Değerlendirme Grubu/THMFNS FFYDG) oluşum/gelişim ve eğitsel/öğretisel uygulamalara aktarım/adaptasyon süreçlerinin KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109 örneklemi üzerinden gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Basılı Kaynaklar

Bicil, Y., & Demir, G., (2012). IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTFDP. TUBİTAK Ulusal Elektronik Ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü/UEKAE'nde Çoklu-Ortam Teknolojileri Araştırma Ve Geliştirme Laboratuarı, Gebze & İstanbul.

Buder, Eugene, H., & Wolf, T., (2003). Instrumental And Perceptual Evaluations Of Two Related Singers. Journal Of Voice Vol 17 No 2 June 2003, pp. 228-244.

Caferoğlu, A., (1964-1965). Anadolu Ağızları Ünlü Ve Konson Değişmeleri. (Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1963-1964'ten Ayrıbasım), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s. 1-33.

Carroll, L. M., & Sataloff, R. T., (1991). The Singing Voice, Professional Voice. Raven Press Ltd., New York, p. 382, 385.

Cevanşir, B., & Gürel, G., (1982). Foniatri. Sanal Matbaacılık, İstanbul, s. 74, 77.

Demir, G., (2011). Dil-Müzik İlişkisi Ekseninde Yapılanan Türk Halk Müziği Yöresel Ağız Özelliklerinin Fonetik Notasyonu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı (Tez Danışmanı: Prof. Erol Parlak), İstanbul/Türkiye.

Demir, N., (2002/4). Ağız Terimi Üzerine. Türkbilig Yayınları.

Demir, N., (2009). Ağız Dokümantasyonu Niçin Gereklidir. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), TDK Yayınları, Ankara.

Demir, N., (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine. Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, Sayı 17 (2).

Demir, N., (2012). Türkçe Ağız Araştırmalarında Bazı Yöntem Sorunları. Diyalektolog Dergisi (Ağız Araştırmaları

Dergisi) Sayı (4), Yaz 2012.
Denizoğlu, İ., (2005). Vokoloji Ders Notları. (Url<http://www.fonomed.net/ders_notlari.asp>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).
Denizoğlu, İ., (2008). Ses Terapileri. (Url<http://fonomed.net/pages/sesterapileri.pdf>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).
Denizoğlu, İ., (2012). Kilinik Vokoloji (Ses Terapileri). Adana Nobel Bookstore, Adana. ISBN: 978-605-397-143-6, s. 1-40.
Disfonik Konuşma Ve Ses Analizi/ADSV Model 5109., KayPENTAX®, A Division of PENTAX Medical Company, 3 Paragon Drive, Montvale, NJ 07645-1725, USA. (Url <www.kaypentax.com>).
Erdem, İ., (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları Ve Bunları Düzeltme Yolları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, ISSN: 1308-9196, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013.
Erem, T., & Sevin N., (1947). Milletlerarası Fonetik İşaretlerle Konuşma Dilimiz. Millli Eğitim Basımevi, İstanbul.
Ergenç, İ., (2002). Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, Baskı Matbaa, İstanbul.

Estis, J. M., & Coblentz, J. K., & Moore, R. E., (2009). Effects Of Increasing Time Delays On Pitch-Matching Accuracy In Trained Singers And Untrained Individuals. Journal Of Voice Vol 23 No 4 July 2009, pp. 439-445.
Estis, J. M., & Dean-Claytor, A., & Moore, R. E., & Rowell, T. L., (2011). Pitch-Matching Accuracy In Trained Singers And Untrained Individuals: The Impact Of Musical Interference And Noise. Journal Of Voice Vol 25 No 2 March 2011, pp. 173-180.
Evren, G. F., (2013). Programlı Bir Ses Eğitimi Kapsamında Dil-Konuşma Öğesi. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi. Yıl/Year: 2013 Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 5, Sayfalar/Pages: 50-60.
Evren, G. F., (y.b.). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı. (Url <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>).
Gorman, K., (2013). Generative Phonotactics. The University Of Pennsylvania Linguistic Department, (Published Doctor Of Philosophy Thesis), Pennsylvania.
Helvacı, A., (2003). Ses Eğitiminde Register ve Rezonans. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 124-129.
IPA., (1999). Handbook Of The International Phonetic Association: A Guide To The Use Of The International Phonetic Alphabet. Cambridge University Press, Cambridge.
Jennings, J. J., & Kuehn, D. P., (2008). The Effects Of Frequency Range, Vowel, Dynamic Loudness Level And Gender On Nasalance In Amateur And Classically Trained Singers. Journal of Voice Vol 22 No 1 Jan 2008, pp. 75-89.
Kaplan, A., (2015). Konuşma Aygıtında Sesi Anlamlandırma Olanakları. VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu. 28-30 Mayıs 2015, Kütahya, s. 38-47.
Kılıç, M. A., (1999). Ses Bozuklukları: Yeni Bir Sınıflandırma Sistemi. Ç.Ü. Tıp Fakültesi Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, Cilt 8, Sayı 3, Yıl 1999, ISSN 1300-3755.
Kılıç, M. A., (1999). Ses Bozukluklarının Tedavisinde Vurgu Yöntemi. Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi Nisan 1999, Yıl 9, Cilt 6, Sayı 1, s. 115-119.
Kılıç, M. A., (1999/2000). Konuşma Ve Dil Bozuklukları. KBB Hastalıklarında Mezuniyet Sonrası Eğitimi Toplantısı, 28-30 Nisan 2000, Kapadokya.
Kılıç, M. A., (2002). Larenksin Fonksiyonel Anatomisi Ve Ses Fizyolojisi. T Klin JENT 2002, 2 (S).
Kılıç, M. A., (2010). Ses Problemi Olan Hastanın Objektif Ve Subjektif Yöntemlerle Değerlendirilmesi. Curr PracrORL 2010, 6(2), s. 257-265.
Kılıç, M. A., (2013). Ses Terapisi Olarak Biyolojik Geribildirim Yöntemi. Türkiye Klinikleri JENT-Special Topics 2013; 6(2), s. 41-5.
Kılıç, M. A., (2013). Ses Terapisi Olarak Vurgu Yöntemi. Türkiye Klinikleri JENT-Special Topics 2013; 6(2), s. 16-21.
Koçak, İ., (y.b.). Ses Terapisinde Şan Egzersizlerinin Kullanımı. (Url <http://www.drkocak.com/id15.html) & (Url<http://drkocak.com/ses-terapisinde-san-egzersizlerinin-kullanimi/>).
Korkmaz, B., (Ed.) (2008). 100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları. Doğan Kitap, İstanbul.
Lamarche, A., & Ternström, S., (2008). An Exploration Of Skin Acceleration Level As A Measure Of Phonatory Function In Singing. Journal Of Voice Vol 22 No 1 Jan 2008, pp. 10-22.
Laukkanen, A. M., & Mickelson, N. P., & Laitala, M., & Syrjä, T., & Salo, A., & Sihvo, M., (2004). The Effects Of Hear Fones On Speaking And Singing Voice Quality. Journal Of Voice Vol 18 No 4 Dec 2004, pp. 475-487.
Madran, F. G., (2013). Tam Protezlerde Fonasyon. Bitirme Tezi, Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Protetik Diş Tedavisi Ana Bilim Dalı, İzmir/Türkiye.
Malkoç, T., (1998). Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.89.
Morrow, S. L., & Conner, N. P., (2011). Comparison Of Voice-Use Profiles Between Elementary Classroom And

Music Teachers. Journal Of Voice Vol 25 No 3 May 2011, pp. 367-372.
Ömür, M., (1995). Sesin Özelliklerine Bir Bakış. Cumhuriyet Bilim ve Teknik, İstanbul, s.407-11.
Özbek, M., (2010). Urfa Türkülerinin Dil Ve Anlatım Özellikleri. İstanbul Üniversitesi SBE Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, (Yayımlanmış Doktora Tezi), İstanbul/Türkiye.
Pekacar, Ç., & Güner-Dilek, F., (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe Ve Türkiye'de Ağız Araştırmaları. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 989, Ankara.
Radhakrishnan, M., (2011). Musicolinguistic Artistry Of Niraval In Carnatic Vocal Music. Australian National University/ANU Research Repository Proceedings Of The 42nd Australian Linguistic Society Conference, Australia.
Roach, P., (1992). Intorducing Phonetics. Penguin English Press, England.
Sağır, M., (1999). Ağız Çalışmalarında Çeviriyazı, Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları: vol. 697, Ankara, s. 126-138.
Saruhan, Ş., (2014). Bir Meleksi'den Hayali Yaratık'a Dönüş Hikâyesi: Kastratolar. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1, Mart 2014, s. 561-572.
Saruhan, Ş., (2014). Opera Şarkıcılığında Bir Dönüm Noktası: Do Di Petto. Tarih Okulu Dergisi (TOD), Mart 2014, Yıl 7, Sayı XVII, ss. 661-679, DOI No: http://dx.doi.org/10.14225/Joh468.
Saruhan, Ş., (2014). Opera Şarkıcılığında Metinsel Anlaşılırlık Problemi Ve Nedenleri. International Journal of Social Science, Number: 27, pp. 553-573, Autumn I 2014, Doi Number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2411.
Saruhan, Ş., (y.b.). Kadın Opera Şarkıcılarında Formant Uyarlama Tekniği Örneğiyle, Şarkıcılıkta Tınının Oluşum Bağlamları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 32, ss. 675-689. (Url<www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581>).
Sherer, T. D., (1994). Prosodic Phonotactics. Doctor Of Philosophy Thesis, The Graduate School Of the University of Massachusetts Amherst Department of Linguistics, Amherst.
Stone, R. M., (2008). Theory For Ethnomusicology. Pearson Press, New Jersey.
Şenocak, F., (1983). Kulak-Burun-Boğazda Semptom ve Sendromlar, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, No: 123, İstanbul, s.369-405.
Şenocak, F., (1990). Profesyonel Ses, Sahne Ve Benzeri Sanatkarların Özel Sorunları. Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Internasyonel Sempozyumu, İstanbul, s.119
Tang, L, & Judith A., & Boliek, C. A., & Rieger, J. M., (2008). Laryngeal And Respiratory Behavior During Pitch Change In Professional Singers. Journal Of Voice Vol 2 No 6 Nov 2008, pp. 622-633.
Tang, L., & J. A., & Boliek, C. A., & Rieger, J. M., (2008). Laryngeal And Respiratory Behavior During Pitch Change In Professional Singers. Journal Of Voice Vol 22 No 6 Nov 2008, pp. 622-633.
TDK., (1945). Türk Diyalekleri Çeviriyazı Sistemi. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul.
TDK., (1963-1982). Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlügü. C. I-XII, Ankara: TDK Yayınları.
Töreyin, A. M., (2008). Ses Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler).Gençlik Kitabevi, Ankara.
Vural, T., (1990). Ses Sanatkarlarında Ses bozukluklarının Teşhis ve Tedavisi, Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Internasyonal Sempozyumu, İstanbul, s.60.
Yavuzer, A., & Öğüt, F., & Kalaycı, T., & Çeltiklioğlu, F., & Bakır, H., (y.b.). Ses Sanatçılarına Foniatrik Yaklaşım. (Url<http://www.tkbbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508>).
Yiğit, N., & Evren, G. F., (2015). Ses Eğitimi Yöntem ve Tekniklerinin İngilizce Konuşma Eğitiminde Kullanılabilirliği. International Journal of Languages' Education and Teaching ISSN: 2198-4999, Mannheim-GERMANY, UDES 2015, pp. 1074-1093.
Yiğit, N., & Evren, G. F., (y.b.). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı. (Url<http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>).
Yiğit, N., (2004). Sesini Profesyonel Olarak Kullanan Veya Kullanacak Olan Bireylerde Karşılaşılan Ses Sorunları Ve Nedenleri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
Yiğit, N., (2010). Profesyonel Ses Eğitimi Alan Bireylerin Ses Özelliklerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 4, Yıl: 2010, Sayfa: 75-93, ISSN: 1302-3284.
Yiğit, N., (2012). Profesyonel Ses. Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2012 Cilt:20 No:3, ss. 955-964.
Yücel., D., (2009). Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Ankara, Türkiye.
Zeitels, S. M., & Hillman, R. E., & Desloge, R., & Mauri, M., & Doyle, P. B., (2002). Phonomicrosurgery In Singers And Performing Artists: Treatment Outcomes, Management Theories And Future Directions. Annals Of Otol Vol 111 No 12 Suppl 190 Dec 2002, pp. 21-40.

Elektronik Kaynaklar

Url<http://www.pentax.com.tr/tr/product/14747/cameras.html> (Erişim Tarihi: 09.11.2015).
Url<http://www.pentaxturkey.com/index.php?topic=1952.0> (Erişim Tarihi: 22.11.2015).

Url<http://us.pentaxmedical.com/> (Erişim Tarihi: 06.11.2015).
Url<http://jproc.ca/rrp/sonagraph.html> (Erişim Tarihi: 27.11.2015).
Url<http://www.kayelectric.coop/content/about-us-0> (Erişim Tarihi: 19.11.2015).
Url<http://www.kaypentax.com/index.php?option=com_aboutkay&task=editShow&rec_id=1&menu_id=0&controller=aboutkay_cmphp&Itemid=2> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3>(Erişim Tarihi: 02.12.2015).
Url<http://www.berrycreative.biz/Pdfs/KayPentax_Acquisition_Pentax_Backgrounder.pdf> (Erişim Tarihi: 03.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=23&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=54&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://www.erisci.com/> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/urunler> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/ses-ve-konuma-bozukluklari> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/eitim--veritaban-aralar> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/analysis-of-dysphonia-in-speech--voice> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://comd.uh.edu/facultyandstaff/mchenry_m_srlab.html> (Erişim Tarihi: 23.11.2015).
Url<https://music.ku.edu/vocology-lab> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://cmed.faculty.ku.edu/chovoped/voclab/> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://new.oberlin.edu/conservatory/departments/voice/vocal-arts-center/equipment.dot> (Erişim Tarihi: 13.11.2015).
Url<http://www.rider.edu/wcc/undergraduate-programs/voice-performance> (Erişim Tarihi: 16.11.2015).
Url<http://www.ncvs.org/products_academy.html&www.ncvs.org/ncvs/info/singers/index.html> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=57&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=73&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=11&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<https://www.youtube.com/watch?v=Mc_Rne76VmM> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.dilkom.anadolu.edu.tr/motorkonusmabozukluklari.php>(Erişim Tarihi: 20.11.2015).
Url<http://www.dilgelisimmerkezi.com/index.php/konusma-bozukluklari/item/213-motor-konusma-bozukluklari-dizartri-ve-apraksi> (Erişim Tarihi: 20.11.2015).
Url<http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/16/14/879415/dosyalar/2014_01/16093342_dlkonuma.pdf> (Erişim Tarihi: 06.09.2015).
Url<http://www.tkbbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508> (Erişim Tarihi: 30.05.2015).
Url<http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 02.03.2015).
Url<http://www.trtnotaarsivi.com/thm_detay.php?repno=701&ad=GELE%20GELE%20GELD%DDK%20B%DDR%20KARA%20TA%DEA> (Erişim Tarihi: 02.03.2015).
Url<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Tez No: 263098, (Erişim Tarihi: 03.05.2014).

TÜRK HALK MÜZİĞİ FONETİK NOTASYON SİSTEMİ/THMFNS'NİN EĞİTSEL/ÖĞRETİSEL UYGULAMALARA AKTARIM/ADAPTASYON SÜREÇLERİNDE KULLANILMASI ÖNGÖRÜLEN MODELLER: KAYPENTAX®: ANALİZ-SENTEZ LABORATUARI/ASL MODEL 5104

Gonca Demir
Araştırma Görevlisi, İTÜ Türk Musikisi Devlet Konservatuarı Ses Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye
gnc.dmr@windowslive.com

Özet

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS ulusal/uluslararası platformlardaki dilbilimsel/müzikbilimsel uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ SBE Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında ilk temelleri atılan, İTÜ SBE Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri)-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü) sesleri üzerinde yapılanan notasyon sistemi örneğidir. KayPENTAX® (Konuşma, Ses ve Yutkunma Cihazlarında Dünya Liderleri: Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104; akustik fonetik ve ses bozuklukları semptomlarına özgü klinik/akustik/kinematik/aerodinamik özellikleri animasyon ve seslerle interaktif bir formatta sunan, fonetik/konuşma bilimi alanı bireysel/toplumsal/sınıfsal eğitsel/öğretisel uygulamaları için pedagojik bir araç olarak tasarlanan model örneklemidir. Eğitsel/öğretisel uygulamalarda kullanışlı bir referans olarak hizmet veren program deneysel fonetik ve konuşma bilimi kurslarında eğitim/öğretim gören öğrencilere temel fonetik/konuşma bilimi ilke ve esaslarını öğretmek için tamamlayıcı kurs materyali olarak tasarlanmış olan alternatif programdır. Konuşma biliminin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren prensiplerin benimsenebilmesi için güçlü ve kullanımı kolay interaktif bir kaynak/veritabanı/model sunmaktadır. Bu interaktif modeller aracılığı ile fonetik bilimi karmaşık ilke ve esasları daha somutlaştırılmış bir biçimde analiz edilebilmektedir. ULEAD 2017: VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi 2017 kapsamında sunulacak olan bildiri aracılığıyla; sesbilimsel/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılanan konuşma/ses analiz özelliklerinin Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V'nına aktarım/adaptasyon süreçleri KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104 model örneklemi üzerinden gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V.

THE MODELS PROJECTED TO BE USED IN THE TRANSFER/ADAPTATION PROCESS OF TURKISH FOLK MUSIC PHONETIC NOTATION SYSTEM/TFMPNS TO EDUCATİONAL/DOCTRİNAL APPLICATIONS: KAYPENTAX®: ANALYSIS-SYNTHESIS LABORATORY/ASL MODEL 5104

Abstract

Turkish Folk Music Phonetic Notation System/TFMPNS is a notation system example which aims to initiate a parallel application to the national/international linguistic/musicological application foundations of which were laid under the scope of ITU ISS Turkish Music Program post graduation thesis, which will be developed under the scope of ITU ISS Musicology and Music Theory Program doctorate thesis, which is configured in phonetics/morphology/vocabulary axis of together with traditional/international attachments based on Standard Turkey Turkish/STT (the standard language/standard variant which is recognized and adopted in a community as a means of agreements among the regions, gains dominant position by becoming widespread spoken dialects and has a large function among language types and usage areas is in a position of means of communication among speakers of different dialects)-Turkish Linguistic Institution Transcription Signs/TLITS (transcription marks used to transcribe local oral features existing on the axis of phonetics/morphology/lexicon criteria and theoretical/performance infrastructure of local oral texts, which is collected through the comprehensive compilation work on Anatolian dialectology)-International Phonetic Alphabet/IPA (standard alphabet type consisting of signs and symbols which is developed with the aim of redacting sound values in international standards, encoding speech sounds of all languages in an exemplary manner, preventing confusion engendered with numerous transcription system by providing correct pronunciation of languages and developing a separate symbol for each sound) sounds. KayPENTAX® (World Leaders In Speech, Voice and Swallowing Instrumentation: Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis-Synthesis Laboratory/ASL Model 5104; it is a model sampling which presents the clinical/acoustics/kinematical/aerodynamic features specific to the symptoms of acoustic phonetic and voice disorders, in an interactive format together with animation and sounds and is designed as a pedagogical tool for individual/social/class/educational/doctrinal applications of the science of phonetics/speech. Program which serves as practical reference for educational/doctrinal applications is an alternative software which was designed to teach

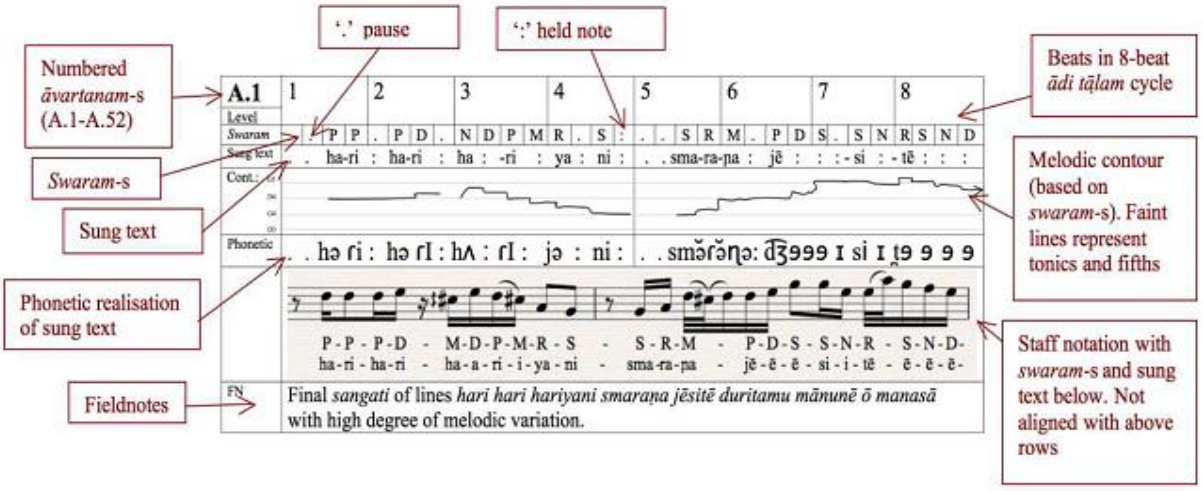
principal phonetic/speaking science principles and bases as subsidiary course material for students who are educated in speaking science courses. In order to adopt principles which subsists in theoretic/actual substructure of speaking science presents strength and easy to use interactive source/database/model. Phonetic science complex principles and bases could be analyzed more materialized by these interactive models. Through this announcement which is to be presented within the scope of ULEAD 2017: 7th International Congress Of Research In Education transmission/adaptation process of speech/voice analysis features structured in phonological/musicological legislation axis to Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D will be carried out through case of KayPENTAX® (Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis-Synthesis Laboratory/ASL Model 5104.
Key Words: KayPENTAX® (Kay Electric Company & PENTAX Medical Company) Analysis-Synthesis Laboratory/ASL Model 5104, Turkish Folk Music Phonetic Notation System Database/TFMPNS D.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V

Müzik türleri içerisindeki ayrıcalıklı yerini kaynağını yöresel ağız farklılıklarında bulan kişiliğinden alan, yarınları ağız farklılıklarından doğan tavrını korumasına ve değişime karşı direnebilmesine bağlı olan Türk halk müziği verimlerinde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerinin dilbilimsel yasalara bağlı olarak ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, müzikolojik yasalara bağlı olarak ise etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar-performans/icra gösterim teori ekseninde yapılanan sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan türkülerin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin de Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ ile transkript edildiği, diğer dünya dillerinde de var olan bu gerçeğin yerel/evrensel standartlarca varlığı/kullanılabilirliği çeşitli alanlar üzerinde tescillenmiş olan Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA sesleri aracılığıyla notasyona aktarılarak aslına en uygun şekilde tekrar tekrar seslendirilebileceği dilbilimi/müzikoloji kaynak ve otoritelerince tespit edilerek onaylanmıştır (Radhakrishnan, 2011: 422-463).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS; ulusal/uluslararası platformlardaki uygulamalara paralel bir uygulama başlatabilmek amacıyla İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı yüksek lisans tezi kapsamında önerilen, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzikoloji ve Müzik Teorisi Programı doktora tezi kapsamında geliştirilecek olan, sesbilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde yerel/evrensel ilintilerle birlikte Standart Türkiye Türkçesi/STT (bir toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen, konuşulan lehçeler/ağızlar içerisinde yaygınlaşarak hâkim duruma geçen, dil türleri/kullanıldığı saha içerisinde en geniş işleve sahip olan yerel/sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü/norm oluşturucu/varyasyon azaltıcı standart/prestij varyant/standart dil: Demir, 2002/4: 105-116), Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ (Anadolu diyalektolojisi üzerine yapılan kapsamlı derleme çalışmaları aracılığıyla derlenen yöresel ağız metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında ses bilgisi/şekil bilgisi/söz varlığı ölçütleri ekseninde varlığını sürdüren yöresel ağız özelliklerini transkript edebilmek amacıyla kullanılan transkripsiyon işaretleri: TDK, 1945: 4-16) ve Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA (ses değerlerini uluslararası standartta yazıya dökebilme, tüm dillerdeki konuşma seslerini örnek bir biçimde kodlayabilme, dillerin doğru telaffuz edilmesini sağlayarak çok sayıda transkripsiyon sisteminin doğurduğu karışıklıkları önleyebilme, her bir ses için ayrı bir sembol geliştirebilme amacı ile işaret ve simgelerden oluşturulmuş standart alfabe türü: IPA, 1999) sesleri ekseninde yapılanan fonetik notasyon sistemi örneğidir (Demir, 2011).

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel-Şekilbilgisel-Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT vb gibi verileri de bünyesinde barındırmaktadır (Bkz. Şekil 1-2 ve Tablo 1-2).

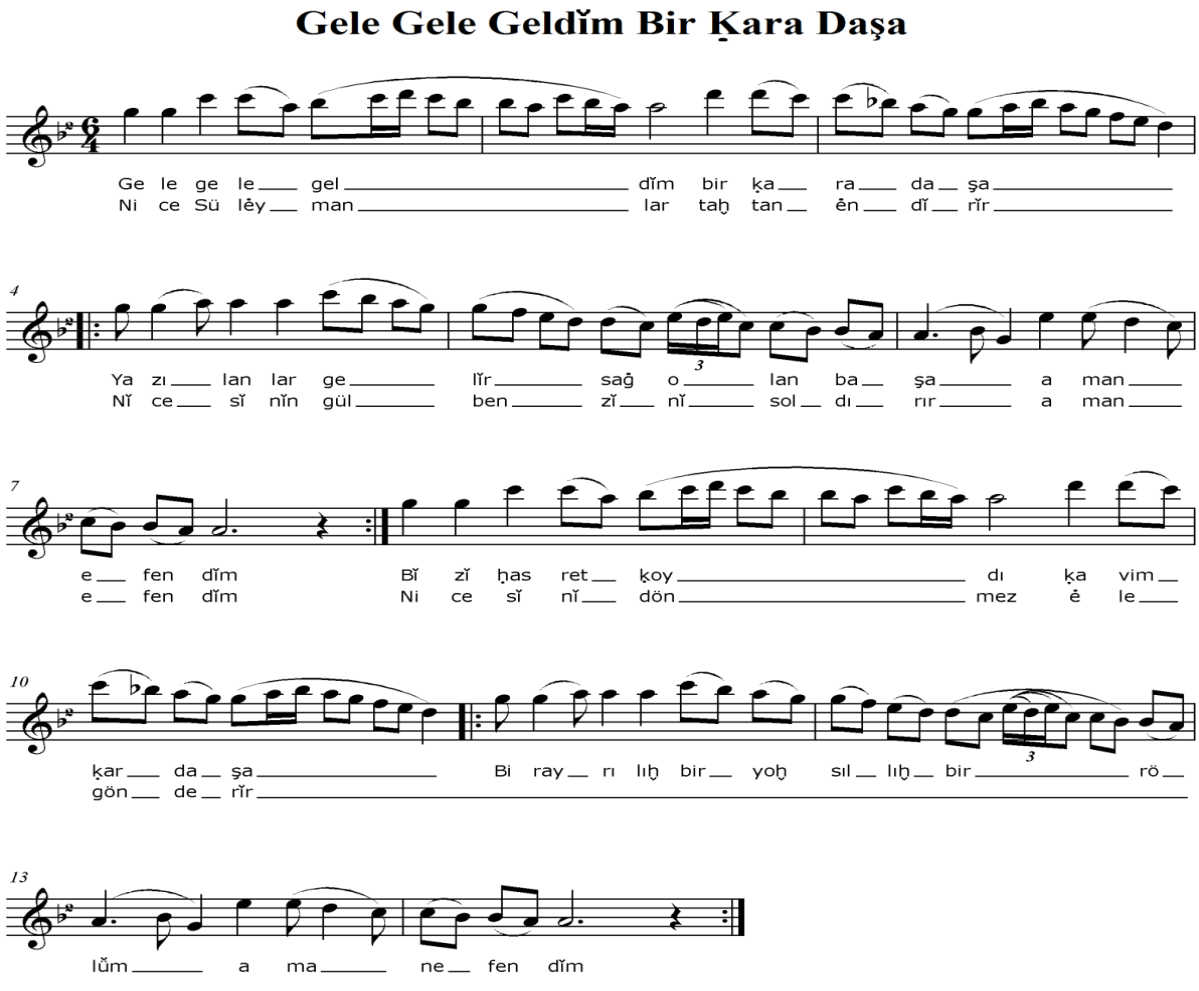


Şekil 1. Müzikolinguistik yetileri grafik/çizelge/diyagram örneklemi
(Radhakrishnan, 2011: 423-463)

YÖRESİ: URFA

KİMDEN ALINDIĞI:
MUKİM TAHİR

DERLEYEN & NOTAYA ALAN:
MUZAFFER SARISÖZEN
OKUYAN:
TENEKECİ MAHMUT GÜZELGÖZ



Şekil 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV
Standart Türkiye Türkçesi/STT & Urfa/Kerkük/Telâffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA
TDKÇYİ ile metinsel/müzikal transkripsiyon
(Özbek, 2010: 254-255 & Demir, 2011: 246)

Gele Gele Geldik Bir Kara Taşa/Jelɛ Jelɛ Jeldic Bir Kara Taʃa **Gele Gele Geldĭm Bir Ḳara Daşa/Gɛlɛ Gɛlɛ Gɛldŭm Bir Kara Daʃa**			
Yöre: Urfa **Kaynak Kişi:** Mukim Tahir **Derleyen:** Muzaffer Sarısözen **Notaya Alan:** Muzaffer Sarısözen **Nota Yazan:** N. Tunca **TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi:** 24.06.1948 **TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi:** 15.03.1974 **TRT THM Repertuarı Eser Sıra No:** 701 **TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No:** 01		**Yöre:** Urfa **Kaynak Kişi:** Mahmut Güzelgöz **Derleyen:** Mehmet Avni Özbek **Okuyan:** Mahmut Güzelgöz **Metinsel Transkripsiyon:** Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir **Müzikal Transkripsiyon:** Gonca Demir **Nota Yazan:** Sezgin Yaman **Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No:** 02 **Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No:** 02	
Standart Türkiye Türkçesi/STT	**Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA**	**Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ**	**Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA**
Gele gele geldik bir kara taşa	Jelɛ jelɛ jeldic bir kara taʃa	Gele gele geldĭm bir ḳara daşa	Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bir kara daʃa
Yazılanlar gelir sağ olan başa eman efendim	Jazɯłanłar jelir saɣ ołan baʃa eman efɛndim	Yazılanlar gelĭr saġ olan başa aman efendĭm	Jazɯlanlar gɛlŭr sag ɔlan baʃa aman ɛfɛndŭm
Bizi hasret koyar kavim kardaşa	Bizi̯ hasrɛt kojar kavim kardaʃa	Bĭzĭ ḥesret ḳoydı ḳavım ḳardaşa	Bŭzŭ ḫɛsrɛt kɔjdɯ kavɯm kardaʃa
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajrɯłuk bir joksułłuk bir ølym eman efɛndim	Bir ayrılıḫ bir yoḫsıllıḫ bir ölŭm aman efendĭm	Bir ajrɯlɯχ bir jɔχsɯllɯχ bir œl̡im aman ɛfɛndŭm
Nice sultanları tahttan indirir	Nidʒɛ sułtanłarɯ tahttan indirir	Nice Sülėymanlar taḫtan ėndĭrĭr	Nid͡ʒɛ ʂœlejmanlar taχtan endŭr̆ŭr
Nicesinin gül benzini soldurur eman efendim	Nidʒɛsinin ɟyl benzini sołdurur eman efɛndim	Nicesĭnĭn gül benzĭnĭ soldırır aman efendĭm	Nid͡ʒɛsŭnŭn gyl bɛnzini sɔldɯrɯr aman ɛfɛndŭm
Niceleri dönmez yola gönderir	Nidʒɛlɛri dønmɛz̨ joła ɟøndɛrir	Nicesĭnĭ dönmez ėle gönderĭr	Nid͡ʒɛsŭnŭ dœnmɛz ɛlɛ gœndɛr̆ŭr
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm eman efendim	Bir ajrɯłuk bir joksułłuk bir ølym eman efɛndim	Bir ayrılıḫ bir yoḫsıllıḫ bir ölŭm aman efendĭm	Bir ajrɯlɯχ bir jɔχsɯllɯχ bir œl̡im aman ɛfɛndŭm
Not 1. Anadolu ağız araştırmalarında çeviriyazı sistemleri: standart yazım/transkripsiyon/varyasyon yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT ile transkript edilmiştir (Demir, 2010: 93-106) & (Demir, 2012: 1-8) & (TRT THM Repertuarı Nota Arşivi: Url <www.notaarsivleri.com/turk-halk-muzigi/2148.html>).	**Not 2.** IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTFDP (Bicil & Demir, 2012) ekseninde Türk alfabesindeki harflerin IPA karşılıkları ve ses tanımları (Pekacar & Güner Dilek, 2009: 584-588)-Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü/TTSS sesbilim Abecesi: ünlü ve ünsüzlerin IPA karşılıkları (Ergenç, 2002: 46-47) aracılığıyla Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA ile transkript edilmiştir.	**Not 3.** Etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar: müzikolojik veri kaydetmede fonetik yazı kullanımı: ağız dokümantasyonunun dilbilimsel ve müzikolojik eksende gerekliliği: Türk halk müziği yöresel ağız özelliklerinin fonetik notasyonu (Demir, 2011) yöntemi ekseninde Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/UKTA TDKÇYİ: ünlüer-ünsüzler-ayırt edici işaretler ile transkript edilmiştir (Özbek, 2010: 254-255).	**Not 4.** Türk dili ağız araştırmalarında Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA kullanımı: Türkiye'de ağız metinlerinin IPA kullanılarak yazıya geçirilmesi (çeviriyazı işaretlerinin TDK-IPA karşılıkları: Pekacar & Güner Dilek, 2009: 576-578, 584-588) yöntemi ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesbilgisi Alfabesi/IPA ile transkript edilmiştir.

Tablo 1. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS

Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

Gele gele geldik bir kara taşa/ɟelɛ ɟelɛ ɟeldic bir kɑrɑ tɑʃɑ **Gele gele geldĭm bir ḳara daşa/Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bir kɑrɑ dɑʃɑ**	
Yöre: Urfa **Kaynak Kişi:** Mukim Tahir **Derleyen:** Muzaffer Sarısözen **Notaya Alan:** Muzaffer Sarısözen **Nota Yazan:** N. Tunca **TRT Müzik Dairesi Derleme Tarihi:** 24.06.1948 **TRT Müzik Dairesi İnceleme Tarihi:** 15.03.1974 **TRT THM Repertuarı Eser Sıra No:** 701 **TRT THM Repertuarı Eser Ses Kayıt No:** 01	**Yöre:** Urfa **Kaynak Kişi:** Mahmut Güzelgöz **Derleyen:** Mehmet Avni Özbek **Okuyan:** Mahmut Güzelgöz **Metinsel Transkripsiyon:** Mehmet Avni Özbek & Gonca Demir **Müzikal Transkripsiyon:** Gonca Demir **Nota Yazan:** Sezgin Yaman **Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Sıra No:** 02 **Urfa THM Edebi/Müzikal Eser Ses Kayıt No:** 02

Standart Türkiye Türkçesi/STT	**Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA**	**Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ**	**Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA**
Gele gele geldik bir kara taşa	ɟelɛ ɟelɛ ɟeldic bir kɑrɑ tɑʃɑ	Gele gele geldĭm bir ḳara daşa	Gɛlɛ gɛlɛ gɛldŭm bir kɑrɑ dɑʃɑ

Not 1. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses bilgisi ölçütleri: Standart Türkiye Türkçesi/STT > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [a] Geniş, düz, öndamaksıl (predorsal) > [ɑ] Geniş, düz, artdamaksıl (postdorsal) - [e] Geniş, düz, öndil (kapalı) > [ɛ] Geniş, düz, öndil (açık) - [i] Dar, düz, ödil (açık) > [I] / [i] Dar, düz, öndil (kapalı) - [b] > [b] Ötümlü, patlamalı, çift dudak - [d] > [d] Ötümlü patlamalı, dilucu-dişardı - [k] Ötümsüz, patlamalı artdamak > [c] Tonsuz, ön damak, patlamalı - [g] Tonlu, ön damak-dil ortası, patlayıcı > [ɟ] Ötümlü, patlamalı dil-artdamak (ön) - [l] > [l] Tonlu, diş eti, yanal akıcı - [m] > [m] Tonlu, çift dudak, genizli - [r] Ötümlü, çok vuruşlu, dilucu-dişeti > [ɾ] Ötümlü, tek vuruşlu, dilucu-dişeti [ɣ] Ötümsüz, sızıcı - [ş] > [ʃ] Ötümsüz, sızıcı, dil-öndamak - [t] > [t] Ötümsüz, patlamalı, dilucu-dişardı. Urfa/Kerkük/Talaffer Ağızları Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ > Uluslararası Fonetik Alfabe/Uluslararası Sesçil Alfabe/IPA: [ĭ] Kısa, vurgusuz, i/ė arası bir ünlü > [ŭ] Çok kısa ı- [ḳ] İnce ya da kalın ünlülerle hece kuran, normal k'dan daha arkada teşekkül eden patlayıcı ve kalın olan bir art damak ünsüzü > [k] Tonsuz, arka damak, patlamalı.

CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV	CVCV CVCV CVCCVC CVC CVCV CVCV

Not 2. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren şekil bilgisi ölçütleri: V/C analizi (Gorman, 2013: 39-63): V-Vowel (Ünlü/Sesli Harf), C-Consonant (Ünsüz/Sessiz Harf) sembolize etmektedir. V/C analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: I. kıta III. dize: koyar: CVCVC-kojɑr: CVCVC-ḳoydı: CVCCV-kɔjdɯ: CVCCV

Gele gele (ge.le ge.le) gel.dik bir kara ta.şa	ɟelɛ ɟelɛ (ɟe.lɛ ɟe.lɛ) ɟel.dic bir kɑrɑ tɑ.ʃɑ	Gele gele (ge.le ge.le) gel.dĭm bir ḳara da.şa	Gɛlɛ gɛlɛ (Gɛ.lɛ gɛ.lɛ) gɛl.dŭm bir kɑrɑ dɑ.ʃɑ

Not 3. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren ses/hece/kelime/cümle dizimsel ölçütler: prozodik fonotaktik analiz (Sherer, 1994): (.) = hecesel bölümlenme noktalarını sembolize etmektedir. Prozodik fonotaktik analiz yöntemi türkü metninin tüm dizelerine uygulandığında dilbilimsel/ritmik-müzikbilimsel/melodik prozodi örtüşümü kuralları gereğince sesel/hecesel/kelimesel/cümlesel bölümlenme/vurgu noktaları ekseninde farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örnek: melodik prozodi>ritmik prozodi: gele>ge.le, ɟelɛ>ɟe.lɛ, gele>ge.le, gɛlɛ>gɛ.lɛ

Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SzV	**Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV**	**Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV**	**Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV**
gele: gele (TDK STS)-gele (TDK BTS)-gelsin (TDK THADS/TTAS)-gel, hele gel, haydi gel (TDK TS).	ɟe'lɛ: gele > ɟe'lɛ	gele: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak.	gele/ɟe'lɛ/gele
geldik: geldi-k (TDK BTS).	ɟe'ldIc: gel-dik > ɟe'l-dIc	geldĭm: gelmek, bir yere gitmek ulaşmak, varmak.	geldik/ɟe'ldIc/geldĭm
bir: bir (TDK STS)-bir (TDK GTS)-ber/bi (TDK TTAS)-bir (TDK TS).	'bIɣ: bir > 'bIɣ	bir: sayı adı, belirsizlik sıfatı.	bir/bir/bir
kara: kara (TDK GTS)-kara (TDK TTAS)-kara (TDK TS).	kɑ'rɑ: kara > kɑ'rɑ	ḳara: kara, siyah, kötü, sıkıntılı, yas.	kara/kɑ'rɑ/ḳara
daşa: taş (TDK GTS)-taş (TDK TTAS)-daş(TDK TS).	'tɑʃɑ: taş-a > 'tɑʃ-ɑ	daşa: taş.	daşa/'tɑʃɑ/daşa

Not 4. Türk halk müziği edebi/müzikal metninin I. dizesinin kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren söz varlığı ölçütleri: Türk Dil Kurumu Sözlük Veritabanı/TDK SV (Url <http://www.tdk.gov.tr>) & Urfa/Kerkük/Tallâfer Ağızları Dizin ve Sözlük Veritabanı/UKTA DSV (Özbek, 2010: 113-253) & Türkiye Türkçesi Söyleyiş Sözlüğü Veritabanı/TTSSV (Ergenç, 2002: 46-47) & Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV ekseninde Standart Türkiye Türkçesi/STT-Türk Dil Kurumu Çeviriyazı İşaretleri/TDKÇYİ-Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA ile transkript edilmiştir.

Tablo 2. Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS
Müzikolektoloji/Müzikolinguistik/Müzikolekt/Müzikodilbilimsel Performans Özellikleri

KayPENTAX®: Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104

Ses ve konuşma analizi/ölçümü/terapi uygulamaları üzerine geliştirilen, çok sayıda ve türlü yazılım dizisi ile desteklenen, ses/konuşma veri kazanımı için güçlü bir donanıma sahip olan akustik fonetik analiz/sentez sistemi araçlarından biridir. Program veritabanının kuramsal/icrasal altyapısında ses/konuşma değerlendirme ve terapi uygulamaları (ses/motor konuşma/akıcılık/artikülâsyon/iletişim bozukluğu vb) için interaktif modül seçenekleri bulunmaktadır. Kliniksel geri bildirim süreçleri, eğitsel/öğretisel uygulamalar, ikinci dil edinimi, adli çalışmalar vb gibi uygulama alanlarında kullanılanabilmektedir. Veritabanı özellikleri; konuşma dosyası yükleyebilen, sinyal filtreleyebilen ve spektrum değişiklikleri örnekleyebilen makrolar içermektedir. Görsel/işitsel geri bildirim ve akustik fonetik analiz/sentez aracı olarak tasarlanmış olan, konuşma örnekleri fotoğraflama, analiz etme ve oynatma için standart multimedya donanımı kullanan, güçlü/düşük maliyetli standart Windows® multimedya donanımı tabanlı bir programıdır. Konuşma edinim/kayıt/algı ve ses ölçüm süreçlerinde National Center for Voice and Speech/NCVS (Ses ve Konuşma Ulusal Merkezi) gereksinimlerinin çoğunu karşılayabilmektedir. Uygulama özellikleri; Bilgisayarlı Konuşma Laboratuarı/CSL™ Model 4500 & 4150B ve Çoklu Konuşma Model 3700 programları ile benzer analiz/sentez özelliklerini içermektedir. Linear Predictive Coding/LPC (Lineer Tahmini Kodlama) sinyal parametreleri manipülasyon verileri grafiksel ve numeriksel olarak re-sentez şeklinde konuşma sinyalleri için değerlendirilebilmektedir. Üzerinde değişiklik yapılan veri dosyaları tekrar CSL™ yazılımına aktarılarak işlenebilmektedir. Donanım özellikleri; konuşma profesyonelleri için geniş bir dizi fonksiyon içeren, Windows 2000 ve Windows XP ile uyumlu işletim sistemi ile çalışan, hem .wav hem de .nsp dosya formatlarını okuyabilen program Pentium 266 MHz, CD-ROM, 16 MB RAM vb gibi özelliklere sahip olan ana bir bilgisayar ve ses kartı gerektirmektedir. CSL™, DAT, ADAT vb gibi profesyonel düzeyde bir aracın kullanıldığı evrelerde veya uygulamanın çok güçlü akustik ölçümler gerektirmediği süreçlerde ideal bir biçimde kullanılabilmektedir (Bkz Şekil 3-4).

Şekil 3. Analiz Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104; bu modülde Bilgisayarlı Konuşma Laboratuarı/CSL™ Model 4500 & Model 4150B ve Çoklu Konuşma™ Model 3700 veritabanlarının kuramsal/icrasal altyapısında varlığını sürdüren benzer nitelikli analiz/sentez özellikleri sunulmuştur.

Şekil 4. Analiz Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104 bu modülde A penceresi: yükseklik-zaman bağıntılı mavi renkli imleç ile kaynak değerleri, B penceresi: frekans-zaman bağıntılı çoklu renkli imleçler ile perde-zirve enerji-çerçeve uzunluk formant değerleri, C penceresi: yükseklik-zaman bağıntılı kırmızı renkli imleç ile sentez değerleri, D penceresi: enerji-frekans-zaman bağıntılı bordo renkli imleç ile tepki değerleri sunulmuştur.

(Url<http://www.keypentax.com)&(Url<http://www.kayelemetrics.com>)&(Url<http://www.pentaxmedical.com>)
&(Url<http://www.erisci.com/analysis-synthesis-lab>)

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi/THMFNS'nin Eğitsel/Öğretisel Uygulamalara Aktarım/Adaptasyon Süreçlerinde KayPENTAX®: Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU oluşum/gelişim süreçleri; fonoloji (sesbilimi: dillerin kuramsal ve icrasal altyapısında varlığını sürdüren konuşma seslerini diller üzeri bir yaklaşımla inceleyen bir bilim dalı: Roach, 2001; 10)nin temelini oluşturan fonetik (sesbilgisi: bir dilin seslerini boğumlanma noktaları/boğumlanma özellikleri/dilsel iletişim dizgesindeki işlevleri açısından araştıran,

artikulatuar/akustik/odituar fonetik olmak üzere üç ana bölümden oluşan, konuşma seslerinin eklemlenmesi/nakli/alınması ile ilgili bir dilbilim dalı: Erem ve Sevin, 1947; 79-81) bilimi ekseninde ses (fon: kulak tarafından algılanabilen vokal foldlarda ortaya çıkan her türlü titreşim) kavramı perde (frekans: ses inceliğini veya kalınlığını bildiren algısal bir terim, ses kıvrımlarının bir saniyedeki titreşim sayısına eşit olan temel frekans)/şiddet (gürlük: subglottik basıncın veya glottik direncin artması)/kalite (özellik: solunum organları ile ses kıvrımlarının eşit aralıklarla uyum içinde çalışması sonucu oluşan titerşim)/rezonans (tını: harmoniklerin bir kısmının ses yolunun anlık durumuna göre selektif olarak amplifiye olması) özelliklerini bünyesinde barındıran teknik bir terim olarak tanımlanmıştır (Kılıç, 2002; 1-8) & (Kılıç, 1999/2000; 1-8).

Foniatri (ses terapi: insan sesletim düzeneğinin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlarını araştıran, ses/konuşma/dil/işitme bozuklukları tanı ve tedavisi ile ilgili tıbbi bir bilim dalı: (Koçak, Url<http://www.drkocak.com/id15.html>) bilimi ekseninde insan sesi oluşum/gelişim süreçlerinde aktif bir biçimde rol oynayan ve birbirleri ile koordineli çalışan respiratör (solunumsal: diyafram, abdominal/torakal kaslar, alt solunum yolları), vibratör (titreşimsel: ses kıvrımları), rezonatör (tınısal: supraglottik larenks, farinks, ağız/burun boşluğu) sistemlerinin (Töreyin, 2008; 38, 90-91, 165-167) doğru kullanılmaması dolayısıyla organik (yapısal: anatomik oluşumlar patolojisi, ses teli titreşim özelliği kalitesi: Şenocak, 1983; 369), fonksiyonel (işlevsel: solunum organları kas aktivitesi, ses tellerinin titreşim kalitesi, bütünsel vücut aktivitesi: Ömür, 2001; 85) ve psişik (ruhsal: psikolojik dinamiklerin etkisi, fizik muayene ve kapasite ölçümleri, kişilikle ilgili tespitler: Şenocak, 1983; 388, 398) nedenlere bağlı ses bozuklukları (ses kalite bozuklukları: soluklu/nefesli-düzensiz-kısık/boğuk-kayıp-kırık ses, rezonans bozuklukları: nazal-oral/faringeal bozukluk, perde bozuklukları: perde kırılması-perde ranjı daralması, şiddet bozuklukları: çok yüksek-çok düşük ses, şiddet ranjı daralması vb: Kılıç, 1999; 321-337)nın ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Ses bozuklukları tanı ve tedavi süreçlerinde ses terapi (sesin davranışsal yöntemlerle değiştirilmesi, fizyoanatomik sınırlar içerisinde sesi verimli/etkin kullanabilme, hedef sesi bulup yeni davranış biçimi haline getirme, fizyopatolojik mekanizmaları kullanarak vokal davranış biçimini değiştirme: Denizoğlu, 2008; 1-16, ses terapisinde şan egzersizleri kullanımı: perde yükleme ve taşıma egzersizleri: sağlıklı vokal kord gereksinimi, teknik ergonomi, vokal davranış modifikasyonları, ses ve artikülâsyon çalışmalarının repertuara uygulanması evrelerinde Uluslararası Fonetik Alfabe/IPA kullanımı: Koçak, Url <http://drkocak.com/ses-terapisinde-san-egzersizlerinin-kullanimi/>) araçları kullanılmaktadır.

Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Kullanıcı Profili/THMFNS KP içerisinde aktif bir biçimde yer alan bireylerin anatomik/fizyolojik/patolojik fonksiyonlar ekseninde yapılanan ses bozuklukları (ses kalite bozuklukları: soluklu/nefesli-düzensiz-kısık/boğuk-kayıp-kırık ses, rezonans bozuklukları: nazal-oral/faringeal bozukluk, perde bozuklukları: perde kırılması-perde ranjı daralması, şiddet bozuklukları: çok yüksek-çok düşük ses, şiddet ranjı daralması, ses teli nodülü, ses teli polipi, ses teli paralizisi, kas gerilim disfonisi, spazmodik disfoni, ses teli kanaması, ses teli sıvı birikimi, ses teli kistleri, mutasyonel falsetto, hipernazalite, hiponazalite vb)nın giderilebilmesi için; Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT vb gibi verilerin) oluşum/gelişim evrelerinin tamamlanması gerekmektedir.

Bulgular

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde yapılanan ses/konuşma özelliklerinin halkbilim analiz modellerinden biri olan performans teori (halkbilimsel eksende her türlü folklorik terim/kavram/öğe-halkdilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Çobanoğlu, 1999) ve etnomüzikolojide dilbilimsel yaklaşımlar (etnomüzikbilimsel eksende her türlü etnomüzikolojik terim/kavram/öğe-etnomüzikodilsel varyant/değişke/çeşitlenme: Stone, 2008) ekseninde sözel/sanatsal bir performans türü olarak tanımlanan Türk halk müziği edebi/müzikal metinlerinin kuramsal/icrasal altyapısında yerel/evrensel ilintilerle birlikte sesbilgisi/şekilbilgisi/sözvarlığı ölçütleri düzeyinde varlığını sürdürdüğü vurgulanmıştır.

Yerel/evrensel fonolojik/sesbilimsel ve müzikolojik/müzikbilimsel yasalar ekseninde ses/konuşma özellikleri düzeyinde yapılanan Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Veritabanı/THMFNS V (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Alfabe Veritabanı/THMFNS AV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Ses Veritabanı/THMFNS SV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sözlük Veritabanı/THMFNS SzV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Eser Veritabanı/THMFNS EV, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonotaktik Olasılık Hesaplayıcı Veritabanı/THMFNS FOHV), Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Gelişim Süreçleri/THMFNS FFYGS (Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonetik Terapi Uygulamaları/THMFNS FTU, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi İşitsel Ayırt Etme Testi/THMFNS İAT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Artikülâsyon Testi/THMFNS AT, Türk Halk

Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesçil Çözümleme Testi/THMFNS SÇT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Sesbilgisel/Şekilbilgisel/Sözvarlıksal Ölçütleri Belirleme Testi/THMFNS SŞSÖBT, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Öğretim Oturumları/THMFNS FFYÖO, Türk Halk Müziği Fonetik Notasyon Sistemi Fonolojik Farkındalık Yetileri Değerlendirme Grubu/THMFNS FFYDG) oluşum/gelişim ve eğitsel/öğretisel uygulamalara aktarım/adaptasyon süreçlerinin KayPENTAX® (Kay Elektrik Şirketi & PENTAX Medikal Şirketi) Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104 örneklemi üzerinden gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Basılı Kaynaklar

Analiz-Sentez Laboratuarı/ASL Model 5104., KayPENTAX®, A Division of PENTAX Medical Company, 3 Paragon Drive, Montvale, NJ 07645-1725, USA. (Url <www.kaypentax.com>).

Bicil, Y., & Demir, G., (2012). IPA Turca: Kural Tabanlı Türkçe Fonetik Dönüştürücü Programı/KTTFDP. TUBİTAK Ulusal Elektronik Ve Kriptoloji Araştırma Enstitüsü/UEKAE'nde Çoklu-Ortam Teknolojileri Araştırma Ve Geliştirme Laboratuarı, Gebze & İstanbul.

Buder, Eugene, H., & Wolf, T., (2003). Instrumental And Perceptual Evaluations Of Two Related Singers. Journal Of Voice Vol 17 No 2 June 2003, pp. 228-244.

Caferoğlu, A., (1964-1965). Anadolu Ağızları Ünlü Ve Konson Değişmeleri. (Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten 1963-1964'ten Ayrıbasım), Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s. 1-33.

Carroll, L. M., & Sataloff, R. T., (1991). The Singing Voice, Professional Voice. Raven Press Ltd., New York, p. 382, 385.

Cevanşir, B., & Gürel, G., (1982). Foniatri. Sanal Matbaacılık, İstanbul, s. 74, 77.

Demir, G., (2011). Dil-Müzik İlişkisi Ekseninde Yapılanan Türk Halk Müziği Yöresel Ağız Özelliklerinin Fonetik Notasyonu. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Müziği Programı (Tez Danışmanı: Prof. Erol Parlak), İstanbul/Türkiye.

Demir, N., (2002/4). Ağız Terimi Üzerine. Türkbilig Yayınları.

Demir, N., (2009). Ağız Dokümantasyonu Niçin Gereklidir. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), TDK Yayınları, Ankara.

Demir, N., (2010). Türkçede Varyasyon Üzerine. Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi, Sayı 17 (2).

Demir, N., (2012). Türkçe Ağız Araştırmalarında Bazı Yöntem Sorunları. Diyalektolog Dergisi (Ağız Araştırmaları Dergisi) Sayı (4), Yaz 2012.

Denizoğlu, İ., (2005). Vokoloji Ders Notları. (Url<http://www.fonomed.net/ders_notlari.asp>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).

Denizoğlu, İ., (2008). Ses Terapileri. (Url<http://fonomed.net/pages/sesterapileri.pdf>) (Erişim Tarihi: 29.03.2014).

Denizoğlu, İ., (2012). Kilinik Vokoloji (Ses Terapileri). Adana Nobel Bookstore, Adana. ISBN: 978-605-397-143-6, s. 1-40.

Erdem, İ., (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları Ve Bunları Düzeltme Yolları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, ISSN: 1308-9196, Yıl: 6, Sayı: 11, Ocak 2013.

Erem, T., & Sevin N., (1947). Milletlerarası Fonetik İşaretlerle Konuşma Dilimiz. Millli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Ergenç, İ., (2002). Konuşma Dili Ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, Baskı Matbaa, İstanbul.

Estis, J. M., & Coblentz, J. K., & Moore, R. E., (2009). Effects Of Increasing Time Delays On Pitch-Matching Accuracy In Trained Singers And Untrained Individuals. Journal Of Voice Vol 23 No 4 July 2009, pp. 439-445.

Estis, J. M., & Dean-Claytor, A., & Moore, R. E., & Rowell, T. L., (2011). Pitch-Matching Accuracy In Trained Singers And Untrained Individuals: The Impact Of Musical Interference And Noise. Journal Of Voice Vol 25 No 2 March 2011, pp. 173-180.

Evren, G. F., (2013). Programlı Bir Ses Eğitimi Kapsamında Dil-Konuşma Öğesi. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi. Yıl/Year: 2013 Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 5, Sayfalar/Pages: 50-60.

Evren, G. F., (y.b.). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı. (Url <http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>).

Gorman, K., (2013). Generative Phonotactics. The University Of Pennsylvania Linguistic Department, (Published Doctor Of Philosophy Thesis), Pennsylvania.

Helvacı, A., (2003). Ses Eğitiminde Register ve Rezonans. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi, Malatya, s. 124-129.

IPA., (1999). Handbook Of The International Phonetic Association: A Guide To The Use Of The International Phonetic Alphabet. Cambridge University Press, Cambridge.

Jennings, J. J., & Kuehn, D. P., (2008). The Effects Of Frequency Range, Vowel, Dynamic Loudness Level And Gender On Nasalance In Amateur And Classically Trained Singers. Journal of Voice Vol 22 No 1 Jan 2008, pp. 75-89.

Kaplan, A., (2015). Konuşma Aygıtında Sesi Anlamlandırma Olanakları. VI. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu. 28-30 Mayıs 2015, Kütahya, s. 38-47.

Kılıç, M. A., (1999). Ses Bozuklukları: Yeni Bir Sınıflandırma Sistemi. Ç.Ü. Tıp Fakültesi Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, Cilt 8, Sayı 3, Yıl 1999, ISSN 1300-3755.

Kılıç, M. A., (1999). Ses Bozukluklarının Tedavisinde Vurgu Yöntemi. Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi Nisan 1999, Yıl 9, Cilt 6, Sayı 1, s. 115-119.

Kılıç, M. A., (1999/2000). Konuşma Ve Dil Bozuklukları. KBB Hastalıklarında Mezuniyet Sonrası Eğitimi Toplantısı, 28-30 Nisan 2000, Kapadokya.

Kılıç, M. A., (2002). Larenksin Fonksiyonel Anatomisi Ve Ses Fizyolojisi. T Klin JENT 2002, 2 (S).

Kılıç, M. A., (2010). Ses Problemi Olan Hastanın Objektif Ve Subjektif Yöntemlerle Değerlendirilmesi. Curr PracrORL 2010, 6(2), s. 257-265.

Kılıç, M. A., (2013). Ses Terapisi Olarak Biyolojik Geribildirim Yöntemi. Türkiye Klinikleri JENT-Special Topics 2013; 6(2), s. 41-5.

Kılıç, M. A., (2013). Ses Terapisi Olarak Vurgu Yöntemi. Türkiye Klinikleri JENT-Special Topics 2013; 6(2), s. 16-21.

Koçak, İ., (y.b.). Ses Terapisinde Şan Egzersizlerinin Kullanımı. (Url <http://www.drkocak.com/id15.html) & (Url<http://drkocak.com/ses-terapisinde-san-egzersizlerinin-kullanimi/>).

Korkmaz, B., (Ed.) (2008). 100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları. Doğan Kitap, İstanbul.

Lamarche, A., & Ternström, S., (2008). An Exploration Of Skin Acceleration Level As A Measure Of Phonatory Function In Singing. Journal Of Voice Vol 22 No 1 Jan 2008, pp. 10-22.

Laukkanen, A. M., & Mickelson, N. P., & Laitala, M., & Syrjä, T., & Salo, A., & Sihvo, M., (2004). The Effects Of Hear Fones On Speaking And Singing Voice Quality. Journal Of Voice Vol 18 No 4 Dec 2004, pp. 475-487.

Madran, F. G., (2013). Tam Protezlerde Fonasyon. Bitirme Tezi, Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Protetik Diş Tedavisi Ana Bilim Dalı, İzmir/Türkiye.

Malkoç, T., (1998). Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.89.

Morrow, S. L., & Conner, N. P., (2011). Comparison Of Voice-Use Profiles Between Elementary Classroom And Music Teachers. Journal Of Voice Vol 25 No 3 May 2011, pp. 367-372.

Ömür, M., (1995). Sesin Özelliklerine Bir Bakış. Cumhuriyet Bilim ve Teknik, İstanbul, s.407-11.

Özbek, M., (2010). Urfa Türkülerinin Dil Ve Anlatım Özellikleri. İstanbul Üniversitesi SBE Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yeni Türk Dili Bilim Dalı, (Yayımlanmış Doktora Tezi), İstanbul/Türkiye.

Pekacar, Ç., & Güner-Dilek, F., (2009). Uluslararası Fonetik Alfabe Ve Türkiye'de Ağız Araştırmaları. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı (25-30 Mart 2008 Şanlıurfa), Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 989, Ankara.

Radhakrishnan, M., (2011). Musicolinguistic Artistry Of Niraval In Carnatic Vocal Music. Australian National University/ANU Research Repository Proceedings Of The 42nd Australian Linguistic Society Conference, Australia.

Roach, P., (1992). Intorducing Phonetics. Penguin English Press, England.

Sağır, M., (1999). Ağız Çalışmalarında Çeviriyazı, Ağız Araştırmaları Bilgi Şöleni. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları: vol. 697, Ankara, s. 126-138.

Saruhan, Ş., (2014). Bir Meleksi'den Hayali Yaratık'a Dönüş Hikâyesi: Kastratolar. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1, Mart 2014, s. 561-572.

Saruhan, Ş., (2014). Opera Şarkıcılığında Bir Dönüm Noktası: Do Di Petto. Tarih Okulu Dergisi (TOD), Mart 2014, Yıl 7, Sayı XVII, ss. 661-679, DOI No: http://dx.doi.org/10.14225/Joh468.

Saruhan, Ş., (2014). Opera Şarkıcılığında Metinsel Anlaşılırlık Problemi Ve Nedenleri. International Journal of Social Science, Number: 27, pp. 553-573, Autumn I 2014, Doi Number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2411.

Saruhan, Ş., (y.b.). Kadın Opera Şarkıcılarında Formant Uyarlama Tekniği Örneğiyle, Şarkıcılıkta Tınının Oluşum Bağlamları. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 32, ss. 675-689. (Url<www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581>).

Sherer, T. D., (1994). Prosodic Phonotactics. Doctor Of Philosophy Thesis, The Graduate School Of the University of Massachusetts Amherst Department of Linguistics, Amherst.

Stone, R. M., (2008). Theory For Ethnomusicology. Pearson Press, New Jersey.

Şenocak, F., (1983). Kulak-Burun-Boğazda Semptom ve Sendromlar, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, No: 123, İstanbul, s.369-405.

Şenocak, F., (1990). Profesyonel Ses, Sahne Ve Benzeri Sanatkarların Özel Sorunları. Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Internasyonel Sempozyumu, İstanbul, s.119

Tang, L, & Judith A., & Boliek, C. A., & Rieger, J. M., (2008). Laryngeal And Respiratory Behavior During Pitch Change In Professional Singers. Journal Of Voice Vol 2 No 6 Nov 2008, pp. 622-633.

Tang, L., & J. A., & Boliek, C. A., & Rieger, J. M., (2008). Laryngeal And Respiratory Behavior During Pitch Change In Professional Singers. Journal Of Voice Vol 22 No 6 Nov 2008, pp. 622-633.
TDK., (1945). Türk Diyalekleri Çeviriyazı Sistemi. Cumhuriyet Matbaası, İstanbul.
TDK., (1963-1982). Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlügü. C. I-XII, Ankara: TDK Yayınları.
Töreyin, A. M., (2008). Ses Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler).Gençlik Kitabevi, Ankara.
Vural, T., (1990). Ses Sanatkarlarında Ses bozukluklarının Teşhis ve Tedavisi, Otolarengolojide ve Sanat Dallarında Disfoniler Internasyonal Sempozyumu, İstanbul, s.60.
Yavuzer, A., & Öğüt, F., & Kalaycı, T., & Çeltiklioğlu, F., & Bakır, H., (y.b.). Ses Sanatçılarına Foniatrik Yaklaşım. (Url<http://www.tkbbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508>).
Yiğit, N., & Evren, G. F., (2015). Ses Eğitimi Yöntem ve Tekniklerinin İngilizce Konuşma Eğitiminde Kullanılabilirliği. International Journal of Languages' Education and Teaching ISSN: 2198-4999, Mannheim-GERMANY, UDES 2015, pp. 1074-1093.
Yiğit, N., & Evren, G. F., (y.b.). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı. (Url<http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=4909>).
Yiğit, N., (2004). Sesini Profesyonel Olarak Kullanan Veya Kullanacak Olan Bireylerde Karşılaşılan Ses Sorunları Ve Nedenleri. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan 2004, Isparta.
Yiğit, N., (2010). Profesyonel Ses Eğitimi Alan Bireylerin Ses Özelliklerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 4, Yıl: 2010, Sayfa: 75-93, ISSN: 1302-3284.
Yiğit, N., (2012). Profesyonel Ses. Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2012 Cilt:20 No:3, ss. 955-964.
Yücel., D., (2009). Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Programı, Ankara, Türkiye.
Zeitels, S. M., & Hillman, R. E., & Desloge, R., & Mauri, M., & Doyle, P. B., (2002). Phonomicrosurgery In Singers And Performing Artists: Treatment Outcomes, Management Theories And Future Directions. Annals Of Otol Vol 111 No 12 Suppl 190 Dec 2002, pp. 21-40.

Elektronik Kaynaklar

Url<http://www.pentax.com.tr/tr/product/14747/cameras.html> (Erişim Tarihi: 09.11.2015).
Url<http://www.pentaxturkey.com/index.php?topic=1952.0> (Erişim Tarihi: 22.11.2015).
Url<http://us.pentaxmedical.com/> (Erişim Tarihi: 06.11.2015).
Url<http://jproc.ca/rrp/sonagraph.html> (Erişim Tarihi: 27.11.2015).
Url<http://www.kayelectric.coop/content/about-us-0> (Erişim Tarihi: 19.11.2015).
Url<http://www.kaypentax.com/index.php?option=com_aboutkay&task=editShow&rec_id=1&menu_id=0&controller=aboutkay_cmphp&Itemid=2> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3>(Erişim Tarihi: 02.12.2015).
Url<http://www.berrycreative.biz/Pdfs/KayPentax_Acquisition_Pentax_Backgrounder.pdf> (Erişim Tarihi: 03.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=23&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=54&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://www.erisci.com/> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/urunler> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/ses-ve-konuma-bozukluklari> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/eitim--veritaban-aralar> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://www.erisci.com/analysis-synthesis-lab> (Erişim Tarihi: 01.03.2017).
Url<http://comd.uh.edu/facultyandstaff/mchenry_m_srlab.html> (Erişim Tarihi: 23.11.2015).
Url<https://music.ku.edu/vocology-lab> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://cmed.faculty.ku.edu/chovoped/voclab/> (Erişim Tarihi: 10.11.2015).
Url<http://new.oberlin.edu/conservatory/departments/voice/vocal-arts-center/equipment.dot> (Erişim Tarihi: 13.11.2015).
Url<http://www.rider.edu/wcc/undergraduate-programs/voice-performance> (Erişim Tarihi: 16.11.2015).
Url<http://www.ncvs.org/products_academy.html&www.ncvs.org/ncvs/info/singers/index.html> (Erişim Tarihi: 01.12.2015).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=57&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=73&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.kayelemetrics.com/index.php?option=com_product&view=product&Itemid=3&controller=product&cid[]=11&task=pro_details> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).

Url<https://www.youtube.com/watch?v=Mc_Rne76VmM> (Erişim Tarihi: 08.04.2016).
Url<http://www.dilkom.anadolu.edu.tr/motorkonusmabozukluklari.php> (Erişim Tarihi: 06.09.2015).
Url<http://www.dilgelisimmerkezi.com/index.php/konusma-bozukluklari/item/213-motor-konusma-bozukluklari-dizartri-ve-apraksi> (Erişim Tarihi: 20.11.2015).
Url<http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/16/14/879415/dosyalar/2014_01/16093342_dlkonuma.pdf> (Erişim Tarihi: 06.09.2015).
Url<http://www.tkbbv.org.tr/dergi.aspx?Dergi=38&yil=1999&makale=4508> (Erişim Tarihi: 30.05.2015).
Url<http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 02.03.2015).
Url<http://www.trtnotaarsivi.com/thm_detay.php?repno=701&ad=GELE%20GELE%20GELD%DDK%20B%DDR%20KARA%20TA%DEA> (Erişim Tarihi: 02.03.2015).
Url<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> Tez No: 263098, (Erişim Tarihi: 03.05.2014).

TEMEL EĞİTİM

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDAKİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİK ALGILARI VE REHBERLİK UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mustafa ATAŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, e-posta: mustafa.atas06@gmail.com

Lütfi ÜREDİ
Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, e-posta: lutfiuredi@gmail.com

Özet

Bu araştırma ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ile rehberlik uygulamaları ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini anlamaya yönelik olarak yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın evreni Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini ise evreni oluşturan okullardan 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenlerin sayıları değerlendirilerek tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ilkokul ve ortaokul sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin, rehberlik uygulamaları "Rehberlik Uygulamaları Ölçeği" (Terekeci, Taşdelen_Karçkay, 2010) ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olup ölçek tek boyutta toplanmıştır. Ölçekteki 21 maddenin toplam Cronbach Alpha katsayısı ,94'tür. Bulgular, Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin uygulanabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Kullanılan ikinci ölçek ise; öğretmenlerin kendi yeterliliklerine yönelik Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin (Teacher Efficacy Scale) Diken (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp Türkiye'de Türk öğretmenler üzerinde geçerlik ve güvenirliği incelenen ölçektir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise .73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile uygulanabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın sonucunda, ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında ise orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yapılan korelasyon analizine göre, öğretmenlerin rehberlik uygulamalarıyla en yüksek ilişki öğretmen yeterlilikleriyle ilgilidir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda rehberlik uygulamalarında öğretmen yeterliliği önemli yordayıcı olarak bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmen yeterliliği, Rehberlik, Sınıf öğretmenleri, Temel Eğitim Okulları, Öğretmenler, Rehberlik uygulamaları.

GİRİŞ

Eğitimde çağdaş yaklaşımların ortaya çıkardığı öğrenmeyi öğrenme, etkin öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların güç kazanması okulun işlevini değiştirmiştir. Daha önce öğrenme için en önemli kaynak olarak kabul edilen okullar, öğrenmeyi öğrenme ve etkin öğrenme kavramlarının getirilerinin etkisiyle tek kaynak olarak görülmemekte, yaşam boyu öğrenmeye verilen önemle okulların toplumla bütünleşmesi gereken kurumlar olması beklenmektedir. Okulun işlevinin değişmesinin temelinde öğrenciye kazandırılmak istenen niteliklerin değişmesi de yatmaktadır. Öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikler ile birlikte öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görevleri ve sorumlulukları da değişmiştir. Geleneksel anlayışta öğretmen, bilgiye sahip olan ve bilgiyi aktaran kişi olarak görülmekteyken, bilginin elde edilmesinde ve kullanılmasında ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, öğretmenin sınıf içerisindeki rolünü de değiştirmiştir. Bilgiye ulaşmadaki bütün teknolojik olanaklara karşın, insan bir yol göstericiye çok daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme olanaklarını kullanması, etkin katılımının sağlanması, öğrencinin hedeflenenin dışında öğrenmeler gerçekleştirme olasılığı, konu alanının, toplumun, bireyin ihtiyaçlarının değişmesi öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, sahip olması gereken bilgi, beceri ve niteliklerini de artırmaktadır. Öğretmenden beklenen; kendi öğretim alanı ile ilgili bilgileri çok iyi bilmesinin yanı sıra öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştırıcı olma, etkili bir öğretici olma, grup çalışmalarını düzenleme, öğrencilerinin ilgisini çekme yeterlilikleri artık daha fazla önemsenmektedir.

Öğretmenler, öğrencinin daha etkin olmasını sağlamak, problem çözme, araştırma, sorgulama, etkili iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğrenme-öğretme etkinliklerini düzenlemek, etkinlikleri düzenlerken öğrencilerin psikolojik dengelerine, sosyal etkileşimlerine, cinsel ve kültürel eğilimlerini de dikkate almak zorundadırlar. Bu sıralananlar, öğretmenin artan sorumluluklarından yalnızca birkaçıdır (Eacute ve Esteve, 2000; Gürkan, 2001 Akt. Karacaoğlu, 2008, s. 71).

Öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır. Ülke kalkınmasında önemli bir yere sahip olduğu görülen öğretmenlerin temel görevi, her bireyin ihtiyaçlarını dikkate alarak; ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, programlarda belirlenen amaçları davranışlarında sergileyen, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Öğrenci ihtiyaçlarını tanılayan ve karşılayan, ulusal ve evrensel değerleri benimseyerek öğrencilerine de benimseten, sorun çözen ve sorun çözmeyi öğreten, öğretim programlarının amaçlarını öğrenci davranışlarına dönüştüren ve öğrenciye öğrenmeyi öğreten vb. özelliklere sahip olmadan bir öğretmen, çağın gerektirdiği sorumlulukları yerine getiremez.

Sorunların çözümünün, toplumun ve bireyin gelişiminin eğitim ile gerçekleşebileceği düşünüldüğünde, eğitimin niteliği önem kazanmaktadır. Eğitim hizmetlerin niteliğinin arttırılması ise öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Örneğin UNESCO'nun (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001) yaptığı bir araştırmada, özellikle ekonomik açıdan güçlü olmayan ülkelerde nitelikli öğretmenlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu ve bu ülkelerin eğitim hizmetlerinin niteliğinin arttırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından 2003 yılında 40 ülkede öğrenim gören 15 yaşındaki 250 bin öğrenci ile yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment) araştırmasında, görüşüne başvurulan yöneticilere göre, öğretmenlerin tutumlarının, davranışlarının ve öğrencilerle etkileşimlerinin öğrenmeyi doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin niteliklerinin ve sayısının yetersiz olması, öğrenci performansının düşmesinin nedeni olarak gösterilmektedir (OECD, 2004).

Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin yeterliliklerinin arttıkça daha nitelikli öğrencilerin yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır (Gözütok, 1995; Gürkan, 1993; Mentiş Taş, 2004 Akt. Karacaoğlu, 2008, s. 73). Okulların ve eğitim birimlerinin önemli sorunlarından birisi öğretmenin niteliği, diğeri ise öğretimin niteliğidir. Öğretimin niteliği ise öğretmenin niteliği ile ilişkilidir. Yüksek düzeyde öğrenci başarısının anahtarı iyi öğretimdir. Öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir öğesidir. Darling-Hammond'un 50 ülkeyi kapsayan araştırmasında, öğrenci başarısı ile öğretmen niteliği arasında ilişki bulunmuştur. Damar (1996) tarafından yapılan bir araştırmada, okuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasında; öğretmenlerin öğrenim durumu ile öğrenci başarısı arasında; öğretmenlerin kıdemi ve hizmet içi eğitim programlarına katılımı ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdemi ve hizmet içi eğitim programlarına katılımı arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır.

Öğretmen yeterliliklerinin, eğitim hizmetlerine etkisi ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda görülmektedir. ILO (International Labour Organization) ve UNESCO, öğretmenlerle ilgili uluslararası düzeyde yaptığı çalışmalar sonunda hükümetlere önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında ihtiyaç duyulan sayıda öğretmen yetiştirme sorunu kadar ihtiyaç duyulan yeterlilikte öğretmen yetiştirme sorunun da dikkate alınması gerektiği yer almaktadır (Akyüz, 2003 Akt. Karacaoğlu, 2008). Öğretmen yeterliliklerinin, öğrenci başarısını etkilediği bilinmesine, öğretmen yetiştirme programlarının zenginleştirilmesine ve bir takım atılımlar yapılmasına

karşın Türkiye'de yeterli nitelikte ve sayıda öğretmen yetiştirilememiştir (Demir, 1997). İstenen yeterliliklerde öğretmen yetiştirmenin, öncelikle iyi bir eğitim planlaması gerektirdiği açıktır. Ülkenin nüfus artış hızı ve kalkınma hedefleri dikkate alınarak yeterli sayıda öğretmen yetiştirilebilir.

Bu nedenle Türkiye'de nüfus artış hızı ve kalkınma hedefleri dikkate alınarak yeterli sayıda öğretmen yetiştirme ihtiyacı söz konusudur. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı ise ihtiyaç duyulan öğretmenin yeterliliklerini belirlemektir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinin belirlenen yeterlilikler çerçevesinde yapılması ikinci aşamadır. Buraya kadar yapılan temel tartışmalar dikkate alındığında özellikle öğretmenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının, yeterlilik algılarının ve kendilerini yetersiz gördükleri noktaların belirlenmesi bir zorunluluk göstermektedir.

Çağımızda dünyadaki hızlı değişme ve gelişmeler eğitimin, eğitim anlayışındaki değişiklikler ise rehberlik hizmetlerinin önemini arttırmıştır. Eğitimde amaç artık bireyin sadece zihinsel olarak geliştirilmesi değil, bio-psiko-sosyal bir varlık olan bireyin tüm yönleriyle geliştirilmesidir. Bu sebeple eğitimin yönetim ve öğretim boyutuna öğrenci kişilik hizmetleri de eklenmiştir. Öğrenci kişilik hizmetlerinden olan rehberlik ve psikolojik danışma bireyin gelişmesine doğrudan doğruya yani bireysel olarak yapılan yardımlardır. Ülkemizde rehberlik hizmetlerinin yarım asırdan fazla bir geçmişi olmasına rağmen henüz istenilen seviyeye yaklaşılamamıştır. Özellikle de uzun yıllar temel eğitim düzeyinde rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemiştir. Oysaki rehberlik tüm yaşam boyunca sürdürülmesi gereken bir hizmettir ve bireye en azından temel eğitimden itibaren sunulmalıdır. Gelişimin çok önemli ve hızlı olduğu temel eğitim döneminde sunulacak rehberlik hizmetlerinin gerekliliği tartışılmazdır. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre temel dönemindeki çocukların da rehberlik hizmetlerine ihtiyaçları vardır ve temel eğitim kurumlarında başlatılacak rehberlik çalışmaları bireyler üzerinde etkili olmaktadır. Bir ülkenin her alanda kalkınabilmesi, o ülkenin sahip olduğu nitelikli insan gücüne bağlıdır. Nitelikli insan gücüne sahip olabilmek için de nitelikli bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenler ile yapılır. Onun için ülke kalkınmasını öğretmenler doğrudan etkilemektedir. Bu durum karşısında öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarına da büyük görev düşmektedir. Bu kurumlar gerekli yeterliliklere ve mesleğe karsı olumlu tutumlara sahip öğretmenler yetiştirmek zorundadır. Öğretmenlerin başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri için kendilerini yeterli olarak hissetmeleri gerekmektedir. Ülkemiz şartlarında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sınıf öğretmenlerinin yeri ve önemi büyüktür. Bu yüzden araştırmada ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleriyle ilgili uygulamalar, öğretmen yeterlilikleri ve bunlar arasında ilişki olup olmadığına bakılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamalarının arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar ise şunlardır:

1. İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, sınıf mevcudu, mesleki deneyimi, mezun olduğu eğitim kurumu ve okullarında rehberlik servisinin bulunma özellikleri açısından öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999 Akt. Terekeci, 2010, s. 46). Genel tarama modelleri, çok sayıda elamanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2003 Akt. Terekeci, 2010, s. 46). Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerine ve rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri ve bu olgular arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı çeşitli değişkenlere göre betimlenecektir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2016-2017 öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesinde bulunan 17 ilkokul ve 4 orta okulda görev yapan 588 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır.

Örneklemdeki ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki deneyim, kaçıncı sınıf, sınıf mevcudu ve rehberlik servisinin durumuna ait verilere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Mersin ili Tarsus ilçesinde 588 ilkokul ve orta okul sınıf öğretmeni içinden hesaplamalara uygun olarak 306'sı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Evrende görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılması mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklemin yansız seçilmesi yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde "basit tesadüfî örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, evrendeki her birimin örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılır (Balcı, 2007 Akt. Terekeci, 2010, s 24).

Araştırmanın örneklemine dahil edilen öğretmenlerin farklılıkları temsil edebilmesi adına örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılarak okul sayısının büyük tutulmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler üç bölümden oluşan ölçek yoluyla toplanmıştır. İlk bölümde araştırmaya katılanlara mesleki deneyim, cinsiyet, yaş, hangi sınıf, sınıf mevcudu, rehberlik servisinin durumu gibi soruları içeren kişisel bilgiler sorulmuştur.

İkinci bölümde araştırmacı tarafından literatür taranarak oluşturulan "Öğretmen Rehberlik Uygulamaları" ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte yer alan görev maddelerinin geliştirilmesi için öncelikle ilgili yayınlar incelenerek ve uzman görüşleri alınarak ölçek soruları yazılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekte ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları kabul edilen 21 görev maddesi bulunmakta, her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeklere verilen cevaplar ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin ifadelere katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Hiç Uymuyor şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada, Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutta toplanmıştır. Alfa güvenirlik katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin kendi yeterliliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye'de Türk Öğretmenlere uygulamak amacıyla Diken tarafından Öğretmenlik Yeterlilik Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Türk öğretmenler ile incelenmiştir. Ankara ilinde altı okulda görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerden, toplam 120 öğretmen araştırma gurubunu oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapıldıktan sonra. Yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21 maddelik orijinal örnekten 16 madde ölçeğin Türkçe versiyonunda iki alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testiyle yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise .73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek beşli likert ölçeğidir. Ölçeklere verilen cevaplar ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerinin ifadelere katılma derecelerine göre Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum şeklinde gruplandırılmıştır(Terekeci, 2010).

Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilik konusunda teorik verilere ulaşmak için Mersin Üniversitesi'nin merkez kütüphanesinden, YÖK dokümantasyon merkezinden, üniversitelerin web sitelerinden ve eğitim ile ilgili veri tabanlarından yararlanılmıştır. İnternetten elde edilen veriler güncelliği sağlamak için belirli aralıklarla kontrol edilmiştir.

Araştırmanın canlı veri kaynaklarına ise ölçeklerin ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenleri, ölçeklerin oluşturulmasında görüşüne başvurulan öğretim görevlileri ve uzmanlardır. Ölçekler araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır.

Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 21.0 paket programıyla yapılmıştır. Alt problemlerin çözümü amacıyla yapılan istatistiksel analizler; frekans, yüzde, ortalama ve rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek için korelasyondur.

Ölçeğe İlişkin Veri Analiz Teknikleri: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, madde toplam analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi, güvenirliği için Cronbach Alfa teknikleri kullanılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma boyutunda ise bağımsız t testi ve tek yönlü varyans, "F" ve Tukey analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin; yaş, öğretmeni olduğu sınıf, sınıf mevcudu, mesleki deneyimi, mezun olduğu eğitim kurumu, okulunda rehberlik servisinin bulunma durumu gibi sürekli bağımsız değişkenleri ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını belirmek için Pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının önemli yordayıcılarını belirlemek içinse aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

1. Bilgi formu

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin psiko-sosyal özellikleri ile ilgili literatür taranarak araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılanlara mesleki deneyimi, cinsiyeti, yaşı, sınıfı, sınıf mevcudu, rehberlik servisinin durumu gibi soruları içeren kişisel bilgiler sorulmuştur.

2. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ile ilgili literatür taraması yapılarak araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan 'Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği' kullanılmıştır. Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan görev maddelerinin geliştirilmesi için öncelikle ilgili yayınlar incelenerek ve uzman görüşleri alınarak ölçek soruları yazılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiş, tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların da görüşleri çerçevesinde uygun bulunan ölçek uygulamaya alınmıştır. Ölçekte ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları kabul edilen 21 görev maddesi bulunmakta, her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeklere verilen cevaplar ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerinin ifadelere katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Hiç Uymuyor şeklinde gruplandırılmıştır. Bu çalışmada, Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Ölçek tek boyutta toplanmıştır. Alfa güvenirlik katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

Geçerlik Çalışması

Tablo. 8 : *Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'ne İlişkin KMO testi Sonuçları*

KMO		.892
Barlett Testi	Chi-Square	1894,341
	Df	210
	P	,000

Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Ayrıca Barlett testine göre p değeri ,05'ten küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur. KMO'nun değeri yüksek (0,892) ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Toplam 21 maddenin her biri ölçek ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,89 bulunmuştur. Bu sonucun literatür ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy and Davidshofer, 1991). Bu sonuç faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Aiken, 1996).

Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980). Bu araştırmada maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. Compenant faktör Analizleri sonucu faktör yükünün 21 madde için 0,48 ile 0,82 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen katsayıların hepsi 0,40 kesme noktasının üzerindedir. Bu sonuç ölçeğin tek boyutlu ve maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Faktör analizi, madde test korelasyonu ve güvenirlik sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Çalışmada Cronbach alpha güvenilirlik ölçütü kullanılmıştır. Hesaplanan güvenirlik katsayısı.94 bulunmuştur. Geçerlik, güvenlik ve faktör analizleri gerçekleştirildikten sonra her bir madde için madde toplam tutarlılıkları hesaplanmıştır.

Tablo. 9 : *Öğretmen Rehberlik Uygulamaları ölçeği maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam ve faktör analizi sonuçları*

	Madde Ortalama	***Standart Sapma***	***Madde Toplam Korelasyonu***	***Component Faktör Yükü***
1	3,9326	,86736	,570	,62
2	4,2222	,80884	,585	,64
3	4,3254	,79829	,743	,78
4	4,0635	,82700	,786	,81
5	4,1032	,76764	,775	,80
6	4,1190	,84482	,778	,81
7	4,0714	,86883	,679	,72
8	4,3730	,79734	,720	,77
9	4,1190	,78595	,760	,79
10	4,1667	,78740	,708	,74
11	3,9365	,77713	,628	,66
12	4,1429	,78704	,674	,71
13	3,9921	,75362	,609	,64
14	3,4841	1,06384	,457	,48
15	4,4921	,67819	,651	,70
16	4,0873	,86736	,497	,53
17	3,6587	,98112	,594	,61

18	4,2460	,73416	,612	,65
19	4,2460	,79686	,626	,67
20	4,1111	,89641	,693	,72
21	3,8492	1,08124	,648	,67

(Cronbach alfa = .94)

Tablo. 10 : *Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği Faktör Yükü ve Maddelere İlişkin Bilgiler*

Madde Numarası	**Maddeler**	**Faktör Yükü**
1	Öğretim yılı başında sınıfımda uygulamayı düşündüğüm rehberlik çalışmalarını planlıyorum.	,52
2	Sınıf öğretmeninin rehberlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını biliyorum.	,61
3	Okula yeni gelen öğrencilere okulu ve çevresini tanıtıyorum.	,70
4	Öğrencilerimin rehberlik ihtiyaçlarını belirleyerek, bunlara ilişkin çalışmaları yürütüyorum.	,71
5	Öğretim etkinliklerinde öğrencilerimin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerini tanımalarına yönelik etkinlikler yapıyorum.	,70
6	Öğrenci kişisel gelişim dosyalarını düzenli ve etkili olarak dolduruyorum.	,68
7	Öğrencilerimi ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda, eğitici kol faaliyetlerine yönlendiriyorum	,62
8	Öğrencilerime verimli ders çalışma yolları hakkında bilgi veriyorum.	,72
9	Öğrencilerim için çeşitli sınıf rehberlik etkinlikleri uyguluyorum	,69
10	Okuldaki sosyal etkinlikleri öğrencilerime duyuruyor ve bu etkinliklerle ilgili olarak onları bilgilendiriyorum.	,62
11	Öğrencilerimin yaş grubuna/düzeyine uygun bireyi tanıma tekniklerini uyguluyorum	,77
12	İstenmeyen öğrenci davranışları için sorunun kaynağını bulma ve giderilmesine yönelik çalışmalar yürütüyorum	,54
13	Bireyi tanıma teknikleriyle elde ettiğim sonuçları, etik ilkeler çerçevesinde, öğrencilerimle paylaşıyorum, onlara bilgi veriyorum	,65
14	Öğrencilerimin meslekleri tanımaları amacı ile; iş yeri ziyareti, meslek adamlarını sınıfa davet, meslekler panosu hazırlanması, vb. çalışmalar yürütüyorum	,72
15	Öğrenci velileriyle gerektiğinde bireysel görüşmeler yapıyorum	,74
16	Eğitim, iletişim, verimli çalışma, gelişim özellikleri vb. konularda velilere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenliyorum	,76
17	Yıl sonunda uyguladığım rehberlik çalışmalarını değerlendirerek, sonraki yıllara yönelik ihtiyaçları belirleyen bir rapor hazırlıyorum	,76
18	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) İhtiyaç duyan öğrencileri belirleyerek bunları rehberlik servisine yönlendiriyorum	,78
19	(Rehberlik servisi yoksa cevaplamayınız.) Sınıf rehberlik çalışmalarımı okul rehberlik servisi ile işbirliği içinde yürütüyorum.	,85
20	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda düzenliyorum.	,77
21	(Kaynaştırma öğrenciniz yoksa cevaplamayınız.) Kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin velilerine yönelik aile katılımı etkinlikleri (Bilgi verme, toplantılar, vb.) düzenliyorum.	,69

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ile ilgili literatür taraması yapılmış elde edilen veriler bir araya getirilip ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılıp beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme yoluyla araştırmaya katılacak okullar belirlenmiş, bu okullarda ilkokul ve ortaokullardaki görev yapan 306 sınıf öğretmenlerinden ders arasında ve öğretmen odasında ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Yapılan SPSS21 faktör analizi sonucunda, maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği faktör ve maddelere ilişkin bilgiler Tablo 8 de sunulmuştur.

Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeğinin güvenirlik çalışması CronbachAlpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 21 maddenin içtutarlılık katsayısı ,94 olarak bulunmuştur. Bu bulgular Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeğinin kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması "Rehberlik Uygulamaları Ölçeği" için Bana Hiç Uymuyor….1, Bana Çok Az Uyuyor…..2, Bana Biraz Uyuyor….3, Bana Uyuyor….4, Bana Hiç Uymuyor….5 şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının derecelenmesi ve yorumlanması "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" için Kesinlikle katılmıyorum….1, Katılmıyorum….2, Kararsızım…3, Katılıyorum….4, Kesinlikle katılıyorum….5 olarak düzenlenmiştir.

Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Diken (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" (Teacher Self Efficacy Scale) kullanılmıştır. Öğretmen Yeterlilik Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen Yeterlilik Ölçeği'nin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye'de Türk Öğretmenlere uygulamak amacıyla Diken tarafından Öğretmenlik Yeterlilik Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirliği Türk öğretmenler ile incelenmiştir. Ankara ilinde altı okulda görev yapan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlerden, toplam 120 öğretmen araştırma gurubunu oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapıldıktan sonra. Yapı geçerliliği Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21 maddelik orijinal örnekten 16 madde ölçeğin Türkçe versiyonunda iki alt boyutta toplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testiyle yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutun .71 ve ikinci boyutun ise .73 bulunmuştur. Bulgular, Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek beşli likert ölçeğidir. Ölçeklere verilen cevaplar ilkokul ve ortaokullardaki öğretmenlerinin ifadelere katılma derecelerine göre Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum şeklinde gruplandırılmıştır (Terekeci, 2010, s.56).

BULGULAR VE YORUM

1)Bulgular

Ölçekte beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 7 demografik soru, 21 öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeğinin sorusu, 21 Öğretmen yeterlilik ölçeği sorusu olmak üzere toplam 49 sorudan oluşmaktadır.

Tablo. 1 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlere Göre Dağılımı*

Cinsiyet	***N***	***%***
Kadın	152	49,5
Erkek	154	50,5
Toplam	**306**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklemin %49,5'i kadın; %50,5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır

Tablo. 2 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı*

Sınıfı	***N***	***%***
22 – 26 yaş arası	2	0,6
27 – 31 yaş arası	24	7,7
32 – 36 yaş arası	55	17,8
37 – 41 yaş arası	112	36,1
42 – 46 yaş arası	68	21,9
47 – 51 yaş arası	27	9,3
52 yaş ve üzeri	18	6,1
Toplam	**306**	**100**

Tablo 2'deki verilere göre; örneklemi oluşturan öğretmenlerin %0,6'sı 2 – 26 yaş arasında, % 7,7'si 27 – 31 yaş arasında, %17,8 'i 32 – 36 yaş arasında, %36,1'i 37 – 41 yaş arasında, % 21,9'u 42 – 46 yaş arasında, % 9,3'ü 47 – 51 yaş arasında, % 6,1'i ise 52 yaş ve üzeri yaşlara sahip olduğu görülmektedir.

Tablo. 3 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımı*

Mesleki Deneyim	***N***	***%***
0-11	12	12,5
11-21	40	41,6
21-31	36	37,5
31 ve üzeri	8	8,4
Toplam	**306**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü üzere; örneklemi oluşturan öğretmenlerin %12,5'i 0 – 11 yıl mesleki kıdeme, % 41,6'sı 11 – 21 yıl mesleki kıdeme, %37,5'i 21 – 31 yıl mesleki kıdeme, %8,4'ü ise 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo. 4 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı*

Mezun Olunan Eğitim Kurumu	***N***	***%***
Eğitim yüksekokulu (2 yıl)	72	23,2
Fen-Edebiyat Fak.	33	8,7
Eğitim Fakültesi	161	51,9
Yüksek Lisans	6	1,9
Ziraat Fak.	25	8,1
İşletme Fak.	3	1,0
İletişim Fak.	2	0,6
Açık öğretim lisans	3	0,6
İktisat Fak.	3	1,0
Mesleki Eğitim Fak.	2	0,6
Toplam	**306**	**100**

Tablo 4'te görüldüğü üzere; örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 23,2 'si Eğitim enstitüsü (2yıl) mezunu; %8,7'si fen edebiyat fakültesi mezunu; % 51,9'u Eğitim fakültesi mezunu; % 1,9'u yüksek lisans mezunu; % 8,1'i ziraat fakültesi mezunu geriye kalan % 3,8' i işletme fakültesi, iletişim fakültasi, açıköğretim lisans, iktisat fakültesi ve mesleki eğitim fakültesi mezunlarıdır.

Tablo. 5 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmeni Olduğu Sınıfa Göre Dağılımı*

Sınıfı	***N***	***%***
1	54	17,8
2	66	21,0
3	63	20,1
4	64	21,4
5	11	4,2
6	18	5,1
7	12	4,9
8	20	5,5
Toplam	**306**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin sınıflarına göre dağılımları ise; %17,8', 1. sınıf öğretmeni, %21'i 2. sınıf öğretmeni, %20,1'i 3. sınıf öğretmeni, %21,4'ü 4. sınıf öğretmeni, %4,2'si 5. sınıf öğretmeni, %5,1'i 6. sınıf öğretmeni, %4,9'u 7. sınıf öğretmeni , %5,5'i 8. sınıf öğretmenidir.

Tablo. 6 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı*

Sınıf Mevcudu	***N***	***%***
20 ve daha az	31	10,5
21-30	117	37,1
31-40	131	41,7
41-50	26	9,4
51 ve üzeri	1	0,3
Toplam	**306**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü üzere; örneklemi oluşturan öğretmenlerin %10,5'inin sınıf mevcudu 20 ve daha az, % 37,1'inin sınıf mevcudu 21 – 30 arası, % 41,7'sinin sınıf mevcudu 31 – 40 arası, % 9,4'ünün sınıf mevcudu 41 – 50 arası, %0,3'ünün sınıf mevcudu 51 ve üzeri öğrencidir.

Tablo. 7 : *Örneklemdeki İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Dağılımı*

Rehberlik Servisi	***N***	***%***
Bulunuyor	281	92,1
Bulunmuyor	12	3,9
Görevlendirme ile haftada bir gün bulunmaktadır	13	4,0
Toplam	**306**	**100**

Tablo 7'de görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin %92,1'inin okulunda rehberlik servisi bulunmaktadır. %3,9'unda ise rehberlik servisi bulunmamaktadır. % 4'ünde rehberlik servisi görevlendirme ile haftada bir gün bulunmaktadır.

2)Yorumlar

Bu bölümde, ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, alt problemlere ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi ile ilde edilen bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

2.1. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırmada ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri ilk olarak cinsiyet değişkenine göre t testi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre grupların Rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11'de verilmiştir.Yapılan analiz sonucunda ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin erkek meslektaşlarından hem rehberlik uygulamaları (.01 anlamlılık düzeyinde) hem de öğretmen yeterlilikleri (.05 anlamlılık düzeyinde) ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması daha yüksektir.

Tablo. 11 : Cinsiyet Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve t Testi Sonuçları

	Değişken	*n*	$\overline{X}$	*Ss*	*T*	*p*
Yeterlilik	1. Kadın	150	3,35	,33	0,73	0,46
	2. Erkek	159	3,32	,31	0,73	
Rehberlik	1. Kadın	150	4,21	,45	3,79	0,00
	2. Erkek	159	3,99	,59	3,82	

*p < .01 **p<.05

2.2. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenleri rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliklerinde öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve belirlenen F değerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. (Freh= 2,427ve Fyet=2,646) (p< 0.5)

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken			*n*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*p*
Rehberlik	Yaş	1. 22-26 yaş arası	2	4,0526	,07443	2,427	0,26 2-4* 2-5*
		2. 27-31 yaş arası	24	3,7795	,07443		
		3. 32-36 yaş arası	55	4,0391	,07443		
		4. 37-41 yaş arası	112	4,1526	,07443		
		5. 42-46 yaş arası	68	4,2184	,45347		
		6. 47-51 yaş arası	29	3,9988	,58960		
		7. 52 yaş ve üzeri	19	4,1011	,56119		
		Total	306		,54070		
Yeterlilik	Yaş	1. 22-26 yaş arası	2	3,0952	,20203	2,646	0,16
		2. 27-31 yaş arası	24	3,0952	,29686		
		3. 32-36 yaş arası	55	3,2494	,20203		
		4. 37-41 yaş arası	112	3,3886	,20203		
		5. 42-46 yaş arası	68	3,3964	,32354		
		6. 47-51 yaş arası	29	3,3005	,34152		
		7. 52 yaş ve üzeri	19	3,3233	,29931		
		Total	306	3,3363	,32322		

Tablo 12'de belirtilen ANCOVA sonuçlarına göre; ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenleri rehberlik uygulamalarının, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir [F(reh) =2,427, p<0,05]. Bu bulgu farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarındaki farklılığı göstermektedir. Rehberlik uygulamalarındaki farkın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, yaşı 27-31 ($\overline{X}$ = 3,7795) aralığında olan öğretmenlerle yaşları 37-41($\overline{X}$ = 4,1526) ve 42-46 ($\overline{X}$ = 4,2184) aralığında olan öğretmenler arasında rehberlik uygulamaları ölçeğine göre .05 düzeyinde manidar bir farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında 37-41 yaş ve 42-46 yaş arası öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarının yaşları 27-31 olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı tablodaki ANCOVA sonuçlarına göre; ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmen yeterliliklerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı görülmektedir [F(reh) =2,646, p<0,05]. Bu bulgu farklı yaşlardaki sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerinin farklılığını göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinden yaşı 37–41 ve 42-46 yıl arasında değişen öğretmenlerin 27–31 yaş arasında değişen sahip öğretmenlere göre, rehberlik uygulamalarında becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

2.3. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13. *Öğretmenin Sınıf Düzeyine Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken			*N*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*P*
Rehberlik	Öğretmenin Sınıfı	1. Sınıf	55	4,16	,52	,352	,843
		2. Sınıf	65	4,09	,55		
		3. Sınıf	62	4,04	,58		
		4. Sınıf	66	4,10	,48		
		5. Sınıf	11	4,09	,56		
		6. Sınıf	18	4,12	,54		
		7. Sınıf	12	4,11	,51		
		8. Sınıf	20	4,10	,52		
Yeterlilik	Öğretmenin Sınıfı	1. Sınıf	55	3,37	,29	,538	,708
		2. Sınıf	65	3,33	,33		
		3. Sınıf	62	3,34	,37		
		4. Sınıf	66	3,28	,31		
		5. Sınıf	11	3,33	,29		
		6. Sınıf	18	3,31	,30		
		7. Sınıf	12	3,38	,34		
		8. Sınıf	20	3,41	,38		

Tablo 13 incelenirse ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin, öğretmeni oldukları sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiklerinde, Mesleki

Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçekleri'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [F(reh) =0,352, p>0,05; F(yet) =0,539, p>0,05].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında 1. sınıf öğretmenlerinin ($\overline{X}$ =4,16) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise 4. sınıf ($\overline{X}$ =3,28)öğretmenleridir.

2.4. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo. 14 : Öğretmenin Sınıf Mevcuduna Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken			*n*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*P*
Rehberlik	Sınıf mevcudu	20 ve daha az	33	4,09	,57	,686	,602
		21-30	120	4,04	,55		
		31-40	126	4,14	,48		
		41-50	29	4,12	,67		
		51 ve üzeri	1	4,42			
Yeterlilik	Sınıf mevcudu	20 ve daha az	3	3,31	,29	,785	,535
		21-30	120	3,31	,33		
		31-40	126	3,37	,32		
		41-50	29	3,30	,28		
		51 ve üzeri	1	3,47			

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları

Tablo 14'te verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [F(reh) =0,686, p>0,05; F(yet) =0,785, p>0,05].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında sınıf mevcudu 31-40 aralığında olan sınıf öğretmenlerinin (X=4,14) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise 51 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip (X=3,47)öğretmenler olduğu görülmektedir.

2.5. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerine Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo. 15 : Öğretmenin Mesleki Deneyimine Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken			*n*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*P*
Rehberlik	Mesleki Deneyim	1. 5 yıl ve daha az	4	3,84	,53	2,552	0,28 2-4* 2-5*
		2. 6-10 yıl	44	3,87	,59		
		3. 11-15 yıl	98	4,08	,52		
		4. 16-20 yıl	76	4,17	,49		
		5. 21-25 yıl	50	4,22	,50		
		6. 26 yıl ve üzeri	37	4,10	,58		
Yeterlilik	Mesleki Deneyim	1. 5 yıl ve daha az	4	3,07	,11	2,173	,57
		2. 6-10 yıl	44	3,22	,31		
		3. 11-15 yıl	98	3,35	,30		
		4. 16-20 yıl	76	3,35	,34		
		5. 21-25 yıl	50	3,40	,30		
		6. 26 yıl ve üzeri	37	3,33	,32		

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen rehberlik uygulamaları puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. (p = 0,028, p< 0,5). Bulunan bu farkın hangi kıdem grubu ya da gruplarından kaynaklandığını bulmak amacıyla tukey testi yapılmıştır.

Tablo 15'e bakıldığında rehberlik uygulamaları ölçeğine göre; 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur.

Tukey testi sonuçlarına bakıldığında ise ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinden mesleki deneyimi 16-20 yıl ve 21-25 yıl arasında değişen öğretmenlerin 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere göre, rehberlik uygulamalarında becerilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular yaş değişkeninin bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen yeterliliği puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. (p = 0,057, p> 0,5).

2.6. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmaktamıdır

Tablo. 16 : Öğretmenin Mezun Olduğu Eğitim Kurumuna İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Değişken			*n*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*P*
Rehberlik	Mezun Olunan Kurum	Eğitim yüksekokulu (2 yıl)	72	4,21	,52	2,552	
		Fen-Edebiyat Fak.	33	4,16	,49		2-4*
		Eğitim Fakültesi	161	4,15	,50		2-5*
		Yüksek Lisans	6	4,33	,58		
		Ziraat Fak.	25	4,02			
		İşletme Fak.	3	4,24	,11		
		İletişim Fak.	2	3,45	,31		
		Açık öğretim lisans	2	4,00	,30	2,173	,57
		İktisat Fak.	3	3,48	,34		
		Mesleki Eğitim Fak.	2	4,37	,30		
Rehberlik	Mezun Olunan Kurum	Eğitim yüksekokulu (2 yıl)	72	3,44	,52	2,552	
		Fen-Edebiyat Fak.	33	3,36	,49		2-4*
		Eğitim Fakültesi	161	3,42	,50		2-5*
		Yüksek Lisans	6	3,45	,58		
		Ziraat Fak.	25	3,27			
		İşletme Fak.	3	3,60	,11		
		İletişim Fak.	2	3,02	,31		
		Açık öğretim lisans	2	3,40	,30	2,173	,57
		İktisat Fak.	3	3,01	,34		
		Mesleki Eğitim Fak.	2	2,96	,30		

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim kurumu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 16'da verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu eğitim kurumu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [F(reh) =0,397, p>0,05; F(yet) =0,143, p>0,05].

2.7. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Okullarındaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri farklılaşmakta mıdır?

Tablo 17. *Okuldaki Rehberlik Servisinin Durumuna Göre İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik ve Rehberlik Uygulamaları Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve Varyans Analizi Sonuçları*

Değişken			*N*	$\overline{X}$	*ss*	*F*	*P*
Rehberlik	Rehberlik Servisinin Durumu	Bulunuyor	211	4,14	,52	2,841	,060
		Bulunmuyor	12	3,84	,59		
		Haftada 1 gün bulunuyor	86	4,02	,56		
Yeterlilik	Rehberlik Servisinin Durumu	Bulunuyor	211	3,35	,32		,198
		Bulunmuyor	12	3,26	,28		
		Haftada 1 gün bulunuyor	86	3,29	,31		

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin okuldaki rehberlik servisinin durumu değişkeni ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik ANCOVA sonuçları Tablo 17'te verilmiştir. Buna göre; uygulamaya katılan ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin okuldaki rehberlik servisinin durumu ile rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır [F(reh) =0,060, p>0,05; F(yet) =0,198, p>0,05].

Aritmetik ortalamalara bakıldığında okuldaki rehberlik servisinin durumu değişkenine göre okullarında rehberlik servisi bulunan sınıf öğretmenlerinin (X=4,14) rehberlik uygulamaları ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlilikleri ölçeğinden en yüksek ortalamaya sahip sınıf öğretmenleri ise yine okullarında rehberlik servisi bulunan (X=3,35) sınıf öğretmenleri olduğu görülmektedir.

2.8. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlerle Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasında İlişki Var mıdır?

Tablo 3. *Çocuklarda Nedensellik Kavramına İlişkin Toplam Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı*

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	2,110	0,633	-	3,335	,001	-	-
Cinsiyet	-0,132	0,101	-0,113	-1,318	,190	-0,134	-0,121
Yaş	-0,022	0,059	-0,050	-0,380	,705	0,082	-0,035
Öğretmenin Sınıfı	0,012	0,036	0,029	0,343	,732	0,045	0,032
Sınıf Mevcudu	0,001	0,066	0,001	0,013	,990	0,022	0,001
Mesleki Deneyim	0,013	0,063	0,028	0,206	,837	0,083	0,019
Mezun Olunan Kurum	-0,036	0,025	-0,135	-1,427	,156	-0,167	-0,131
Rehberlik Servisinin Durumu	-0,052	0,062	-0,080	-0,838	,404	-0,122	-0,078
Yeterlilik	0,718	0,156	0,393	4,600	,000	0,400	0,393
R = 0,450, R^2 = 0,202							
F = 3,266, p = ,001							

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerin, ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulaması düzeylerini yordayıp yordamadığı, yorduyorsa yordayıcılık gücünü hesaplamak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18 incelendiğinde değişkenlerin, ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulaması puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki verdiği

görülmektedir (R=0,450, R2 =0,202 p<.01). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin rehberlik uygulamaları üzerindeki göreli önem sırası; öğretmen yeterliliği, öğretmenin sınıfı, mesleki kıdem, sınıf mevcududur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece "öğretmen yeterliliği" değişkeninin rehberlik uygulamaları üzerinde pozitif yönde, anlamlı yordayıcı değişken olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerin yordayıcılık gücünün olmadığı anlaşılmaktadır.

2.9. İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri İlişki var mıdır?

Tablo 19. *İlkokul ve Ortaokullardaki Sınıf Öğretmenleri Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinden Aldıkları Puanların Korelasyon Değerleri*

Grup Türü	*n*	$\overline{X}$	*R*
Rehberlik Uygulamaları	306	4,011	,421**
Öğretmen Yeterlilikleri		3,3363	

**** p <.01**

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçekleri'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını test etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Örneklem grubunun Rehberlik Uygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Ölçekleri'nden almış oldukları puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayısı .421**'dir. Araştırmada ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasında .42 (p<.01) anlamlı ve orta düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Rehberlik uygulamaları ölçeğinin geneli üzerinden incelendiğinde, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ile en yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada gerçekleştirilen araştırma sonucu, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenin sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu açısından; bazı değişkenlerle öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özelde bu farklılıklara bakıldığında: araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik ve rehberlik uygulamaları puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Yeterlilik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler

hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde kişinin kendisini yeterli görmesinde etkili olabilecek sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bayanların erkeklerden daha yüksek düzeyde sosyal beceri (Deniz ve Hamarta, 2003, s.66), davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan bireyin toplumsal faktörlerden de etkilenmemesi düşünülemez. Özellikle toplum içerisindeki bireyin cinsiyet özelliklerinden dolayı karşılaşabileceği yaşam olayları da bireylerin olumlu veya olumsuz bir benlik saygısına sahip olmasına neden olabilir. Bu durum bireylerin kendi yeterliliklerine bakışını etkileyebilir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasıyla uygun bulunan rehberlik uygulamaları ölçeğinden elde edilen verilere göre; ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarında cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin lehinde manidar bir farklılık saptanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde;

Deniz (1993, s.55) , "Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesini" ni araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bayan sınıf öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri daha fazladır. Diğer değişkenlere göre manidar bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öztürk (1999, s.49) araştırmasında, "Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri" ni incelemiştir. Bu araştırmada elde edilen bazı sonuçlar: Lisede görevli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini bütünde algılamaları olumlu yönde çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin algılamalarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin "ilkokul rehberlik uzmanının görevleri konusundaki bilgi düzeyleri" cinsiyetlerine ve okuttukları sınıfa göre farklılaşırken mesleki kıdemleri ve hizmetiçi eğitim kursuna katılma durumlarına göre farklılaşmamıştır.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, rehberlik uygulamalar ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre;

6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algılayabilirler.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Konuyla ilgili diğer araştırmalar aşağıda belirtilmiştir:

Özdemir (1991, s.75) araştırmasında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren resmi ve genel liselerdeki öğrenci, öğretmen, danışman ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentileri ve bu beklentilerin bazı niteliklere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir.Araştırmada öğretmenlerle ilgili elde edilen bulgular:

Öğrenimleri sırasında eğitim formasyonu alan öğretmenlerin, almayanlardan; meslek dersleri ve felsefe öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde rehberlik dersi alan öğretmenlerin, almayanlardan; psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada da örneklem grubu farklı olmakla birlikte 5 yıl ve daha az tecrübeye sahip öğretmenlerin okullarında yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarını 25 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler kadar etkili bulmamaları mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin rehberlikten beklentilerinin daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

Aynı zamanda araştırmada da sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüş ve uygulamaları hakkındaki bazı ifadelere verdikleri cevapların mesleki kıdem ve mezun olunan kurum değişkenlerine göre mesleki kıdemi fazla ve akademik kariyer süresi az olan öğretmenlerin lehine manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin rehberlik görev ve sorumlulukları hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını ifade ettikleri, görev ve sorumluluklarıyla ilgili ifadelere ise çoğunlukla katıldıkları gözlenmiştir. Ancak çalıştıkları okullarda yürütülmekte olan rehberlik çalışmalarının yeterince etkili yapıldığını da düşünmemektedirler. Rehberlik çalışmalarının etkili olmasında okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve velilerin rehberlik konusunda bilgili olmaları, ortak görüş ve beklentilere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumuna göre; yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize mezun olunan eğitim kurumunun öğretmen yeterliliği ve rehberlik

uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Sonuçlar

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeği hazırlanmış ve temel eğitim düzeyinde derslere giren öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenin sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 21 ifadelik öğretmen rehberlik uygulamaları ölçeğinin, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için,farklı örneklemler üzerinden ölçeğin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen araştırma sonucu, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğretmenin sınıfı, mevcudu, öğretmenin mezun olduğu kurum ve okuldaki rehberlik servisinin durumu açısından; bazı değişkenlerle öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özelde bu farklılıklara bakıldığında: araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik ve rehberlik uygulamaları puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlilik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmasıyla uygun bulunan rehberlik uygulamaları ölçeğinden elde edilen verilere göre; ilkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarında cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin lehinde manidar bir farklılık saptanmıştır.

Araştırmada 3. bağımsız değişken öğretmenlerin sınıflarının düzeyine göre ise öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize sınıf düzeylerinin; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı sınıf düzeyindeki öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın 4. bağımsız değişkeni öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize sınıf mevcutlarının; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları ve rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, rehberlik uygulamalar ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre; 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 16-20 yıl kıdem düzeyi, 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 21-25 kıdem düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 21-25 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 16-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre rehberlik uygulamalarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları bulunmuştur. Özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algılayabilirler.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu eğitim kurumuna göre; yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize mezun olunan eğitim kurumunun öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın 7. bağımsız değişkeni öğretmenlerin okullarındaki rehberlik servisinin durumuna göre; öğretmen yeterlilik ve rehberlik uygulamaları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize okullarındaki rehberlik servisinin durumunun; öğretmen yeterliliği ve rehberlik uygulamaları açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı rehberlik servisi durumlarına sahip öğretmenlerin benzer yeterlilik algısına ve rehberlik uygulamasına sahip olduklarını göstermektedir.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonucunda, cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin rehberlikle ilgili ifadelere verdikleri cevapların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Araştırmada daha önce yapılan araştırmalarla örneklem grupları farklı olsa da öğretmenlerin rehberlik çalışmalarının öneminin farkında olmaları, yapılan rehberlik çalışmalarının yeterince etkili bulunmaması, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle mesleğe

yeni başlamış öğretmenler arasında ve akademik kariyeri fazla olan öğretmenlerle akademik kariyeri az olan öğretmenler arasında manidar farklılıklara rastlanması yönlerinden benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Rehberlik uygulamaları ölçeğinin geneli üzerinden incelendiğinde, rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ile en yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur.

Öneriler

İlkokul ve ortaokullardaki sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın elde edilen sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek, sosyal beceri, denetim odağı, başa çıkma mekanizmaları, kendini kabul düzeyleri gibi konular yeterlilik algısı konusu ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

2- Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek iş ortamından kaynaklanan nedenler araştırılabilir.

3- Öğretmenlerin yeterlilik algısını ve rehberlik uygulamalarını daha olumlu hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilebilir; özellikle bu seminer ve kurslarda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilebilir.

4- Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokullardaki kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer araştırmalar ortaöğretim bölümü öğretmenleri üzerinde yapılabilir.

5- Temel Eğitim bölümü öğretmen adayları ile ortaöğretim bölümü öğretmen

adayları öğretmen yeterliliklerini kazanmada rehberlik uygulamasının etkisi açısından karşılaştırılabilir.

6- Öğretmen yeterlilikleri ve rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki doğru orantılı bulunduğu için öğretmen yeterliliklerini arttırmak için neler yapılabileceği araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Yayınları. 5. Baskı.

Damar, M. (1996). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: Türkiye.

Demir, M. C. (1997). Fransa ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Deniz, Z. (1993). "Liselerdeki Yönetici, Sınıf Öğretmeni ve Ders Öğretmenlerinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine ilişkin Beklentilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Deniz, E. M. ve Hamarta, E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitapçığı. Malatya

Diken, I. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvernirlik çalışması. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (16).

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of educational psychology, 76(4), 569.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American educational research journal, 31(3), 627-643.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1).

Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.

Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, A. (2004). Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, İ. Etem. (2000). Okulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Servisleri, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 20, Sayı: 2.

Öztürk, A. (1999). Lise Öğretmenlerinin Rehberlik Hizmetlerini Algılama Düzeyleri. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Terekeci, P. (2010). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilik Algıları ve Rehberlik Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

İLKOKUL I. AŞAMA SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA GÖZLEMLEDİKLERİ İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR

Hakan NACAR
Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, e-posta: hakannacar33@gmail.com

Lütfi ÜREDİ
Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, e-posta: lutfiuredi@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, İlköğretim I. Aşama (1-4. sınıf) sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri istenmeyen davranışları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2015-2016, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Van ili Erciş ilçesinde, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde , Mersin ili Toroslar ilçesinde seçilen 20 ilkokulda görev yapan 155 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından ilgili literatürden yararlanılarak ve uzman görüşüne başvurularak geliştirilen anket formu ile elde edilmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranış olarak tanımladıkları öğrenci davranışları genellikle kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık içeren davranışlardır. Çocuğun ders çalışma beceri ve alışkanlıklarından, gelişim özelliklerinden kaynaklanan davranışlar (kavga etmek, ders dışında başka bir işle uğraşmak vb.) "kısmen" istenmeyen davranış olarak tanımlanmıştır. "En sık" gözlenen istenmeyen davranışlar; kavga etmek, komiklik yapmak, şikayet etmektir. Hırsızlık, saldırgan tutum, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşmak, öğretmenlerin "en ciddi" gördükleri istenmeyen davranışlardır. Yönetimi "en zor" olarak nitelendirilen öğrenci davranışları; hırsızlık, öğretmenin ve arkadaşlarını sözünü keserek konuşmak, saldırganlık ve şikayet etmektir. Her sınıfta ortalama 3 öğrenci sorunlu öğrenci olarak tanımlanmış ve bu öğrencilerin çoğunluğu erkek öğrenci olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, istenmeyen davranışların yönetimine gereğinden fazla zaman harcadıklarını ve sıklıkla sorunlar yaşadıklarını belirtmişler, aileyi, bulunduğu sosyal çevreyi ve ekonomik durumu istenmeyen davranışların temel nedenleri olarak göstermişlerdir.

Giriş

"Eğitimin temel amacı kuşkusuz yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmek, yeteneklerini keşfedip eğitim yoluyla geliştirerek etkili vatandaş olarak yetiştirmektir. Özellikle örgün eğitimin başlangıcı olan ilköğretimde bu amaçların gerçekleşmesi çok önemlidir. Çünkü ilköğretim çocuğu yetişkin yaşamında alacağı görevler için hazırlar. Bu öğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini de büyük ölçüde etkilemektedir"(Senemoğlu, 1992; Brophy, 1988; Varış, 1988).

"Herkesçe bilinen bir gerçek vardır ki o da, nitelikli eğitim ve öğretimin bu amaç doğrultusunda yapılandırılmış en uygun öğrenme ortamında gerçekleştiğidir. Özel bir ortamda bir öğrenciye bireysel olarak özel ders vermek, alan bilgisi, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin gelişim özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmen için oldukça kolay bir iş olabilir. Fakat aynı öğretmen 40-50 kişilik bir sınıfta, aynı anda öğretim yapmakla görevlendirildiğinde daha da aşılması zor bir işle karşı karşıya kalmaktadır" (Brophy, 1988). "Sınıfta yer alan öğrencilerin sayısı, hazır bulunuşlukları, okula karşı tutumları göz önüne alındığında sınıf ortamında kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşılması doğaldır. Bu nedenle öğretmenler sadece grubun merkezi eğilimine göre değişen aktiviteleri planlamak ve uygulamak değil, aynı zamanda çocukların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için atik olmak, sadece birazı tahmin edilebilen olayların oluşumuna karşı cevap vermek zorundadırlar.

Öğrenci başarısı, zamanın etkili kullanımı, grup yönetim stratejileri, öğretim yöntemleri, iletişim ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalardan elde edilen ortak sonuç; öğretmenliğin oldukça kompleks bir çalışma ortamında yürütülen karmaşık bir meslek olduğudur. Öğretmenler, orkestrayı yöneten bir şef gibi etkili bir yönetim sistemini oluşturmanın yanında olayları sürekli izleyerek, davranışlar düzeni tehdit edici hale geldiğinde mümkün olduğu kadar çabuk tepki vererek düzeni korumak zorundadır" (Evertson ve Harris, 1992; Weber, 1986).

"Bu sonuçlar, öğretim işinin belli bir düzen içinde meydana gelmesinde, öğretim aktivitelerinin sınıf yönetim davranışları ile gerçekleştirilmesinin gereklilik ve önemini ortaya koymaktadır. Etkili bir yönetim; öğrencilerin eğitim etkinlikleri içinde veya dışında planlı davranmalarını sağlayıp katılımlarını en yüksek düzeyde tutarak öğrenmeleri kalıcı kılma, öğretim zamanını en iyi şekilde kullanma aynı zamanda düzeni bozan istenmeyen (istenmeyen) davranışları en aza indirme açısından gereklidir. Sınıf yönetiminin sınıftaki yaşamın her bir yönüyle ilgili olması nedeniyle onu bir bütün olarak öğretim aktivitelerinden ayırmak zordur. Öğretmenlerin sınıftaki öğretme etkinliklerinde ne kadar iyi performans gösterdiklerinin geniş oranda onların insani sorunları yönetmede ne kadar iyi olduklarına bağlı olması, sınıf yönetiminin daha çok önem verilmesi gereken bir konu alanı olduğunu göstermektedir" (Turanlı, 1995)

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen davranışlarla ilgili durum saptaması yapmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1- Öğretmenlerce, sınıf içinde "istenmeyen davranış" olarak tanımlanan öğrenci davranışları nelerdir?

2- Öğretmenlerce, sınıf içinde gözlemlenen istenmeyen davranışların sıklığı nedir?

3- Öğretmenlerce, sınıf içinde gözlemlenen istenmeyen davranışların önem derecesi (ciddiliği) nedir?

4- Öğretmenlerce, sınıf içinde yönetimini en zor olarak nitelendirilen istenmeyen davranışlar nelerdir?

5- Öğretmenlerce, sınıf içinde en fazla istenmeyen davranışı hangi cinsiyetteki öğrenciler göstermektedir?

6- Öğretmenlerce, sınıf içinde sürekli istenmeyen davranış gösterdiği belirtilen öğrencilerin sayısı nedir?

7- Öğretmenler, sınıftaki istenmeyen davranışları yönetmeye ne kadar süre ayırmaktadırlar?

8-Öğretmenler, sınıftaki istenmeyen davranışları yönetmede kendilerini ne derecede yeterli bulmaktadırlar?

9- Öğretmenler, sınıftaki istenmeyen davranışların nedenleri hakkında ne düşünmektedirler.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, "İlköğretim I. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri İstenmeyen Davranışlar" ı belirlemek amacıyla yapılmış tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Van ili Erciş ilçesi, Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde ve Mersin ili Toroslar ilçesinde 2015-2016, 2016-2017 öğretim yılında eğitim-öğretim yapan ilköğretim okullarında görev yapan

I. aşama sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olmasından dolayı örneklem alma yöntemine gidilmiştir. Evreni temsil edecek sınıf öğretmenlerinin seçimi, örneklem seçiminde temel kural olan "yansızlık ilkesi" ne uyularak "tesadüfi küme örnekleme" yöntemi ile yapılmıştır.Van ili Erciş ilçesinde bulunan okullarda (13 okul), Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçelerinde bulunan okullarda (4 okul) ve Mersin ili Toroslar İlçesinde (3 okul) araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma evreni ve örneklemdeki okul sayıları, örnekleme alınan okullar, sosyo-ekonomik düzeyleri, görev yapan öğretmen sayıları, uygulama yapılan öğretmen sayıları, cevaplanan anket sayıları, geçerli anket sayıları ve uygulama oranları Tablo-1' de görülmektedir.

Tablo 1

Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Çalışma Evreni ve Örnekleme Alınan Okul, Okullarda Görev Yapan Öğretmen, Uygulanan ve Geçerli Anket Sayılarının Dağılımı

Okulların SED Düzeyleri	Örnekleme Alınan Okul sayısı	Uygulama Yapılan Öğretmen Sayısı	Yanıt Verilen Anket Sayısı	Yanıtlanma Oranı %
Alt-SED	5	31	31	100
Orta-SED	8	67	67	100
Üst-SED	7	57	57	100
TOPLAM	20	155	155	100

Veri Toplama Aracı

"Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bunun iki nedeni vardır. Birinci neden, ilköğretim sınıflarındaki istenmeyen davranışlar üzerine yapılmış ilgili araştırmalar incelendiğinde veri toplama aracı olarak anket kullanıldığı ve anketlerdeki genel içeriğin ortak olduğu, öğretmenlere genellikle istenmeyen davranışı nasıl tanımladığı, "en sık" rastladığı, "en ciddi" ve çözümünü "en zor" olarak nitelendirdiği istenmeyen davranışlar hakkında sorular sorulduğunun görülmesidir."(Ziv, 1970, Wickman, 1928; Akt: Borg ve Falzon, 1990, 20; Borg ve Falzon, 1989; O'Leary ve Sanderson, Rosen ve Taylor, 1990; Merrett ve Wheldall, 1984, 1988; Greenlee ve Ogletree, 1993). İkinci neden ise daha geniş bir örneklem grubuna ulaşarak bu alanda ülkemizde yapılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle elde edilen sonuçların evrendeki genellenebilirliğini arttırmak, ve ilköğretim okullarındaki sınıf içindeki gözlenen istenmeyen davranışların genel durumunu gösterebilmektir. Bu kararın alınmasında Merrett ve Wheldall (1988)' ın, Fields (1986)'ın aynı amaçla yaptığı araştırmayı küçük bir örneklem grubu üzerinde yapması nedeniyle eleştirmesi ve 1984 yılında kendi yaptıkları araştırmayı daha büyük bir örneklem üzerinde 1988 yılında tekrarlamaları da etkili olmuştur

Tablo-2

İstenmeyen Davranış Olarak Tanımlanan Öğrenci Davranışları

NO	İstenmeyen Davranışlar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Toplam
1	Yalan Söylemek						
2	Kopya çekmek						
3	Hırsızlık Yapmak						
4	Kılık Kıyafete Özen						
5	Çantaları İzinsiz Karıştırmak						
6	Hayallere Dalmak						
7	Derste Uyumak						
8	Kavga Etmek						
9	Kaba ve Küfürlü Konuşmak						
10	Şikayet Etmek						
11	Komiklik Yapmak						
12	Ders Dışı Şeylerle İlgilenmek						
13	Saldırgan Tutum Sergilemek						
14	El kaldırmadan konuşma						
15	Nesneleri Fırlatma						
16	Rahatsız edici sesler çıkarma						
17	Sınıfta bir şeyler yeme						
18	Haber vermeden sınıftan ayrılma						
19	Başka dersle ilgilenme						
20	Sigara içme						
21	Arkadaşlarını taklit etme						
22	İstenen şeyleri yapmama						
23	Öğretmeni fiziksel ya da sözel olarak taciz etme						
24	Cinsel mesajlar içeren el kol hareketleri yapma						
25	Uygun olmayan bir şekilde yakınlık gösterme(sarılma, öpme						

Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları İle İlgili Bulgular

Uygulamaya katılan öğretmenler veri toplama aracında kendilerine verilen 25 öğrenci davranışına cevap vermiştir.Bu davranışları sınıf içinde öğretimi aksatan, düzeni bozan istenmeyen davranışlar olarak nitelendirmişlerdir.

Tablo-3 incelendiğinde genel olarak, el kaldırmadan konuşmak,şikayet etmek,kavga etmek,rahatsız edici sesler çıkarmak ilk sıralarda istenmeyen davranış olarak tanımlanan davranışlardır.Yalan söylemek,kılık kıyafete özen,hayallere dalmak,derste uyumak,kaba ve küfürlü konuşmak,ders dışı şeylerle ilgilenmek,saldırgan tutum sergilemek,sınıfta bir şeyler yemek,arkadaşlarını taklit etme davranışları öğretmenlerin uygun olmayan davranışlar olarak tanımlandığı diğer davranışlardır.

Tablo-3 İstenmeyen Davranış Olarak Tanımlanan Öğrenci Davranışlarının Dağılımı

NO	İstenmeyen Davranışlar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman	Toplam
1	Yalan Söylemek	19	34	46	32	24	155
2	Kopya çekmek	26	41	35	31	22	155
3	Hırsızlık Yapmak	54	35	36	25	5	155
4	Kılık Kıyafete Özen	37	30	24	29	35	155
5	Çantaları İzinsiz Karıştırmak	67	35	24	21	8	155
6	Hayallere Dalmak	14	26	30	48	37	155
7	Derste Uyumak	56	31	40	19	9	155
8	Kavga Etmek	24	21	23	20	67	155
9	Kaba ve Küfürlü Konuşmak	32	31	26	26	40	155
10	Şikayet Etmek	0	10	24	41	80	155
11	Komiklik Yapmak	15	21	26	37	56	155
12	Ders Dışı Şeylerle İlgilenmek	13	24	29	34	55	155
13	Saldırgan Tutum Sergilemek	20	25	31	35	44	155
14	El kaldırmadan konuşma	0	10	24	29	92	155
15	Nesneleri Fırlatma	44	38	27	25	21	155
16	Rahatsız edici sesler çıkarma	18	24	25	38	50	155
17	Sınıfta bir şeyler yeme	17	22	19	36	61	155
18	Haber vermeden sınıftan ayrılma	93	36	26	0	0	155
19	Başka dersle ilgilenme	26	39	28	24	38	155
20	Sigara içme	142	13	0	0	0	155
21	Arkadaşlarını taklit etme	29	48	24	20	34	155
22	İstenen şeyleri yapmama	88	40	27	0	0	155
23	Öğretmeni fiziksel ya da sözel olarak taciz etme	137	18	0	0	0	155
24	Cinsel mesajlar içeren el kol hareketleri yapma	135	13	7	0	0	155
25	Uygun olmayan bir şekilde yakınlık gösterme(sarılma, öpme	151	4	0	0	0	155

İstenmeyen Davranışların Önem Derecesi İle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin sınıfta düzeni ciddi boyutlarda bozan, öğretimi aksatan davranışlar olarak nitelendirdikleri öğrenci davranışları Tablo-4' de verilmiştir.

Tablo-4
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde En Ciddi (Çok Önemli) Olarak Nitelendirdikleri İstenmeyen Davranışların Dağılımı

PROBLEM DAVRANIŞLAR	GÖRÜLME SAYISI
Kavga etmek	67
Şikayet etmek	80
Komiklik yapmak	56
Ders dışı şeylerle ilgilenmek	55
El kaldırmadan konuşmak	92
Rahatsız edici sesler çıkarmak	50
Sınıfta bir şeyler yeme	61

İstenmeyen Davranışların Nedenleri İle İlgili Bulgular

"Bu araştırmada ilgili literatürde öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışlarını nedenleri olarak işaret edilen bazı faktörler öğretmenlere veri toplama aracında sunulmuş ve öğretmenlerden bu faktörleri ne derecede istenmeyen davranışların nedenleri olarak nitelendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler anketlerdeki sorulara gerekli cevapları vererek sınıflarında oluşan istenmeyen davranışlarını belirlemişlerdir"(Edwards, 1993; Shores, Gunter, Denny ve Jack, 1993; Greenlee ve Ogletree, 1993; Burden, 1995)

Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranış olarak ilk sıralarda tanımladığı öğrenci davranışları;disiplinle ilgili davranışlar(rahatsız edici sesler çıkarma,şikayet etme,el kaldırmadan konuşma,kılık kıyafette özensizlik,kopya çekmek vb.),şiddet içeren davranışlar(kavga etmek,saldırgan tutum sergilemek,nesneleri fırlatmak,kaba ve küfürlü konuşmak vb.) dır. Elde edilen bulgulara göre uygulamaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusundaki amaçlarının genel olarak sınıf içinde öğrencilerin birbirlerine saygılı olduğu, dürüst ve açık iletişim kurdukları, okul ve sınıf kurallarını benimsedikleri, öz disiplin ve kendilerini kontrol davranışlarını geliştirdikleri, birbirlerini destekleyip cesaretlendirdikleri bir sınıf ortamı oluşturma çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü, özellikle bu amaçlara ters düşen, çoğu kez kişiye ve eşyalara karşı saldırganlık niteliği taşıyan bireysel davranışlar istenmeyen davranış olarak tanımlanmıştır.

İstenmeyen davranış olarak bu davranışların ilk sıralarda tanımlanması; sosyalleştirme, toplum değerlerine uyum sağlama ve toplum içinde yaşama kurallarını uygulamada yeterlilik kazandırma, iletişim ve birlikte yaşama becerilerini geliştirme açısından örgün eğitimin özellikle ilk basamağı olan İlköğretim I. aşamanın önemi ile açıklanabilir.

Yapılan analizler sonucunda; herhangi bir nesne ile meşgul olmak, ders dışında bir işle uğraşmak, verilen görevleri yapmamak, ödevlerini gelişi güzel ya da eksik yapmak, ders araç-gereçlerini temiz kullanmamak, belirlenen sınıf içi kurallara uymamak gibi davranışların hep ön planda olduğu görülmüştür. Genellikle bireysel ve daha çok derslere yetersiz ilgi, sınıf kurallarına ve uygulamalarına karşı çıkma, sınıf içi faaliyetlere katılmada düzensizlikle ilgili olan bu davranışları öğretmenler sınıflarında daha sık gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Burden (1995)' ın sınıflamasına göre bu davranışların, hafif düzeyde ve büyük oranda çocuğun çalışma becerilerinden kaynaklanan öğretimsel problemler olduğu söylenebilir. İlgili literatüre bakıldığında benzer bulgulara rastlanmaktadır. Merrett ve Wheldall (1984)'ın çalışmalarında sınıf öğretmenleri sınıf içinde en sık gözlemledikleri istenmeyen davranışları; ders dinlememek, söz dinlememek, Greenlee ve Ogletree (1993)' in çalışmalarında; gereksiz konuşma, dersle ilgili olmama olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre en sık gözlenen istenmeyen davranışlar, diğerlerine göre sınıf düzeninin önemsiz ihlalleri gibi görünmektedir.

"Araştırmada sonucunda "önemsiz" olarak nitelendirilen davranışların olmaması toplumumuzun kültürel özellikleri ile açıklanabilir. Ülkemizde sınıf içinde öğretmen- öğrenci ilişkilerini sistematik olarak ele alan çalışmalar yetersizdir. Ancak geleneksel davranışların sınıf ortamında etkisini sürdürdüğü vurgulanmaktadır. Toplumumuzda otoriter tutumlar aile yapımızda egemen olduğu için öğretmenler toplumun bir ferdi olarak okulda ve sınıfta otoriter olmaktadırlar. Geleneksel ve kültürel olarak bu davranışın benimsenmesi ve sınıfta düzeni sağlamanın en iyi yolunun sert davranma olduğu inancı, bu gün geçerli olmayan bir görüş olmasına rağmen yaygındır" (Tezcan, 1995). Bu tutum, öğrencilerin en küçük hareketinin bile problem (düzen bozucu) davranış olarak algılanmasında, sınıftaki otoriteyi sarsacağına olan inancın etkisiyle "ciddi " problemler olarak nitelendirilmesinde etkili olmuş olabilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en sık gözlemlediği istenmeyen davranışların genellikle çocukların bireysel farklılıklarından, çalışma becerilerinden ve derslere karşı yetersiz ilgilerinden kaynaklanan öğretimsel problemler olduğu görülmektedir. Bu durum sınıflarda öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını ve sınıfın öğrenciler için ilgi çekici duruma getirilmesini gerektirmektedir. Okulun ve derslerin daha motive edici duruma getirilebilmesi için sınıfta her öğrencinin katılabileceği eğitici, eğlendirici ve dinlendirici etkinliklere yer verilmelidir.

Kaynaklar

Brophy, J. E. (1988), "Educating teachers about managing classrooms and students", Teaching and Teacher Education, 4, (1), 1-18.

Burden, P. E. (1995), Classroom Management and Discipline, Methods to facilitate Cooperation and Instraction, USA: Longman Publishers.

Edwards, C. H. (1993), Classroom Discipline and Management, Newyork: Macmillan Publishing Company.

Evertson, C. M. ; Harris, A. H. (1992), "What we know about managing classrooms", Educational Leadership, 19, (7), 71-78.

Greenlee, A. R. ; Ogletree, E. J. (1993), “Teachers’ attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies”, USA. Illinois, 18, ED36430.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1988), “Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome?”, Educational Review, 40, (1), 13-27.

Merrett, F. ; Wheldall, K. (1984), “Classroom behaviour problems which junior primary school teachers find most troublesome?”, Educational Studies, 10, (2), 87-92.

Senemoğlu, N. (1992), “İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması”, Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu, 21-22 Mayıs 1992, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 8.

Turanlı, A. S. (1995), “Students’ expectations and perceptions of teachers’ classroom management behaviours”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Varış, F. (1988), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (4. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 59. Weber, W. A. (1986), “Classroom management”, J. M. Cooper (Ed.), Classroom Teaching

Borg, M. G.; Falzon, J. M. (1989), “Primary school teachers’ perception of pupils’ undesirable behaviours”, Educational Studies, 15, 251-260.

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİMİ KONUSUNDA GERÇEKLEŞTİRİLEN LİSANSÜSTÜ EĞİTİM TEZ VE YAYINLARININ İNCELENMESİ

Bülent Güven
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü bulentg1@yahoo.com

Sema Berber
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özet

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ilkokul 4. Sınıftan itibaren programda yer alan ve öğretimi gerçekleştirilen bir derstir. 4. Sınıf düzeyinden başlayarak programda yer almasının temel nedeni ise öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliği itibariyle soyut düşünme özelliğini basit düzeyde de olsa kullanmaya başladıkları bir dönem olarak bilinmesidir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi sadece din ve inanç üzerinde değil aynı zamanda felsefenin ve toplumsal yaşamın önemli gördüğü ahlak üzerine de odaklanan bir ders olarak sunulmaktadır. Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerine dayalı olarak kültürel düzeyde farklı inançları da tanıtan bir yaklaşımla sunulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ilişkin gerçekleştirilen araştırma ve tezleri inceleyerek dersin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini yine derse ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda ne tür yaklaşımların tercih edildiğini, araştırmalarda ulaşılan bulguları inceleyerek, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve öğretimi konusunda gerçekleştirilmesi düşünülen çalışmalara ışık tutmayı amaçlayan araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kapsamında yenilenen ilkokul programları da dikkate alınarak 2005-2016 yılları arasında gerçekleştirilmiş bulunan lisansüstü eğitim tez ve çalışmalar kapsama alınmıştır. Kapsama alınan çalışmalardan YÖK tez veri merkezinde erişime açık bulunan 63 adet lisansüstü eğitim tezi ve ULAKBİM tarafından taranan dergilerde yayımlanmış olan ve tam metnine erişilebilen 4 adet makale araştırmacılar tarafından doküman incelemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak bu alanda yazılan doktora tezlerinin ve makalelerin sayıca az olduğu daha çok yüksek lisans tezi üretildiği söylenebilir. Ayrıca incelenen araştırmaların öğrenci ve öğretmenlerle yüz yüze çalışmak yerine literatür taraması ya da program incelemesi şeklinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Literatür taraması dışında az sayıda olsa da öğretmen ve öğrenci örneklemleri ile gerçekleştirilen araştırmalara yer verildiği söylenebilir. Bu alanda yapılan araştırmaların gerçekleştirildiği kurumlar incelendiğinde sayıca büyük bir bölümünün Selçuk Üniversitesi'nin ilk sırayı aldığı, bu alandaki çalışmaların gerçekleştirildiği yıllar incelendiğinde ise 2013 yılının en yüksek sayıda araştırma ile dikkat çektiği görülmüştür.
Anahtar Sözcükler: Din kültürü, meta analiz, lisansüstü eğitim, sınıf öğretmenliği

EXAMINATION OF POSTGRADUATE EDUCATION THESES AND PUBLICATIONS ON THE TEACHING OF RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE SUBJECT IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

Religious Culture and Moral Knowledge subject is taught in primary schools starting from the 4th grade. The main reason why it starts from the 4th grade level is that students begin to use their abstract thinking abilities on a simple level thanks to their development and learning abilities at the time. This subject is presented not only as the teaching of religion and belief, but also as a focus on morals regarded important by philosophy and society. It is based on the fundamental principles of Turkish National Education System and presents different beliefs on a cultural level. In this study, researches and theses on Religious Culture and Moral Knowledge subject are examined in terms of the problems encountered during the teaching process, the solutions offered and the approaches preferred. The aim of this study is to offer an insight into further studies about the teaching of Religious Culture and Moral Knowledge subject. Postgraduate education theses and researches on Religious Culture and Moral Knowledge subject between the years 2005 – 2016 are included while taking there newed primary school education programs into consideration at the same time. Of all there searches included, 63 postgraduate education theses open to access in YÖK thesis data center and 4 fulltext articles published on magazines scanned by ULAKBİM are analyzed with document review method by researchers. Based on the findings reached as a result of this study, it is possible to say that the number of master theses written on this subject are higher than doctoral theses and articles. Furthermore, it is seen that these researches are done by literature search or programme review instead of working face-to-face with students and teachers. However, it can also be said that there are few researches conducted with students and teachers apart from literature search method. When the institutions in which the researches on this subject were conducted are examined, it can be seen that the majority were conducted in Selçuk University. And the year 2013 stands out amongst others as the one when the highest number of researches were made.
Keywords: Religious culture, meta analysis, postgraduate education, primary school teaching

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar din eğitimi alanında çeşitli çalışmalar yapılmış ve "Dini nasıl öğrenebilirim? " Sorusu yüzyıllardır insanların beyinlerini kurcalayan bir konu haline gelmiştir. Özellikle çeşitli inançların bulunduğu bir dünyada insanların hangi dine inanmaları gerektiği ve inandıkları dinin emirlerini nasıl gerçekleştirebilecekleri konusu insanların geçmişten bugüne akıllarını kurcalayan konular arasında yer almaktadır.

Bazıları dinin gerçekten gerekli olduğunu düşünürken bazıları sadece güzel ahlaklı olmanın yeterli olduğunu düşünmektedirler. Yüzyıllardır bu düşünceler doğrultusunda çeşitli çalışmalar ve görüşler ortaya konulmuştur. Din eğitiminin hangi yaşlarda verilmesi gerektiği ve din eğitiminin verilmesinin gerekli olup olmaması da insanların uzun yıllar boyunca tartıştığı ve belkide hala çözüm getiremediği konular arasındadır.

Yapılan araştırmaların çoğunluğu çocukları dini yaşayışla karşılaştırmanın çocukların ruh sağlığı açısından önemli olduğunu, duygu ve düşünce gelişimine büyük katkılarının bulunduğunu göstermektedir. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Günümüz dünyasında batı ülkeleri insanın içinde bulunduğu ruhsal ve sosyal problemlerin çözümünde insanların dinin moral verme gücüne sığınmasındaki gerekliliği fark ederek eğitim çalışmalarında dinin önemine vurgu yapmışlardır. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Din eğitimi insana Allah inancını öğreterek, insan hayatının ne kadar değerli ve üstün olduğunu öğretir. Din eğitimi ile beraber insanın sıradan bir varlık olmadığı, sadece yeme-içme ve çoğalma davranışlarında bulunarak yaşayan ve sonrasında yok olan bir varlık olmadığını öğreterek hayata bir anlam kazandırır. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Din eğitimi kişiye hayatını düzene sokmak için bazı nitelikler kazandırır. Ayrıca sağlıklı ve zamanında verilen din eğitimi, kişiyi sosyalleştirir ve kişinin kendini tanımasında rehberlik eder. Sağlıklı ve yeterli din eğitimi kişilerin başka din mensupları ile birlikte uyum ve işbirliği içinde yaşamalarını sağlar. Sağlıklı din eğitimi, iyilikleri, sosyal adaleti ve dayanışmayı desteklediği gibi sosyal bozukluklarında önüne geçer. Bu bakımdan bütün insanlar, özellikle gençler, dinin moral desteğine ihtiyaç duymaktadır (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

İnsan hayatında sevginin hem psikolojik hem de dini bakımdan önemli bir yeri vardır. Bundan dolayı kardeşlik duygusunu, insan sevgisini, çevre ve tabiat sevgisini geliştirmek eğitim için büyük bir alan oluşturmaktadır. İnsanın doğasında olan bu duygunun geliştirilmesiyle, eğitimdeki birçok sorun halledilmiş olur.

Din eğitiminin ailede başladığı ve anne-babanın çocuklarına din eğitimi verme ve onlara yol gösterme hakkına sahip olduğu birçok kültürde kabul edilmiş bir prensiptir. Örneğin, Amerika'da, Amerikan Anayasa Mahkemesi ailelerin çocuklarını cemaat okullarında eğitme hakkını 1925 yılında kanun gücü ile kabul etmiştir.(Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Yine birçok ülkede din eğitimi ile ilgili farklı ve benzer uygulamalar mevcuttur. Ülkelerde aynı dine inananların çoğunluğuna göre yada farklı dinlere mensup kişilerin olması durumuna göre kendi eğitim sistemlerinde dini eğitim verme konusunda kararlar almışlardır.

Almanya'da çocuk 14 yaşına gelinceye kadar din dersi alıp almamasına velisi karar verir. 14 yaşından sonra çocuk kendi tercihini kendisi yapar. Din dersi almak istemeyen öğrenci sadece ahlak dersi alır. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

İngiltere'de bütün öğrencilerin din eğitim alması zorunludur. Öğrencilerin aynı zamanda toplu ibadete de katılmaları gerekmektedir. Veliler isterse çocuklarını din eğitimi dersinden ya da toplu ibadetten hatta her ikisinden de çekebilir. Din eğitimi müfredatını yerel yönetimler hazırlar. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Fransa'da ilköğretim çocukları için din eğitimi, ailelerin çabalarıyla evlerde, kiliselerde ya da kiliseye ait ek binalarda bir araya gelinerek verilmektedir. (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010)

Din eğitiminin okulda verilmesi öğrencilerin kulaktan dolma bilgilerle dini eğitim alması yerine daha doğru bilgiler almasını sağlaması açısından öğrencilere yarar sağlamaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencilere din eğitiminin okulda verilebilmesini sağlamak amacıyla eğitim programında yer alan bir derstir. Ülkemizde bu dersin programa konulması 1930 yılına dayanır. 1930 programında aileleri isterse haftada yarım saat yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine verilen din dersleri, köy ilkokullarında Perşembe günleri üçüncü sınıfta yarım saat verilebiliyordu(Kızılabdullah, 2008).

Ülkemizde 1982 anayasasına göre Din kültürü dersi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulmaya başlanmıştır (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010). Din eğitimi ilkokul4. Sınıftan itibaren din kültürü ve ahlak bilgisi dersi adı altında verilmektedir. Derslerde sadece İslam dini ile ilgili değil genel anlamda bütün dinler hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca sadece din bilgisi değil değer ve ahlak eğitimi de bu ders kapsamında öğrencilere verilmektedir.Öğrencilerin değerleri öğrenerek bu değerleri ve ahlaki becerileri toplumsal hayatta da ortaya koymaları istenmektedir.

İlköğretim programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı" yeniden geliştirilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin içeriğinin belirlenmesinde "dinin temel bilgi kaynakları dikkate alınarak İslam'ın kök değerleri çerçevesinde "mezheplerüstü (herhangi bir mezhebi esas almayan, mezhebî tartışmalara girmeyen) ve dinler açılımlı" anlayış olarak ifade edilebilecek bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında sağlıklı bilgi sahibi olmaları, temel becerilerini geliştirmeleri ve böylece Millî Eğitimin Genel Amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir (MEB, 2010).

2005 yılından itibaren program değişimiyle birlikte gelişen yapılandırmacılık yaklaşımı ve öğrenci merkezli eğitim öğretmenlerin bu ders kapsamında da öğrencinin derse aktif katılımını sağlayıcı etkinlikler yapmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda ilkokulda yer alan din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerle yapılan çalışmalarda artış kazanmıştır. Özellikle öğrenciyi aktif kılıcı yöntemleri öğretmenlerini ne derece uyguladıklarını gözlemlemek amacıyla birçok araştırma ortaya konulmuştur.

Bu araştırmacının amacı din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında lisansüstü eğitimde çalışılan konuların ve elde edilen bulguların incelenmesi ve genel bir sonuca ulaşmaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır;

1) Araştırmaların gerçekleştikleri kurumlara göre dağılımı nasıldır?

2) Araştırmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı nasıldır?

3) Araştırma yapılan kaynakların türlerine göre dağılımı nasıldır?

4) Araştırmaların yapıldıkları enstitülere göre dağılımı nasıldır?

5) Araştırmalarda kullanılan yönteme göre dağılımı nasıldır?

6) Araştırmacıların çalıştığı çalışma gruplarının dağılımı nasıldır?

7) Tezlerdeki danışmanların unvanları nelerdir?

8) Araştırmalarda kullanılan ölçeğin türüne göre dağılımı nasıldır?

9) Araştırmalarda kullanılan ölçeğin derecesine göre dağılımı nasıldır?

10) Araştırmacıların verilerin analizini sağlamak için kullandığı paket programa göre dağılımı nasıldır?

11) Araştırmacıların verileri elde etmek için kullandığı analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?

12) Araştırmacıların araştırmalarında kullandıkları kaynakların yerli ya da yabancı oluşuna göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile bu alanda yazılmış olan makaleler incelenmesine dayalı bir metaanaliz çalışmasıdır. Meta analizde araştırmacı farklı çalışmaların sonuçlarını nicel yöntemler kullanarak karşılaştırmaktadır (Başol, 2004). Bu çalışmada yapılan araştırmalar incelenerek belirlenen araştırma sorularına uygun şekilde veriler toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2005 yılından itibaren yazılmış olan din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ait tezler ile ULAKBİM'de bulunan makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2005-2016 yılları arasında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili ilkokul öğrencileriyle ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar ile literatür ve program analizi yapılan çalışmalara ait 63 adet tez ile ULAKBİM'den tam metnine erişilebilen 4 adet makale oluşturmuştur.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında kullanılacak kategorileri oluşturmak amacıyla öncelikle literatürden elde edilen kaynaklardan yola çıkarak bir kategori havuzu oluşturulmuştur. Belirlenen araştırma soruları doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Belirlenen tez ve makaleler okunarak gerekli analiz çalışmaları yapılmış ve sonrasında incelenmesine karar verilen tezler ve makaleler çetele tutularak okunmuştur. Yapılan okumalar sonrasında araştırma soruları kapsamında toplanan veriler belirlenen kategorilerde sınıflanarak tablolaştırılmıştır. Tablo oluşturulurken belirlenen kategorilerdeki verilere ait frekanslar hesaplanmıştır. Hesaplanan frekanslar baz alınarak verilere ait kategoriler ışığında yüzdelikleri alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tarama sonucunda örneklem içine giren tez ve makaleler belirlenmiş, sonrasında belirlenen ölçütler ışığında incelemeler yapılmıştır. Ulaşılan bulgular frekans ve yüzdelik değerler belirlenerek sunulmuştur.

Tablo 1: Yazarların Kurumlarına Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	%
Ankara	7	10,4
Atatürk	6	8,9
Cumhuriyet	3	4,4
Çanakkale Onsekiz Mart	2	2,9
Çukurova	2	2,9
Dokuz Eylül	1	1,4
Düzce	1	1,4
Erciyes	2	2,9
Fırat	1	1,4
Hitit	1	1,4
Kilis 2 Aralık	1	1,4
Marmara	7	10,4
Niğde	1	1,4
Necmettin Erbakan	6	8,9
Ondokuz Mayıs	1	1,4
Rize Recep Tayyip Erdoğan	4	5,9
Sakarya	4	5,9
Selçuk	12	17,9
Süleyman Demirel	3	4,4
Yeditepe	2	2,9
Toplam	67	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisidersi öğretimi konusunda en fazla sayıda araştırma yapılan kurumun Selçuk Üniversitesi (n=12) ve onun bünyesinde faaliyette bulunan araştırmacılar olduğu görülmektedir. Selçuk Üniversitesi'ni Ankara ve Marmara Üniversitelerinin izlediği yine tablo 1 de görülmektedir. Bu üniversitelerin hemen ardından Atatürk ve Necmettin Erbakan Üniversiteleri'nin olduğu yine tablo 1'den anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Araştırmanın Yapıldığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans	%
2005	1	1.5
2006	3	4.4
2007	5	7.3
2008	10	14.7
2009	4	5.9
2010	11	17.6
2011	4	5.9
2012	7	10.2
2013	16	23.5
2014	2	2.9
2015	4	5.9
Toplam	67	100

Tablo 2 incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde en çok araştırma yapılan yıl 2013 (n=16) yılıdır. Bunu 2010 (n=11) ve 2008 (n= 10) yıllarında yapılan araştırmalar takip eder. 2013 yılından sonra en çok araştırma belirtilen yıllarda yapılmıştır. Bu yıllar dışındaki yıllarda yapılan araştırmaların ortalama bir sayı belirttiği görülmektedir. 2005 yılından 2016 yılına kadar yapılan araştırmaların sabit bir oran taşımadığı ve her yıl farklılaşarak ve sabit bir artış yada azalış olmadan değişimler gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3: Araştırılan Kaynakların Türleri

Kaynak türü	Frekans	%
Yüksek Lisans Tezi	56	83.5
Doktora Tezi	7	10.4
Makale	4	6
Toplam	**67**	**100**

Yapılan araştırmada kullanılan kaynakların türüne ilişkin bulgular tablo 3'te görülmektedir. İncelenen araştırmalarda üç tür kaynaktan yararlanıldığı belirlenmiştir. Bunlar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makaledir. İncelemelerde araştırmaya en çok veri sağlayan araştırma kaynağı yüksek lisans tezleridir (n=55). Yüksek lisans tezlerinden sonra doktora tezleri (n=7) en çok katkı sağlayan araştırma kaynağıdır. En az katkı sağlayan kaynak türü ise makale (n=4) türündeki araştırmalardır. Araştırmada toplam 67 tane kaynaktan yararlanılmıştır.En çok yüzdeye sahip olan tür de yine yüksek lisans tezidir (%83.5) .

Tablo 4: Araştırmaların Yapıldığı Enstitü Türlerine Göre Dağılımı

Enstitü Türü	Frekans	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	9.5
Sosyal Bilimler Enstitüsü	57	90.5
Toplam	**63**	**100**

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımı incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ait en çok araştırma yapılan enstitünün Sosyal Bilimler Enstitüsü (n=57) olduğu görülmektedir. Yüzdelik dilimi alındığında Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılan tezler %90.5 civarında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan tezler %9.5 civarında olarak görülmektedir.

Tablo 5: Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma yöntem türü	Frekans	%
Literatür Taraması	25	37.3
Değerlendirme	2	3
Nitel araştırma	11	16.4
Durum Çalışması	2	3
Betimleme	3	4.5
Görüşme	3	4.5
Etkinlik Geliştirme	1	1.5
Eylem Araştırması	2	3
Nicel araştırma	15	22.4
Betimsel	13	19.4
Deneysel	2	3
Karma model	14	20.9
Anket+Gözlem	1	1.5
Anket + Görüşme	1	1.5
Deneysel+ Literatür Taraması	1	1.5
Anket + Literatür Taraması + Görüşme	2	3
Anket + Literatür Taraması	2	3
Deneysel + Literatür Taraması + Gözlem	1	1.5
Betimsel + Durum Çalışması + Doküman Analizi	1	1.5
Betimsel + Doküman İncelemesi	1	1.5
Gözlem + Görüşme + Doküman Analizi	2	3
Anket + Gözlem + Literatür Taraması	1	1.5
Literatür Taraması + Değerlendirme	1	1.5
Toplam	**67**	**100**

Araştırmada incelenen tezlerde ve makalelerde kullanılan yöntem türüne bakıldığında literatür taraması (n=25), değerlendirme (n=2), nitel araştırma (n=11), nicel araştırma (n=15) ve karma yöntemin (n=14) kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tez ve makalelerin yüzdesi alındığında en çok yüzdeye sahip olan ve en çok kullanılan araştırma türü olarak literatür taraması (% 37.3) görülmektedir.

Tablo 6: Araştırmalarda Yer Alan Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcılar	Frekans	%
Öğrenci	20	30
Öğretmen	13	19.4
Veli	1	1.5
Öğretim Elemanı + öğretmen + Öğrenci	1	1.5
Okul yöneticisi + öğretmen	1	1.5

Diğer	31	46.3
Toplam	**67**	**100**

Tablo 6'da bulunan verilere bakıldığında araştırmacıların en çok tercih ettiği katılımcı grubunun öğrenci (n=20) olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda öğrencileri takip eden katılımcı grubunun öğretmenler (n=13) olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Tezlerdeki Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışmanın unvanı	Frekans	%
Yrd. Doç. Dr.	9	14.2
Doç. Dr.	12	19
Prof. Dr.	42	66,6
Toplam	**63**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde tezlerdeki danışmanların 42 (%66.6) 'sinin "Prof. Dr" unvanına sahip olduğu görülmektedir. En az sayıda tez çalışmasını ise "Yrd.Doç." unvanlı öğretim üyeleri gerçekleştirmiştir.

Tablo 8: Araştırmalarda Kullanılan Ölçek Türüne Göre Dağılımı

Ölçek türü	Frekans	%
Düzey belirleme ölçeği	1	1.5
Likert ölçeği	6	9
Sınıflama ölçeği	2	3
Başarı ölçeği	2	3
Derecelendirme ölçeği	1	1.5
Değerlendirme ölçeği	2	3
Yeterlik ölçeği	1	1.5
Belirtilmemiş /Kullanılmamış	52	77.6
Toplam	**67**	**100**

Tablo 8'e bakıldığında ölçek kullanan araştırmacıların en çok kullandığı ölçek türünün likert tipi ölçek (n=6) olduğu görülmektedir. Bunun dışında kullanılan diğer ölçek türleri; düzey belirleme ölçeği (n=1), sınıflama ölçeği (n=2), başarı ölçeği (n=2), derecelendirme ölçeği (n=1), değerlendirme ölçeği (n=2), yeterlik ölçeği (n=1) olarak belirlenmiştir. İncelenen tez ve makalelerde belirtilmeyen ölçek türleri ve ölçek kullanılmayan 52 tane araştırma vardır.

Tablo 9: Araştırmalarda Kullanılan Ölçeklerin Dereceleri

Ölçek DerecelemeDüzeyleri	Frekans	%
3'lü	2	28.6
5'li	5	71.4
Toplam	**7**	**100**

İncelenen tez ve makalelerde yer alan ölçeklerin dereceleri belirlenerek tablo haline getirilmiştir. Fakat incelenen araştırmalarda ya ölçek kullanılmadığından ya da ölçeklerin dereceleri belirtilmediğinden dolayı sadece 7 tane ölçeğin derecesi belirtilmiştir. Tablo 9'a göre kullanılan ölçek türlerinde 5'li ölçek derecesine (n=5) sahip ölçek kullanımının fazla olduğu görülmektedir. Bunun dışında 3'lü (n=2) ölçek derecesi de kullanılan bir diğer ölçek derecesidir.

Tablo 10: Araştırmalarda Kullanılan Paket Programa Göre Dağılımı

Paket program	Frekans	%
Spss	12	18
Spss + Excel	4	6
Minitab	1	1.5
Belirtilmemiş/Kullanılmamış	50	74.6
Toplam	**67**	**100**

Tablo 10'daki bilgilere göre araştırmalarda en çok kullanılan paket programın SPSS (n=12) olduğu görülmüştür. SPSS dışında kullanılan diğer paket programların SPSS + EXCEL (n=4) ve MİNİTAB (n=1) olduğu tabloda görülmektedir. Tabloda yer alan verilerin yüzdelik dilimi alındığında hiçbir paket program kullanılmayan ya da kullanılan paket programın belirtilmediği araştırmaların %74.6 yüzdelik oran ile en fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Araştırmalarda Kullanılan Analiz Tekniğine Göre Dağılımı

Analiz tekniği	Frekans	%
Betimsel Analiz	2	3
Faktör Analizi	1	1.5
Betimselistatistik + Varyans Analizi + T testi	1	1.5
ANOVA + LSD Post-hoc Çoklu Karşılaştırma + T testi	1	1.5
T testi	1	1.5
ANOVA + T Testi	1	1.5
KMO Bartlett Testi + Varyans Analizi + LSD Testi + T Testi	1	1.5
Varyans analizi + T testi	3	4.5
Pearson Korelasyon Katsayıları + Scheffe + Varyans Analizi + Faktör Analizi	1	1.5
ANOVA+ Frekans Analizi + T testi	1	1.5
ANOVA + T testi + Tukey HSD	1	1.5
İçerik analizi	24	35.8
İçerik analizi + Sistematik Veri Analizi	1	1.5
Faktör Analizi + KMO Bartlett Analizi	1	1.5
Khi – kare testi	2	3
Mann- Whitney U Testi + LSD Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma + Faktör Analizi + T Testi	1	1.5
Belirtilmemiş	18	26.9
Toplam	**67**	**100**

Tablo 11 incelendiğinden kullanılan analiz türü olarak en fazla içerik analizi (n=24) kullanıldığı görülmektedir. İçerik analizi dışında birçok analiz türü kullanılmıştır. Bunlar; betimsel analiz, faktör analizi, betimsel istatistik, varyans analizi, T testi, ANOVA, LSD post-hoc çoklu karşılaştırma, KMO bartlett testi, LSD testi, pearson korelasyon katsayıları, scheffe analizi, frekans analizi, tukey testi, tukey HSD testi, sistematik veri analizi, Khi-kare testi, Mann-Whitney U testi olarak belirtilmiştir. Analiz türü belirtilmeyen 18 tane araştırma olduğu görülmüştür.

Tablo 12: Araştırmalarda Yerli ve Yabancı Kaynak Kullanım Durumu

Kaynakça	Frekans	%
Yerli	**67**	**55.4**
0 – 50	25	20.7
50 – 100	31	25.6
100 – 150	7	5.8
150 – 200	3	2.5
200 – 250	1	0.8
Yabancı	**54**	**44.6**
0 – 30	46	38
30 – 60	6	5
60 – 90	2	1.6
Toplam	**121**	**100**

Tablo 12'ye göre yerli kaynak kullanımının yabancı kaynak kullanımından fazla olduğu görülmektedir. En fazla yerli kaynak sayısının 200-250 (n=1) arasında olduğu görülmüştür. Genel itibariyle yerli kaynak kullanımında ağırlığın bulunduğu aralık ise 50-100 (n=31) kaynak arasındadır. Yabancı kaynak kullanımında ise bu aralık 0-30 (n=46) kaynak aralığındadır. En fazla yabancı kaynağın kullanıldığı aralık ise 60-90(n=2) arasındadır. Ayrıca incelenen araştırmaların arasında hiç yabancı kaynak kullanılmayan araştırmalarında yer aldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında 63 tez 4 makale incelenmiştir. İncelenen tezlerden 56 tanesi yüksek lisans 7 tanesi doktora tezidir. Bu alanda yazılan doktora tezi ve makale sayısı oldukça düşüktür.

Araştırmalardaki veriler incelendiğinde yazılan tezlerden 57'sinin sosyal bilimler enstitüsüne geriye kalan 6 tezinde eğitim bilimleri enstitüsüne ait tezler olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersine ait yüksek lisans ve doktora programlarının birçok üniversitede sosyal bilimler enstitüsünde açılması gösterilebilir.

Yapılan araştırmaların yıllarına bakıldığında bu alanda en çok araştırmanın 2013 yılında yapıldığı görülmektedir. 2005 ten bu yana incelenen araştırmalara bakıldığında yıllar arasında düzenli bir artış ya da azalış görülmemektedir. Bazı yıllarda bu ders kapsamında yüksek sayılarda araştırmalar yapılırken bazı yıllarda çok az araştırma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı üniversiteye göre sınıflama yapıldığında alanda en çok araştırmanın Selçuk üniversitesinde yapıldığı görülmektedir.

İncelenen araştırmalarda en fazla literatür taraması türünde çalışma yapıldığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak araştırmacıların din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde ilkokul öğrencileriyle çalışmak yerine sadece ilkokul programlarını incelemekle yetinmeleri ve uzun yıllar boyunca ilkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin olmayışı gösterilebilir. Araştırmalarda literatür taraması haricinde nicel araştırma, nitel araştırma ve karma yöntem kullanılmıştır.

İncelenen araştırmaların çalışma grubunu genel itibariyle öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Özellikle öğrencilerle yapılan çalışmalar öğretmenlerle yapılan çalışmalardan daha fazladır. Öğrencinin bilgiyi ne kadar kavradığı ve öğrendiği, hangi yollarla öğrendiği eğitimciler açısından önemli bir konu olmasından dolayı araştırmacılarda öncelikli olarak öğrenciler ile çalışmayı tercih etmişlerdir.

İncelenen tez ve makalelerde kullanılan ölçek türüne bakıldığında en fazla kullanılan ölçek türünün likert ölçeği olduğu görülmektedir. Kullanılan ölçeklerde ölçek derecesi olarak 3'lü ve 5'li ölçek derecesi kullanılmıştır. En çok kullanılanı ise 5'li ölçek derecesidir.

Araştırmalarda verilerin analizini sağlamak için kullanılan paket programlara bakıldığında en çok kullanılan paket programın SPSS olduğu görülmektedir. Ayrıca SPSS'in yanında EXCEL ve Minitab paket programlarının da kullanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Araştırmalarda verilerin analizi için kullanılan analiz teknikleri incelendiğinde en çok kullanılan analiz türünün içerik analizi olduğu görülmektedir. Araştırmalarda genellikle belli bir araştırma analiz tekniği yerine birden fazla analiz tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiş ve incelenen araştırmaların bulguları belirlenmiştir.

Araştırmalarda kullanılan kaynağın yerli kaynak mı yabancı kaynak mı olduğu incelendiğinde araştırmacıların genel itibariyle yerli kaynaklardan yararlanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hatta bazı araştırmacılar sadece yerli kaynak kullanarak araştırmalarını tamamlamış ve hiçbir yabancı kaynaktan yararlanmamıştır.

Bu araştırmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersi kapsamında yer alan mevcut araştırmalar belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. Verilen ölçütlerin önceki sayfalarda da belirtildiği üzere meta analizi yapılmıştır. Yapılan çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve sonraki araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu çerçevede din kültürü ve ahlak bilgisi dersi için özellikle ilkokul öğrencileriyle yapılan çalışmaların az olduğu görülmüştür. İlerleyen çalışmalarda araştırmacılar bu ders kapsamında yapacakları araştırmalarda ilkokul öğrencileriyle çalışmalar yapabilir. Yine araştırmacılar önceki araştırmalardan yola çıkarak meta analiz türünde farklı çalışmalar sunabilir.

KAYNAKÇA

Acar, A. (2006), İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi Müfredatlarının Mukayesesi (1949 -2000), Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Akan, H. (2007), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Yer Alan Olumsuz Ahlaki Eğilimlerin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Alkan, S. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersindeki Kısa Surelerin Anlamlarının Açıklanması, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Ay, M.F. (2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hoşgörü Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Aybar, F. (2008), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan İçerik ve Etkinliklerin İnanç Öğrenme Alanı Kazanımlarının Gerçekleşmesine Katkısı (Ders Kitaplarına Dayalı İçerik Analizi), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Aydın, M. Ş. (2005),Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı, İstanbul: Dem Yayıncılık

Bağcı, H.(2012), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri (Beykoz Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Başol Göçmen, G. (2004). Meta-Analysis. EurasianJournal of EducationalResearch. 15, 16-22.

Batar, Y. (2005), Örgün Din Eğitiminde Empatik Yaklaşım İlköğretim Örneği, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Bilecik, S. (2012), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Ve 5. Sınıf Ders Kitaplarındaki Ayet Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Biricik, S. (2015), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinin Din Okuryazarlık Becerisine Etkisi (Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma), Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Bulut, S. (2008), İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde

Coşkun, M. (2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (1): 143-162

Çakar, A. (2007), Din ve Ahlak Eğitiminde Hikayenin Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Çakı, E. (2008), Beşinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bir Yöntem Olarak Drama Tekniği, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Çakmak, A. (2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Adalet Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Çangır, M. (2008), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanma Durumu (Tuzla Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çapcıoğlu, F. (2006), Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çekin, A. (2012), Değer Açısından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Kazanımları: Bir İçerik Analizi, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 12, 2, s. 105-119

Çelik, N. (2010), 7-12 Yaş Çocuğunun Karakter Eğitimi Açısından Ailenin Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Çelik, Z. (2010), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Davranışları (Çınarcık Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Çetin, M. (2013), İlkokul ve Ortaokul Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Çınar, F. (2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Aktif Öğrenme Modeline Yaklaşımları (Isparta Örneği), Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

Çiftçi, F. (2011), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Uygulama Örnekleri, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas

Çimen, İ. (2007), İlköğretim Okullarındaki DKAB Dersi Öğretim Programında Ahlak Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Davarcı, M. (2008), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Demirdaş, C. (2013), İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Ünitelerinin Aktif Öğrenme Yöntemlerine Göre İşlenişi, Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum

Demiryürek, S. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde İnançla İlgili Konuların Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas

Erbaş, A. (2015), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinden Beklenen Yeterlikler Üzerine Yeni Öğretmen Yetiştirme Modeli Bağlamında Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Erdoğan, F. (2008), Çoklu Zeka Kuramı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Konularının İşlenişi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Erdoğan, İ. (2012), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Gör, F. (2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında Merhamet Değeri, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Gücen, A. (2014), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Bilimsellik Değerinin Öğretimi, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Güçlüer, M. (2009), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde; 5. Sınıf Ünitelerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ve Çoklu Zeka Kuramına Göre Hazırlanması, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Gündüz, H. (2008), İlköğretim Din Dersi Kitaplarında Diğer Dinlerin Öğretimi (Zorunlu Din Öğretimi Öncesi ve Sonrası Dönemlere Ait Ders Kitapları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma), Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Gündüz. M. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi V. Sınıf Ders Kitabının Gagne'nin Öğrenme İlkelerine Göre İçerik Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Güner, D. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarında Ahlak Öğrenme Alanında Kullanılan Ayetlerin Din Öğretimi Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Kandemir, S. (2015), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Hadis Çevirilerinin Öğrenci Algı Düzeylerine Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Kara, P.(2007), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminin Mevzuat ve Program Gelişimi (1949-2005), Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Karabela, D. (2014), Dini Hikaye ve Menkıbelerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanımı, Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis

Karataş, S. , Tabak, N. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (1), 56-65

Karakaş, S. (2011), İlköğretim 1. 2. Ve 3. Sınıflarda Din Eğitimi İhtiyacı, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale

Karasan, E. (2013), 4 ve 5. Sınıflar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Oynatılabilecek Eğitsel Oyunlar, Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize

Kavak, R. (2012), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Eğitim Öğretim Beklentileri ve Sorunları (Atatürk ve Erciyes Üniversiteleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ

Kızılabdullah, Y. (2008), Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, s. II, syf. 197-215

Köse, S. (2013), İlköğretim Öğrencilerinin Cennet ve Cehennem Tasavvurları, Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun

Mahmut, Ş. (2009), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yaratıcılığa Yolculuk, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

MEB. (2010), İlköğretim Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Meltem, İ. (2008), Yenilenen (2007) İlköğretim V. Sınıf Müfredatında Bulunan "Kur'an Kıssaları, Allah İnancı, İbadet Konusunda Bilgilenelim" Ünitelerinin Sözel, Görsel ve Kişiler Arası Zeka Ortamlarında İşlenişine Yönelik Bir Deneme, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H. (2010), 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Öncel, H. (2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Kültürler Arası Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Öz, A. (2012), Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime Katkısı (İstanbul İli Örneği), Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Özdemir, M. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin DKAB Derslerinde Öğretim Materyali Hazırlama ve Kullanma Durumu, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas

Solak, F. (2013), Velilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersini Önemseme ve Memnuniyet Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (Isparta Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

Şahin, K. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İl Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Şahin, Ş. (2015), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğretim Uygulamalarının Öğrenci Merkezli Anlayışa Göre Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce

Şimşek, E. (2006), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği), Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

Soyyiğitoğlu, M. (2008), Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı Işığında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi IV. Sınıf Müfredatında (2007) Yer Alan "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyoruz, Temiz Olalım, Kur'an-ı Kerimi Tanıyalım " Ünitelerinin İşlenişi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Tekin, İ. (2011), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri

Tunç, E. (2012), İlköğretim ve Ortaöğretime Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri

Turan, E. (2013), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Turhan, G. (2009), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Etkinliklerinin Öğretmenlere Göre Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Ulu, M. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Müfredatında Yer Alan Okuma Parçalarının Öğrenci Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Üzümcü, M. (2011), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi İnanç Öğretiminde Esbab-ı Nüzul, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Yaldız, H. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Kendi Algılarına ve Meslektaşlarına Göre İletişim Becerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yemenici, H. (2007), Etkin Din Eğitiminde Görsel Öğretim Etkinlikleri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Yıldız, Z.(2013), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin Değerlendirilmesi (Göller Yöresi Örneği), Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta

Zengin, M. (2010), Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi İlköğretim Dkab Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EĞİTSEL OYUNLARLA DESTEKLENMİŞ FEN ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN "DÜNYAMIZIN HAREKETLERİ" ÜNİTESİNDEKİ TUTUMLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Tanju ATAY
Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Orçun BOZKURT
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersindeki Dünya'mızın Hareketleri ünitesinin eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin öğrencilerin bu dersteki tutamlarını ve akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 2016–2017 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Hatay ili Altınözü ilçesinde bir devlet okulunda 4. sınıf ta öğrenim görmekte olan 48 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test- son teste bağlı yarı deneysel model kullanılmıştır. Kontrol grubuyla MEB müfredatına göre öğretim yapılırken, deney grubuyla Dünya'mızın Hareketleri ünitesi iki hafta süresince eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen öğretimi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile akademik başarı testi ve tutum testi ölçekleri kullanılmıştır. Testler her iki gruba da deneysel işlem öncesi ön test ve deneysel işlem sonrası son test olarak uygulanmıştır. İstatistiksel analizler için SPSS 20 programı kullanılarak t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, oyunla öğretimin akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, Fen öğretimi, Oyun temelli öğrenme, Başarı testi.

THE EFFECT OF THE SCIENCE EDUCATION IS SUPPORTED BY EDUCATIONAL GAMES, "IN THE UNIT OF THE MOVEMENTS OF THE WORLD",ON THE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND ATTITUDES

Abstract

The aim of this research is to determine the impact of the science education is supported by educational games at fourth grade students, in the unit the movements of the world on the students' academic achievements and attitudes in this course. Research was carried on the 48 students at fourth grade who are being educated at a public school in Altınözü, Hatay province in the second semester of the 2016-2017 academic year. In the study, pre-test and quasi-experimental model depend on final test were used. While the control group is teaching according to the curriculum of MEB, the experimental group was applied science teaching with educational games in the unit of the movements of our world for two weeks. Tests were applied to both groups as pre-experimental test before the experimental procedure and the final test after the procedure. For statistical analysis, using SPSS 20 program, the final test by t test was analyzed. As a result of result of research, in terms of academic achievement, teaching with game is seen to be more successful at a significant level in favor of the experimental group while a significant difference between attitude scores was observed.

Keywords: Educational games, science education, game-based learning, achievement test.

GİRİŞ

Oyun, bireylerin gelişiminde önemli bir öğedir. Çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan oyun, gerçek yaşamın bir parçası ve etkin bir öğrenme sürecidir. Yüzyıllar boyunca kuramcılar tarafından incelenmiştir. Oyun kavramının tanımını ve çocuğun gelişimine olan katkısını pek çok araştırmacı açıklamaya çalışmıştır (Demirel ve diğerleri,2017,s.13).

Shiller oyunu birikmiş enerjinin harcanması değil yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğü biçiminde tanımlarken, F.John oyunu çocuğun tüm yaşamını belirleyen çekirdek olarak tanımlamıştır (Karabacak,1996).

Oyun, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız şekilde düzenlenebilen, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilebilen en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Çocuk oyun sayesinde sosyalleşmeyi öğrenir. Sosyalleşme birçok karmaşık faktörün etkilediği bir oluşum olarak görülmektedir. Sosyalleşme kişinin, grubun kural ve değerlerine uymayı öğrenmesi, bu değerler düzenini benimsemesidir. Bu öğrenme doğumdan ölüme dek tüm yaşam boyunca devam eder ve bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri sosyal uyumunda önemli rol oynadığı ifade edilmektedir (Yavuzer, 2000 s.14).

İnsanlar oyun oynarken bilinçli ya da bilinçsiz olarak oyunun kurallarına ve kazanmaya odaklanırlar. Bu da oyun sırasında diğer kaygılarından kurtulmalarını sağlar. Böylece oyunun heyecanına kapılan bireyler aslında kaygılarından arındıkları için öğrenmeye ve öğrendiklerini sergilemeye daha açık hale gelirler. Romine oyunların eğlenceli olduğunu vurgularken öğrencilerin aslında bir öğrenme etkinliğine katıldıklarını fark etmediklerini, fark etseler bile genellikle bu süreci zevkli bulduklarını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin oyunları ve diğer eğlence aktivitelerini derslerine dâhil etmeleri gerektiğini savunmaktadır (Romine, 2004).

Fen bilimleri derslerinin önemli olmasına rağmen günümüzde fen seğitiminde çok önemli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğrenciler fen dersini sıkıcı, zor, kompleks olduğunu düşünmekte ve fen için gereklii beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durum bize öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik istenilen seviyede güdü ve cesarete sahip olmadıkları ve olumsuz bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir (Bonwel ve Eison, 1991).

Oyun destekli öğrenme ortamlarında kavramlar, ilkeler ve kazanımlar oyun içerisinde öğrencilere sunulmaktadır. Öğrenciler oyun içerisinde gözlemleyerek, sorun çözerek, alternatif çözüm yolları üreterek kavramları, ilkeleri ve kazanımları anlamlı olarak öğrenebilmektedirler ve içselleştirebilmektedirler. Ayrıca fen bilimleri dersinde genelde soyut kavramlar bulunmaktadır (Karal vd., 2010)

Oyun destekli öğrenme ortamları alternatif öğrenme yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan güncel çalışmalarda araştırmacılar, kanıtlanmış ve başarılı öğretim yöntemleri ile birleştirilen oyun temelli öğrenme ortamlarının kaliteli fen eğitimi sağlayabileceğini belirtmektedir (Annetta, Mangrum, Holmes, Collazo ve Cheng, 2009).

Günümüzde aktif öğrenme, çok dikkat çeken yaklaşımlardan biridir. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede aktif öğrenmeye geçmek üzere farklı uygulamalar yapılmakta, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmakta, yeni aktif öğrenme teknikleri geliştirilmektedir. Eğitsel oyunla öğretim yöntemi de aktif öğrenme yaklaşımının en popüler yöntemlerinden biridir(Güler,2011).

Adıgüzel (1993) "Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasına ilişkin bir çalışma yapmış ve bu tekniğin yararlı olduğunu belirtmiştir.

Paino (2001) "Öğrencilerin Oynadığı Oyunlar" adlı araştırmasında fen bilgisi derslerinde sınıf içinde dört kişilik gruplara ayırarak televizyon yarışmalarında olduğu gibi deneyleri başarıyla diğerlerinden daha hızlı tamamlamaya ve sonrasında öğretmenin sorduğu sorulara önce ve doğru olarak cevap vermeye çalışan rekabet halindeki öğrencilerin derse daha çok adapte olduğu ve daha başarılı olduğu kanısı şekillenmiştir. Böylelikle eğitsel oyunlar içerisinde düzenlenen yarışma aktivitesinin yararlı olduğunu ve oyun etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığını savunmuştur.

Bu çalışma özellikle ilkokul öğrencilerinin zevkle katıldığı eğitsel oyunların, klasik yöntemlerle anlatılan derslere göre Fen bilimleri dersindeki Dünyamızı Hareketleri ünitesinin daha etkin ve eğlenceli bir şekilde öğretilmesine yönelik eğitsel oyunlar sunmaktadır.

Problem cümlesi:

Bu araştırmada temel olarak "ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri dersindeki Dünya'mızın Hareketleri ünitesinin eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin öğrencilerin bu dersteki tutamları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini var mıdır?"

Alt Problemler

1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının Öntest Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Son test Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının Son test Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney Grubunun Akademik Başarı (Ön Test-Son Test) Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol Grubunun Akademik Başarı (Ön Test-Son Test) Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Deney Grubunun Fene Karşı Tutumlarının (Ön Test-Son Test)Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının (Ön Test-Son Test)Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sınırlılıklar

Araştırma 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde, Hatay ili Altınözü İlçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf 48 öğrenci ile 4. sınıf Fen Bilimleri Programı'nda yer alan Dünya'mızın Hareketleri ünitesi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmada öntest sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. (Büyüköztürk, 2016). Yarı deneysel desenlerde , "olabilenin en iyisi" olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir.Toplum bilimlerinde sık sık yapılmakta olan araştırmalarda bu modellerin uygulama geçerliği yüksektir. (Karasar, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2016–2017 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde, Hatay ili Altınözü İlçesine bağlı bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu okuldaki 4. Sınıf öğrencilerine ön test uygulanmış ve anlamlı bir farklılık olmayan iki şubeden biri deney diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 23, kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere toplam 48 öğrenci ile çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Dünya'mızın Hareketleri Başarı Testi" (DHBT), ikincisi Kenar ve Balcı (2012) tarafından geliştirilen "Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği"dir.

Hazırlanan DHBT soruları fen eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin , 2 sınıf öğretmeninin görüşleri ve 4. sınıf Fen Bilimleri dersi "Dünya'mızın Hareketleri" ünitesindeki kazanımı doğrultusunda incelenmiştir. Test, çoktan seçmeli (dört seçenekli) toplam 30 sorudan oluşmaktadır. 99 öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonucunda madde ayırt etme indeksi 0.19'un altında kalan 14 madde testten çıkarılmıştır (Tekin, 2000). Geriye kalan 16 madde ile SPSS ile yapılan analizler sonucunda, ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.70'in üzerinde olması da güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2005). Maddelerin ortalama ayırt etme indeksleri 0,42 , ortalama güçlük indeksi 0.41 olarak hesaplanmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Tutum Ölçeği Araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla öntest ve sontest olarak tutum ölçeği uygulanmıştır. Kenar ve Balcı (2012)'nın 'Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Örneği' adlı çalışmalarında geliştirdikleri 5'li likert tipinde 12 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayı (Cronbach alpha) değeri α=0.83 olarak elde edilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla SPSS 20 programı kullanılarak t testleri uygulanmıştır. Testlerin yorumlanmasında 0,05'lik anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

Uygulama

Kontrol grubunda sadece MEB müfredat programına göre eğitim yapılmıştır. Deney grubunda programa dayalı eğitimin yanında eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Oyunlar öğrencilerin düzeyleri ve ünite kazanımı göz önünde bulundurularak üniversiteden fen alanında iki uzmanın ve iki sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda

hazırlanmıştır. Deney grubunda iki haftalık ünite işleniş süresince haftada 3 saat olan Fen Bilimleri dersinin 1. haftada 2 saati ders işleniş 1 saati eğitsel oyun, 2.haftada 1 saati ders işleniş 2 saati eğitsel oyun olarak uygulanmıştır. Hazırlanan oyunlar öğrenilen kavramları akılda tutmaya yöneliktir. Deney grubunda 1.hafta "Cevap Bende" oyunu, 2.hafta "Ben Küçük Bir Dünyayım" oyunu ile kavramların eğlenerek öğrenilmesi amaçlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bulgular kısmında kullanılan ölçeklerin deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ve fene karşı tutum açısından öntest ve sontest sonuçları karşılaştırılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Analiz Sonuçları

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Akademik Başarı Ön Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	X	SS	X	SS	1,05	,298
	30,97	14,03	35,5	15,59		

Tablo 1'e göre; deney grubunun DHBT ön test puan ortalaması 30,97 iken kontrol grubunun ortalaması 35,50'dir. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının DHBT ön test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (p = ,298).

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının Öntest Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tutum Ölçeği Ön Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	X	SS	X	SS	,048	,962
	39,69	6,31	39,8	8,43		

Tablo 2'e göre; deney grubunun Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ortalaması 39,69 iken kontrol grubunun ön test ortalamasının 39,80 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki bu fark istatistikî olarak da anlamlı değildir (p = ,962)

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Son test Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Akademik Başarı Son Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	X	SS	X	SS		
	76,35	16,42	54,5	20,05	4,11	,000

Tablo 3' e göre; deney grubunun DHBT son test puan ortalaması 76,35 iken kontrol grubunun ortalaması 54,50'dır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun DHBT son test puanları ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (p = 0,000).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının Son test Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tutum Ölçeği Son Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu		t	p
	X	SS	X	SS		
	42,47	9,27	41,56	6,9	0,391	0,698

Tablo 4'e göre; deney grubunun Fen Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test ortalaması 42,47 iken kontrol grubunun ön test ortalamasının 41,56 olduğu görülmektedir. İki grup arasındaki bu fark istatistikî olarak da anlamlı değildir (p = ,698).

Tablo 5. Deney Grubunun Akademik Başarı (Ön Test-Son Test) Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Deney Grubu		t	p
	X	**SS**		
Ön Test	30,97	14,03	9,04	,000
Son Test	76,35	16,42		

Tablo 5'e göre; deney grubu öğrencilerinin DHBT ön test ortalaması 30,97 iken aynı grubun DHBT son test ortalaması 76,35'dir. Bu durumda uygulanan yöntem sonrası öğrencilerin DHBT puanlarında önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Yapılan bağımlı örneklem t-test sonucuna göre de bu artış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 6. Kontrol Grubunun Akademik Başarı (Ön Test-Son Test) Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Kontrol Grubu		t	p
	X	**SS**		
Ön Test	35,5	15,59	3,74	,003
Son Test	54,5	20,05		

Tablo 6'e göre; kontrol grubu öğrencilerinin DHBT ön test ortalaması 35,50 iken DHBT son test ortalaması 54,50'dır. Yapılan bağımlı örneklem t-test sonucuna göre de bu artış istatistiki olarak da anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 7. Deney Grubunun Fene Karşı Tutumlarının (Ön Test-Son Test)Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Deney Grubu		t	p
	X	**SS**		
Ön Test	39,69	6,31	1,16	0,257
Son Test	42,47	9,27		

Tablo 7'e göre deney grubu öğrencilerinin Fene Karşı Tutumlarının ön test ortalaması 39,69 iken Fene Karşı Tutumlarının son test ortalaması 42,47'dir. Yapılan bağımlı örneklem t-test sonucuna göre de bu artış istatistiki olarak da anlamlı değildir ($p>0,05$). Fene Karşı Tutumlarının sonucuna göre deney grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Fene Karşı Tutumlarının (Ön Test-Son Test)Puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

	Kontrol Grubu		t	p
	X	**SS**		
Ön Test	39,8	8,43	0,832	0,414
Son Test	41,56	6,9		

Tablo 8'e kontrol grubu öğrencilerinin Fene Karşı Tutumlarının ön test ortalaması 39,80 iken Fene Karşı Tutumlarının son test ortalaması 41,56'dir. Yapılan bağımlı örneklem t-test sonucuna göre de bu artış istatistiki olarak da anlamlı değildir ($p>0,05$). Fene Karşı Tutumlarının sonucuna göre kontrol grubunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç olarak, kontrol ve deney gruplarının puan ortalamaları incelendiğinde eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretim yapılan grupta akademik başarı ortalama puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir.Öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığı, oyunları eğlenerek oynadıkları gözlenmiştir. Eğitsel oyunlarla yapılan öğretimlerin, öğrenciyi merkeze alması sebebiyle öğrencinin daha etkin katıldığı öğrenme ortamlarına oluşmakta ve öğrenmeyi zevkli çekici hale getirmektedir.Eğitsel oyunların öğrencilerin yaratıcı düşünme gücünü artırdığı, hayal dünyasını ve problem çözme becerilerini geliştirdiği, öğrenmekten zevk alarak kendine olan özgüvenin artırdığı bildirilmektedir. Bundan dolayı hem Fen Bilimleri eğitiminin kazanımlarından biri olan bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine hem de yapılandırmacı yaklaşım öğretiminde öğrencilerden beklenen yeteneklerin gelişmesine katkı da bulunduğu

değerlendirilmektedir (Bayat ve ark., 2014).Ünite işleniş süresinin iki haftayla sınırlı olması sebebiyle öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Eğitsel oyunların hazırlanması oldukça zaman alıcı olmasına rağmen öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini görmek ayrılan zamanın boşa gitmediğini göstermektedir.

Öneriler

Eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu için Fen Bilimleri dersi öğretim programında her üniteye uygun oyunlar hazırlanabilir.

Oyun destekli öğretimin , farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerin öğretiminde etkili olup olmadığına ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.

Annetta, A. L., Mangrum, J., Holmes, S., Collazo, K. veCheng,M.T.(2009).Biridingrealtytovirtualreality: İnvestigating gender effect and student engagement on learning through video gameplay in elementary school classroom. *İnternational Journal of Science Education*, 31(8), 1091-1013.

Bonwell, C.C. and Eison, J.A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *The George Washington University*, Higher Education Report

Bayat, S., Kılıçaslan. H., Şentürk, Ş.(2014). Fen ve Teknoloji Dersinde Eğitsel Oyunların Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik BaĢarısına Etkisinin Ġncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Bolu. Sayı 14, s.204-216.

Büyüköztürk, S. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (21.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel,H. D., Hergüner, G. ve Serdar, E. (2017). *Okul Öncesi ve İlkokulda Eğitsel Oyunlar* . İstanbul: Kesit Yayıncılık.

Field, A., (2005). Discovering statistics using spss (Second Edition). Thousands Oak, CA: SAGE Publications Inc

Güler,D.T.,(2011) *6. Sinif fen ve teknoloji dersindeki 'hücre ve organelleri' konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi.*Yüksek Lisans Tezi,Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı,Erzurum.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kenar, İ , Balcı, M . (2015). Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. Sinif Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), . Retrieved from http://dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4776/65805

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. ve Kök, M. (2007). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun, *KKEFD/JOKKEF*, (16).

Karabacak, Nermin (1996). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Erişi Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karal, H., Fiş Erümit, S. ve Çimer Atilla. (2010). Bitkilerde üreme konusunda bilgisayar destekli öğretim metaryalinin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 158-174.

Romine, X. (2004). Using Games in the Classroom to Enhance Motivation, Participation and Retention: A Pre-Test and Post-Test Evaluation. *The University of Tennessee at Chattanooga* .EDUC 59.

Paino, P. (2001). Games students play. *Science Teacher*, 68 (4), 28-30.

Tekin, H., (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Yavuzer, H. (2000). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Remzi Kitapevi: İstanbul.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN MÜZE GEZİLERİNİN ÖĞRENCİLERİN TUTTUĞU MÜZE GÜNLÜKLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülbeyaz Ünlüer
Dr., Ülkü İlkokulu/ESKİŞEHİR, g.unluer@hotmail.com

Özet

Öğrencilere ve öğretmenlere etkili ve değişik öğretim olanakları sunabilecek yerlerden bir tanesi de müzelerdir. Müzeler, sürekli yaşayan ve canlı eğitim ortamları arasında yer alır. Bu araştırmada Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen müze gezilerinin öğrencilerin tuttuğu müze günlüklerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı Merkez İlçesi Ülkü İlkokulu 4-E sınıfında yürütülmüştür. Araştırmaya 19 öğrenci katılmıştır.Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiştir. Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersinin konularıyla ilgili olarak müze gezileri düzenlenmiş ve öğrencilerdenmüze izlenimlerinimüze günlüklerine yazmaları istenmiştir. Müze günlüklerinin analizi, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır.Günlüklerin değerlendirilmesi sonucunda öğrenciler müze gezisinden önce incelenecek konuyla ilgili araştırma yaptıklarını, müze gezisi sırasında öğretmenin açıklamalarda bulunduğunu, müze gezisi sırasında gördüklerinin kendilerini heyecanlandırdığını,müze gezilerinin öğrenmede kalıcılığı artırdığını, gezi sonrası gezi değerlendirmesi yaptıklarını ve müze gezilerinin daha sık yapılması gerektiğini sıklıkla belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, sosyal bilgiler, müze, müze günlükleri

EVALUATION OF THE TRIPS TO MUSEUMS IN SOCIAL STUDIES CLASSES ACCORDING TO THE MUSEUM DIARIES OF STUDENTS

ABSTRACT

One of the places that may present efficient and different teaching opportunities to students and teachers is the museums. Museums are among the places that are constantly alive and active. In this study, the purpose is to evaluate the trips to museums in Social Studiesclasses according to the museum diaries of students. The study was conducted in Fall Season of 2016-2017 academic year in Eskişehir, Tepebaşı Central County, Ülkü Primary School, 4-E Class. 19 students participated in the study. The participants were determined with the easily accessible sampling method. Trips to museums were organized for the students about the topics in Social Studies classes, and the students were asked to write their experiences on their museum diaries. The analysis of the museum diaries was made by using the content analysis method, which is one of the qualitative research methods. It was determined in the analyses that the students mentioned in the museum diaries that they did some research about the topic before they went to the museums; their teachers made some explanations to them before their visits; the things they saw in the museums made them enthusiastic, the permanency in learning increased with the trips to museums, they did some evaluations after their trips; and they recommended that the trips to museums should be organized more.

Keywords: Primary school, social studies, museum, museum diaries.

1.GİRİŞ

İlkokul eğitimi, tüm eğitim basamaklarının temeli olup, bu eğitimle çocuğa yaşamı boyunca gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Kazandırılması planlanan bu bilgi, beceri, tutum ve değerlerin önemli bir kısmı ise ilkokulda okutulan Sosyal Bilgiler dersi ile aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır. Sosyal bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerili demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı (Doğanay, 2004, 17) olup, bu dersin temel amaçlarından birisi de Türk kültürünü ve tarihini tanımış milli bilince sahip bireyler yetiştirmektir. Bu dersle, geçmişini bilen ve anlayan, tarihine saygı duyan ve kültürel değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Oysa ki bu ders içinde özellikle "geçmişimi öğreniyorum" ünitesi içinde yer alan tarih konularının henüz somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencilerine soyut gelmesi, sosyal bilgiler dersinin tarih konularının öğretimini zorlaştırmaktadır. Tarih konularını okuturken öğretmenlerin rastladıkları en büyük güçlük, bundan uzun yıllar önce meydana gelmiş şeyleri, öğrencinin gözünün önünde canlandırmasını sağlayarak, geçmiş olayları kavratmaya çalışmaktır. İşte bu noktada ders içinde yer alan tarih konularının somutlaştırılması, zevkli hale getirilmesi ve öğrenilmesinin kolaylaştırılması için canlı ve somut eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır.Sosyal Bilgiler dersinin kendinden beklenen amaçları yerine getirebilmesi bu derste farklı eğitim ortamlarının kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Zaten günümüz eğitim anlayışında da öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yalnızca okulla sınırlı kalmaması, okul duvarlarının dışına taşması gerektiği yönünde bir inancın yerleşmeye başladığı görülmektedir. Eğitim öğretimde farklı ortamları kullanmanın eğitimde daha etkili ve kalıcı sonuçlar verdiği şüphe götürmez bir gerçektir. Öğrencilere ve öğretmenlere etkili ve değişik öğretim olanakları sunabilecek canlı eğitim ortamlarının başında da müzeler gelir.

Müzeler, hem çocukların hem de yetişkinlerin insanlığın geçmişini, bugününü ve geleceğini keşfetmek için acele etmeden inceleme yapabilecekleri, öğrenirken eğlenceli vakit geçirebilecekleri yerlerdir (Falk ve Dierking, 2000, 2). Bireyler üzerinde farkındalık yaratmak, öğrenme sürecini pekiştirmek, farklı kültürleri tanıtmak ve korumak temel amaçlarından olan müzeler, eğitim hizmetleri, kültür, bilim ve sanat aktiviteleriyle de âdeta bir okul görevi görmektedir (Uçar, 2014). Marcus (2008, 56), "müze ziyaretlerini ders programına dâhil etmenin öğretmenler ve öğrenciler için sınıf etkinliklerini destekleyecek ender kaynaklar ve bakış açıları sunacağını"belirtmektedir. Mcleod ve Kilpatrick (2000), müzelerin matematik, sanat, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi bir çok derste öğrencilere eşsiz keşfetme olanakları sunduğunu belirterek müzelerden eğitimde mutlaka yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Müzelerdeki eserler sosyal dünyamızın gerçekleri olup, değerleri ve kolay erişilebilir olmaları onları öğrencilerle sosyal bilgiler dünyası arasında bağlantı kurma amacı için vazgeçilmez araçlar kılar (Boyer 1996). Sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmak öğrenilenleri kalıcı hale getirerek, bazı kavramların somutlaştırılmasını, geçmiş ve bugün arasında ilişki kurulmasını ve yaparak yaşayarak öğrenilmesine olanak tanır. Kaschak (2014, 108), müzelerin, sosyal bilgilerde, öğrencilerin tarihsel anlamalarını ve vatandaşlık anlayışlarını kolaylaştırabileceğini vurgulamaktadır. Marcus, Stoddard ve Woodward (2012, 7), müzelerin, ilkokuldan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde kullanılabileceğini belirtirken; öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerini artırabilecek ender öğrenme deneyimleri sağlaması, yaşamları boyunca tarihi öğrenme mekânları olması ve sıklıkla tarihsel bilginin güvenilir hâkimleri olarak kabul edilmelerinden dolayı sosyal bilgiler dersinin tarih konularının öğretiminde etkili ortamlar olduğunu dile getirmektedir. Günümüzde gelişmiş ülkeler vazgeçilmez öğrenme ortamları olarak gördükleri müzeleri öğretim programlarının içine etkin bir şekilde entegre etmişlerdir (Akmehmet, 2008). Öğrenciler müze ziyaretleri yapıp, buradan elde ettikleri bilgileri paylaşmak üzere sınıfa getirdiklerinde, bu ziyaretler onların kişisel gelişimlerine ve tarihi daha iyi anlamalarına katkı sağlayacak önemli bir deneyim kazanmalarına zemin hazırlamaktadır (Anderson ve Moore,1994). Müze gezileri kullanılarak işlenen bir sosyal bilgiler dersi ile öğrenciler, eserlerin o dönemdeki etkilerini ve önemini keşfeder ve öğrencileri düşünmeye sevk eder (Shull ve Hunter, 1992). Bu şekilde müzeler öğrencilerin tarih ve sosyal bilgiler ders kitaplarının satır aralarında kalmış gerçek insan yaşamlarıyla karşılaşmalarına yardımcı olurlar (Çulha, 2006). Tabiat ve kültür varlıklarını kapsayan mekânların ve müzelerin sosyalBilgiler derslerinde kullanılması, unutulmaya yüz tutmuş eserlerin ve tarihi değerlerin öğrenciler tarafından keşfini sağlarken, onların geçmişle tarihsel duygudaşlık kurmalarına da destek olmaktadır (Egüz ve Kesten,2012). Müzelerin eğitim ve öğretimdeki kullanılmasını destekleyen Milli Eğitim Bakanlığı damüze ile eğitime 2008 yılında yayımlanan bir genelgeyle sosyal bilgiler programında yer vermiş, Talim ve Terbiye Kurulu, sosyal bilgiler ders konuları ve ünitelerinden hangilerinin müzelerle ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir (MEB, 2008).

Oruç ve Altın (2008)'ın aktardığına göre, müzeler eğitim sistemimizde eskiden beri bir eğitim aracı olarak kullanılmasına karşın, yapılan müze ziyaretlerinin çoğu zaman müzeye kapıdan girilip hızla vitrinlere bakılıp çıkılmasından öteye gidemediği görülmektedir. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklarımız tarafından müzeler bir sürü eski ve kırık-dökük eşyanın sergilendiği, sıkıcı yerler olarak kodlanmaktadır. Oysa bu kadar zengin materyali içerisinde barındıran ve etkili öğretim araçları olan müzelerin eğitim-öğretim sürecine etkili biçimde katılması gerekmektedir.

Yapılan bu araştırma ile müze gezilerinin öğrencilerin tuttuğu günlüklerle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Günlüklerle hem öğrenciler öğrendiklerini kendi ifadeleriyle yeniden biçimlendirme, düşündüklerini kendi cümleleriyle organize etme fırsatı elde etmiş olurlar (Rossi, 2004) hem de öğretmenler öğrencilerin öğrenme biçimleri hakkında bilgi sahibi olurlar.

1.1.Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen müze gezilerinin öğrencilerin tuttuğu müze günlüklerine göre değerlendirilmesidir.

2.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıkları altında çeşitli bilgiler sunulmaktadır.

2.1.Araştırma modeli

Öğrencilerin günlüklerine göre sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen müze gezilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

2.2.Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2016–2017 öğretim yılında güz döneminde Eskişehir ili Tepebaşı merkez Ülkü İlkokulu 4-E sınıfında öğrenim gören 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadaki araştırmacının bu okulda görev yapıyor olması nedeniyle uygulama kolaylığı sağlaması açısından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kapsamında araştırma bu okulda gerçekleştirilmiştir.

2.3.Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada doküman çeşitlerinden, kişisel dokümanlar ve bu kapsamda ele alınan öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde 4 hafta boyunca müzeler kullanılarak öğretim yapılmış, bu ünite boyunca konularla ilgili olarak Eskişehir Kurtuluş Müzesi ile İnönü Savaş Müzesinegezi düzenlenmiştir. Ankara'daki Kurtuluş Savaşı Müzesi de sanal gezilmiştir. Müze gezilerine başlamadan önce gidilecek ulaşım sorunu olmayan müzeler öğretmen tarafından gidilip görüşülmüş, ulaşım imkanı olmayan müzeler internet ortamında görülerek, gezilecek galeriler belirlenmiştir. Daha sonra eğitim materyalleri hazırlanmış, kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Öğrencileri müze ziyaretine hazırlayıcı etkinliklere üç gün önce başlanmıştır. Bunun için öğrencilerin ailelerinde kimlerin kurtuluş savaşına katılıp katılmadıkları araştırma ödevi verilmiştir. Tartışma tekniği ile müze kavramı sorgulatılmıştır. Diğer derslerde de drama, resim çizme, günlük tutma vb. etkinliklerle öğrenciler müze gezisine ısındırılmıştır. Özellikle bu çalışmanın verileri günlük tutma ile toplandığından günlük tutma etkinliği üzerinde daha çok durulmuştur. Günlüklerin anı defterlerinden farklı olduğu vurgulanmıştır. Günlükler hakkında verilen eğitimden öğrencilere hazırlanan günlükler dağıtılmıştır. Hazırlık aşamasından sonra müze gezilerine başlanmıştır. Müze gezileri; sosyal bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde yer alan kazanımlarla ilişkilendirilerek yapılmıştır:

Müze gezilerinde iki şeye dikkat edilmiştir. Birincisi öğrenci sayısı, ikincisi müzenin bütününün değil, konuyla ilgili galerilerin gezilmesidir (Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009). Müze gezisi sırasında çocuklara soru soracak ortam yaratılmış, kendilerinin sordukları sorular yanıtlanmış ve her bir çocuğun geziye aktif katılımı sağlanmıştır. Müze gezisi sonrası öğrencilerin gezi izlenimlerini yazacakları günlüklerini yazmaları sağlanmıştır. Müze gezilerini pekiştirmeleri ve öğrenmede kalıcılık sağlama ve diğer derslerle disiplinlerarası ilişkilendirme yapmak amacıyla resim yapma, drama ve metin yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Yine gezi sonrasında öğrencilerin geziyi değerlendirecekleri bir ortam hazırlanmış ve birbirleriyle deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır.Araştırmaya katılan 19 öğrencinin toplam tuttukları 57 günlüğün tamamı araştırma kapsamına alınmıştır.Günlüklerin tematik kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlığı "Görüş Birliği" ya da "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların, günlüklerde ortak yaptığı kodlamalar görüş birliği, farklı kodlamalar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Her iki araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde farklı araştırmacıların ayrı olarak görüşleri alınarak, kodlama yapılmıştır. Bu şekilde yapılan araştırmanın güvenirliği; Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ortalama güvenirlik % 86 olarak bulunmuştur.

3.BULGULAR

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kodların frekans dağılımı aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 1.“Müzeye gitmeden önceki hazırlıklar” temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müzeye Gitmeden Önceki Hazırlıklar	Geziden önce araştırma yaptım	45
	Gezi için velimden izin alındı	32
	Geziden önce öğretmenimiz davranış kurallarını hatırlattı	27
	Geziden önce müze ile ilgili bilgilerimizi hatırladık	22

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezisi için geziden önce araştırma yaptıklarını yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne “….*öğretmenimiz geziye gitmeden önce bizden Kurtuluş Savaşıyla ilgili araştırma yapmamızı istedi.Ben de internetten araştırma yaptım, kitaplara baktım.Anneme, babama sordum.*” ifadesiyle müze gezisinden önce incelenecek konuyla ilgili araştırma yapmak gerektiğinden söz etmiştir.

Tablo 2. “Müze gezisine ilişkin düşünceler” temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müze Gezisine İlişkin Düşünceler	Gezi sırasında öğretmenimiz açıklamalarda bulundu	49
	Gezi sırasında öğretmenimiz sorular sordu	46
	Gezi sırasında notlar aldık	39
	Gezi sırasında bir veli yardımcı oldu	28
	Gezi sırasında fotoğraf çektik	25

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezisi sırasında öğretmenin açıklamalarda bulunduğunu yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne “….*öğretmenimiz derste öğrendiklerimizi müzeyi gezdirirken tekrarladı, müzeyi gezerken müzedeki eserleri bize tanıttı, anlattı, açıkladı…*” ifadesiyle müze gezisi sırasından öğretmenin müzedeki eserlerle ilgili ve öğrenilen konu ile ilgili açıklamalarda bulunduğundan bahsetmiştir.

Tablo 3. “Müze gezisi sırasında hissedilen duygular” temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müze Gezisi Sırasında Hissedilen Duygular	Kendimi savaşta hissedip heyecanlandım	47
	Duygulandım	41
	Yeni şeyler öğrendiğim için mutlu oldum	33
	Atalarımla gurur duydum	21
	Müzenin bazı bölümlerinden sıkıldım	12

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezisi sırasında gördüklerinin kendilerini heyecanlandırdığını yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne "*...Kurtuluş Savaşındaki askerlerin zor şartlarda Kurtuluş Savaşını kazandıkları beni çok etkiledi. Müzeyi gezerken ya da sanal müze gezisinde kendimi askerlerin yerine koydum. Kendimi savaşırken hissettim ve çok heyecanlandım...*" ifadesiyle öğrencilerin müze gezisi sırasında gördüklerinin kendilerini heyecanlandırdığından bahsetmiştir.

Tablo 4. "Müze gezisinin katkıları" temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müze Gezisinin Katkıları	Öğrendiklerimiz daha kalıcı oldu	52
	Bu üniteyi daha iyi öğrendim	44
	Tarihimizin farkına vardım	41
	Tarihi olayları daha iyi gözümde canlandırabildim	40
	Tarihi eserlere karşı ilgim arttı	37
	Derste daha aktif oldum	35

Tablo 4'de görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezilerinin öğrenmede kalıcılığı artırdığını yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne " *...Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğimiz şeyler müzeyi gezince aklımda daha çok yer etti...*" ifadesiyle öğrenilenlerin kalıcı olduğundan söz etmiştir.

Tablo 5. "Müze gezisi sonrasına ilişkin düşünceler" temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müze Gezisi Sonrasına İlişkin Düşünceler	Gezi değerlendirmesi yaptık	49
	Gördüklerimizle ilgili resim yaptık	45
	Oyun hamurundan tarihi nesnelerin şekillerini yaptık	42
	Gördüklerimizi yazılı ifade ettik	36
	Drama yaptık	29

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezisi sonrası gezi değerlendirmesi yaptıklarını yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne *"...geziden döndükten sonra öğretmenimiz bize geziyle ilgili sorular sordu, arkadaşlarımız söz aldılar, gördüklerimizi yazdık, gördüklerimizi birbirimizle paylaştık"*ifadesiyle gezi değerlendirmesi yaptıklarından söz etmiştir.

Tablo 6. "Müze gezisi için öneriler" temasına ait kodların frekansları

Tema	Kod	f
Müze Gezisi İçin Öneriler	Müzelere daha sık gidilmeli	38
	Müzede bilgi verecek uzman bir kişi olmalı	32
	Sıra bozulmadan gezilmeli	29
	Öğretmen daha dikkatli dinlenmeli	27
	Dikkatimizi dağıtacak gürültü yapılmamalı	21
	Gezide not alınmalı	19

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrenciler günlüklerinde sıklıkla müze gezilerinin daha sık yapılması gerektiğini yazmışlardır. Öğrencilerden biri günlüğüne " *...daha önce müzelere gitmemiştim.Müzelere daha çok gidilirse daha iyi olabilir, daha iyi öğreniriz...*" ifadesiyle müze gezilerinin daha sık yapılması gerektiğinden söz etmiştir.

4.SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersinin "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi müzeler kullanılarak işlenmiş, araştırma süresince öğrencilerin müze izlenimlerini günlüklere yazmaları istenmiş ve öğrencilerin tuttukları günlüklerin değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrenciler müze gezisinden önce incelenecek konuyla ilgili araştırma yaptıklarını sıklıkla belirtmişlerdir.

- Öğrenciler günlüklerinde müze gezisi sırasında öğretmenin açıklamalarda bulunduğunu sıklıkla belirtmişlerdir.

- Öğrenciler müze gezisi sırasında gördüklerinin kendilerini heyecanlandırdığını sıklıkla belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu; Yılmaz, Kaya ve Çolak (2009)'ın araştırmasında panorama 1453 Tarih Müzesi'ne götürülen ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinden seçilen 6 kişilik bir grup ile müze ziyareti sonrasında mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlardan elde edilen veriler ışığında, "panoramik resmin gerçekçiliğinden etkilenen öğrencilerin, kendilerini ortamın içerisinde gibi hissedip heyecanlandıkları tespit edilmiştir" bulgusuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda, Aktaş Yasa ve Güler Öztürk (2007)'ün tarihi çevre ve müze gezilerinin, öğrencilerin tarihi eserlere karşı tutumlarının etkisinin belirlendiği deney ve kontrol gruplu desenlenmiş araştırmasında, "müze gezisine katılan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin ve katılmayan öğrencilerin tarihi eserlere karşı olan tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve öğrencilerin tarihi eser ve objelere karşı olumlu değer yargıları içinde olduğu" bulgusu ile de araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

- Öğrenciler müze gezilerinin sıklıkla öğrenmede kalıcılığı artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Güleç ve Alkış (2003)'ın çalışmasında "sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre müzelerin kalıcı öğrenmeyi sağladığı" bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Önder, Abacı ve Kamaraj (2009)'ın araştırmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden "arkeoloji müzesi ile ilgili bilgi düzeyi" ve araştırmanın temasını oluşturan "giysilere ilişkin bilgi düzeyleri" açısından daha başarılı oldukları bulunmuştur" bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda; Dönmez ve Yazıcıoğlu (2009)'nun çalışmasında "araştırma grubundaki öğrenciler tarihi mekân ve müzeleri gezip görmelerinin kendi öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini, öğrenmelerine oldukça yardımcı olduğunu ve ders kitabına bağlı kalarak öğrenmenin etkisizliğini anladıklarını sıklıkla ifade etmişlerdir" bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca Karageyik (2012)'in "müze eğitimi ve uygulamaları dersinde kullanılan yöntemlere dayalı geliştirilen müze eğitimi paketinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı testleri ve tutum düzeyleri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur" bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Egüz ve Kesten (2014)'in yaptıkları çalışmada "öğrencilerin eğitsel müze ziyaretleri aracılığıyla dersten zevk aldıkları ve müze ile eğitimin kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı" bulgusu ile de örtüşmektedir. Aynı zamanda bu bulgu, Avcı ve Öner (2015)'in "Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgiyi somutlaştırdığı için, bilginin kalıcılığını artırdığı için, öğretimi kolaylaştırdığı için, tarihsel empati kazandırdığı için, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağladığı için, derse ve konulara ilgiyi artırdığı için gibi nedenlerle sosyal bilgiler dersinde tarihi mekanların önemli olduğunu düşünmektedirler" bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

- Öğrenciler sıklıkla müze gezisi sonrası gezi değerlendirmesi yaptıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrenciler sıklıkla müze gezilerinin daha sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu; Belen (1992)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre; "ortaöğretim kurumu öğrencilerinin müzeleri sadece müzeler haftası süresince ziyaret ettikleri, bunun dışında pek ilişki kurmadıkları" bulgusuyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Şeker (2011)'in çalışmasında "araştırmaya katılan ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun müze gezilerinin bilgi, görsellik ve genel kültür açısından kendilerine çok yararlı olduğunu, müzelerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine yardım ettiğini, tarih, coğrafya ve genel kültür alanında kendilerini geliştirdiğini düşündükleri ve Sosyal Bilgiler dersinde müze gezilerinin düzenlenmesinin gerekliliğine inandıkları tespit edilmiştir" bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda araştırmanın bu bulgusu, Çengelci (2013)'nin "araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından çoğunun (%66,2) sosyal bilgiler dersinde müzelere gitmediği" bulgusuyla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Diğer öğretim kademelerinde ve diğer derslerde de müzeler etkili bir şekilde kullanılabilir.

- Öğretmenlerin müze eğitimi ile ilgili bilgilerinin artırılması için hizmetiçi eğitim kursları açılabilir.

- Araştırmacılara yönelik, diğer eğitim kademelerine ve diğer derslere yönelik müzelerin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen- veli-öğrenci-yönetici görüşlerine göre araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

Akmehmet, T. K.(2008). Müzelerin tarih öğretiminde nesne merkezli eğitim etkinlikleriyle kullanılması ve ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, *180*, 50-67.

Aktaş Yasa A.& Güler Öztürk D. (2007). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yapmış olduğu tarihi çevre ve müze gezisinin tarihi eserlere karşı tutumlarına etkisi. http://www.yoret.org.tr/download/posta/48.doc. 14. 03. 2017'de alınmıştır.

Anderson, C., & Moore, A. (1994). Making history happen outside the classroom. *Teaching History. London: The Open University*, 196-208.

Avcı, C.,& Öner, G. (2015). Tarihi mekanlar ile sosyal bilgiler öğretimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Belen, F. (1992). *İlk ve Orta Öğretimde Arkeoloji Müzelerinde Eğitim Sorumluluklarının Belirlenmesi- Çözüm Üzerine Bir Deneme*. İstanbul:Yıldız Teknik. Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Boyer, C. L. (1996). Using museum resources in the K-12 social studies curriculum. *ERIC Digest*.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *43*(43).

Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri, Yüksek lisans tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Doğanay, A. (2004). *Sosyal bilgiler öğretimi*. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi,* (Edit.Cemil Öztürk, Dursun Dilek), (ss. 16-44), Dördüncü Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık

Dönmez, C.,& Yazıcıoğlu, M. (2009). Sosyal bilgiler derslerinde tarihi mekânların kullanımının öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi içinde*, 656-666.

Egüz, Ş.,& Kesten, A. (2012). Sosyal bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1).

Falk, J. H.,& Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor rexperiences and the making of meaning*. AltamiraPress.

Güleç, S.,& Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(1), 63-78.

Karageyik, İ. (2012).Müze eğitimi ve uygulamaları dersinde planlı müze gezisinin öğretmen adaylarının tutumlarına etkisi. *II.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.*

Kaschak, J.C. (2014). Museum visits in socialstudies: the role of a methods course. *Social Studies Research and Practice*, 9(1), 107-118.

Marcus, A. S. (2008). Re thinking museums adult education for k-12 teachers. *Journal of Museum Education, 33(*1), 55-78.

Marcus, A. S.,Stoddard, J. D., &Woodward, W. W. (2012). *Teaching history with museums: Strategies for K-12 social studies*. Routledge.

McLeod, J.,Kilpatrick, K. M. (2000). Exploring science at the museum. *Educational Leadership, 58,* 59–63.

MEB. (2008). İlköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında müze ileeğitim: Talim Terbiye Kurulu kararı.
http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/muze/muze-prmgr.pdf. html, 14.10. 2017'de alınmıştır.

Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.

Oruç, A. G. S.,& Altın, B. N. (2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*, 125-141.

Önder, A., Abacı, O.&Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi": İstanbul arkeoloji müzesi'ndeki marmara örneklemi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Sayı: 25*.

Selanik Ay, T.,& Kurtdede Fidan, N. (2014).). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri.*Electronic Journal of SocialSciences, 13*(48), 69-89.

Shull, C. D.,& Hunter, K. (1991). Teaching with historic places. *Social Education, 56*(5), 312.

Rossi, D. W. (2004). Using elementary interactive science journals to encourage reflection, learning and positive attitudes toward science. *Retrieved October, 18*, 2005.

Uçar, A. (2014). Sanat eğitiminde müzelerin eğitimsel rolleri ve işlevleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1).

Yılmaz, A.,Kaya, B., & Çolak, K. (2009). Panorama 1453 tarih müzesinin eğitimsel değeri ve müze hakkındaki öğrenci görüşleri. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (7-9 Ekim 2009)*.

Yılmaz, K.,& Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 21-39.

2013 FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN BİLGİ ÖĞRENME ALANININ BECERİ ÖĞRENME ALANI İLE DESTEKLENİP DESTEKLENMEDİĞİNİN BELİRLENMESİ

Naciye Şimşek
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik-Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
naciyesimsek@comu.edu.tr

"Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, tüm öğrencilerin fen okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren konu alanları ile Beceri, Duyuş, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanları belirlenmiştir. Öğretim programı, bu konu alanlarını temel alarak hazırlanmasına karşın bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, duyuş ve FTTÇ öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar, bilimsel bilginin; beceri, duyuş ve günlük yaşamla olan ilişkisi dikkate alınarak tasarlanmıştır. Sonuç olarak Fen Bilimleri konu alanları, sadece temel fen kavram ve ilkelerini değil, aynı zamanda bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken beceri, duyuş ve FTTÇ ilişkilerini de içermektedir " (2013 fen Bilimleri dersi programı V) denilmektedir. Yukarıdaki paragraftan yola çıkılarak bu çalışmada, Fen Bilimleri Dersi 2013 fen programında yer alan BİLGİ öğrenme alanı ile BECERİ öğrenme alanı arasındaki ilişkinin araştırılmasına karar verilmiştir. Bu amaca yönelik olarak ta 3-8. Sınıflar fen bilimleri ders programında yer alan BİLGİ öğrenme alanları olan; Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel olaylar, Dünya- Evren ve BECERİ öğrenme alanları olan; Bilimsel Süreç Becerileri ve Yaşam Becerilerinin(Analitik düşünme, Karar verme, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, İletişim, Takım çalışması) tanım ve kapsamından yola çıkılarak öğrenme alanları, üniteler, konular ve kazanımlar incelenmiş bilgi- beceri öğrenme alanlarının birbiri ile ilişkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler uygun iki boyutlu materyallerle gösterilerek elde edilen bulgular değerlendirilerek sonuca varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Bilgi alanı, Beceri alanı, Fen Bilimleri dersi, 2013 Fen Bilimleri Dersi programı.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri 2013 fen programında yer alan BİLGİ öğrenme alanı ile BECERİ öğrenme alanı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bilginin ne olduğu konusunda çeşitli görüşler vardır. En basit olanı bilgiyi, bilinen şey olarak tanımlamaktır. Bilgi ile ilgili felsefi bir tanım ise Yıldırım (2005) tarafından şöyle yapılmıştır. ' İnsan duyu organları yoluyla yaşadığı çevreyi ve evreni algılar. Bu algılamada "özne(süje) ve "nesne"(obje) adı verilen iki temel unsur vardır. Özne, bilen yani insan; nesne ise bilinen yani varlıktır. Bilgi çoğu zaman bilen özne ile bilinen nesne arasında kurulan ilişki sonucunda açığa çıkan ürün olarak tanımlanır. Bu tanımalarda geçen özne; aktif bir tavır sergileyen insan; nesne ise öznenin sergilediği pasif durumdaki varlıktır'. Başka bir deyişle bilgi canlıların duyu organları aracılığı ile çevreyle kurduğu bağ sonucu elde ettiği veri topluluğudur.

Canlılar çevre ve birbirleriyle etkileşim halinde oldukça gözlemeleri sonucu pek çok bilgiye ulaşmışlardır. Bu bilgi farklı canlı türlerince farklı yol ve yöntemlerle gelecek nesle iletilirken evrenin bilinen en gelişmiş türü olan insan elde ettiği bilgileri çok daha farklı yol ve yöntemlerle iletmiştir. Mağara duvarlarına çizilen resimler, tabletlere yazılan yazılar, duman ve güvercin. İle bilgi iletme yolları gelişip değişerek yerini kitap, telefon ve internet ..gibi araçlara bırakmıştır. İnsanların meraklarını gidermek için bilinmeyeni arama çabaları bilim olarak tanımlanmış bu çabalar arttıkça da bilgi çeşitlenip derinleşerek farklı bilim dallarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bilinen ilk bilgiler ortaçağa kadar felsefe olarak adlandırılmış, sonra da diğer bilim dalları ortaya çıkmıştır. Tarım, tıp, veterinerlik, eczacılık…ile ilgili bilimler biyolojik bilimler olarak adlandırılmış bilgi birikiminin artması ile bağımsızlıklarını ilan ederek insanoğlunun bilme/ öğrenme merakına daha fazla yanıt vermek için onlarda kendi içinde alt dallara ayrılmışlardır. Sadece hücre bilgisini bilmek meraklı insanlara yetmemiş, genetiğini öğrenerek ve üzerinde çalışarak gerekirse daha verimli ve dayanıklı türler oluşturmak ya da genetik hasarları gidererek çeşitli hastalıkları tedavi etmeyi de hedeflemişlerdir..

Bilim diğer alanlarda da hızla ilerleyerek pek çok bilgi birikimine ulaşılmıştır. Elde edilen bilgilerin çeşitlenip artması zaman içerisinde okul programlarına da yansıyarak derslerin çeşitleri, içerikleri ve saatlerini de etkilemiştir.

Özellikle bilgi birikiminin fazlalığı bilgilerin veriliş yol ve yöntemlerinin yanında kalıcılığı ile ilgili araştırmaları da doğurmuştur.

Bilimin ilerlemesi pratik alan uygulamalarının da çeşitlenmesine yol açmış bilgi kitap sayfaları arasından çıkararak pratik alan uygulamalarına yansımıştır. Bu gelişmeler okul programlarında "Elimi yakmayan aynı zamanda çevreyi de kirletmeyen bir çay bardağını nasıl yapabilirim?" (2004 Fen ve Teknoloji Dersi Programı) , sorusunun sorulmasını sağlamıştır. O halde teknoloji çağında öğrencilerin ısı alış-verişi bilgisini(FEN) bilmelerinin yetmediği bu bilgiyi kullanarak ürün tasarlamalarını(TEKNOLOJİ) ve hatta bu ürünü de çevreye zarar vermeyen(TOPLUM-ÇEVRE) bir malzemeden yapmaları beklenmiştir. Bu gelişmeler ülkemizde okul fen programlarının gözden geçirilerek amaç ve vizyonunun güncellenmesini sağlamıştır. 2004 Fen ve Teknoloji Ders Program'ında Fenin amaçları şöyle açıklamıştır:

Ö**ğrencilerinin:**

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusunu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını sağlamak,
- Yaşamlarının sonraki dönemlerinde eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,
- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik, etik, kişisel sağlık, çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,

- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevreyle etkileşirken bu değerlere uygun bir şekilde hareket etmelerini sağlamak,
- *Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamak.*

2013 yılı fen ders programının amaçları temelde 2004 fen programı ile aynı olmakla beraber öğrenme alanların alt öğreneme alanlarına ayırarak bunlara ilişkin amaçlar ayrı ayrı belirtilmiştir. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın amaçları aşağıdaki gibidir.

- Biyoloji, Fizik, Kimya yer gök ve evre bilimleri sağlık ve doğal afetler hakkında temel bilgiler kazandırma.
- Doğanın keşfedilmesi ve insan –çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek.
- Bilimsel bilimin toplumu ve teknolojiyi, toplum ve teknolojinin de bilimi nasıl etkilediğine ilişkin farkındalık geliştirmek
- Birey çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etmek ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek
- Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirme
- Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlama
- Bilim insanlarının bilimsel bilgi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olma
- Bilimin, tüm kültürlerden bilim insanlarının ortak çabası sonucu üretildiğini anlamaya katkı sağlamak ve bilimsel çalışmaları takdir etme duygusunu geliştirme
- Bilimin, teknolojinin gelişmesi toplumsal sorunların çözümü ve doğal çevredeki ilişkilerin anlaşılmasına olan katkısını takdir etmeyi sağlama
- Doğada meydana gelen olaylara ilişkin merak tutum ve ilgi geliştirme
- Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirmek ve uygulamaya katkı sağlama
- Sosyo-Bilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıklarını geliştirmektir.

2004 Fen ve Teknoloji programında programın vizyonu; "bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin **fen ve teknoloji okuryazarı** olarak yetiştirmesidir" şeklinde belirtilmiştir. Fen okuryazarlığı 7 madde şeklinde ele alınmış bunlar;

1. Fen bilimleri ve teknolojinin doğası
2. Anahtar fen kavramları
3. Bilimsel süreç becerileri
4. Fen teknoloji toplum çevre ilişkileri
5. Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler
6. Bilimin özünü oluşturan değerler
7. Fen'e ilişkin tutumlar ve değerler

2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının Vizyonu ise "Tüm öğrencileri Fen Okuryazarı yetiştirmek"(20013 Fen Bilimleri Öğretim Programı: I) 'tir. Bu programda fen okuryazarlığı ise 4 maddede toparlanabilir.

Bunlar;

1. Bilgi
2. Beceri
3. Duyuş
4. Fen-Technology-Toplum-Çevre'dir.

"Sonuç olarak Fen Bilimleri konu alanları, sadece temel fen kavram ve ilkelerini değil, aynı zamanda bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken becerileri duyuş ve FTTÇ ilişkilerini de içermektedir.

Özellikle BSB için bu programda öğrencilerden beklenenler şöyle vurgulanmıştır.

"Öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma ve bilinçli karar verme becerilerini ve zihin alışkanlıklarını geliştirmeleri için her sınıf düzeyinde bilimsel süreç becerileri ile ilgili kazanımlar belirlenmiş ve listelenmiştir. Bu kazanımlara bilgi kazanımlarında uygun atıflar yapılarak öğrenme alanları birbirine örülmüştür.

Ülkemizde fen bilgisinin günlük yaşama uygulanmasını dikkate alan ilk program 2004 Fen ve Teknoloji Ders Programıdır. Bu programda ders içerikleriyle ilgili çeşitli öğrenme alanları oluşturulmuştur. Bilgi ile ilgili öğrenme alanı (Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren,) , Fen –Teknoloji- Toplum- Çevre öğrenme alanı(FTTÇ) , Bilimsel Süreç Becerisi öğrenme alanı(BSB) ve Tutumlar- Değerler (TD) öğrenme alanıdır.

"Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan "Beceri" öğrenme alanı aşağıdaki alt alanlardan oluşmaktadır.

a. Bilimsel Süreç Becerileri: Bu alan;

a. Bilimsel Süreç Becerileri: Bu alan;

- ✓ Gözlem Yapma,
- ✓ Ölçme,
- ✓ Sınıflama,
- ✓ Verileri Kaydetme,
- ✓ Hipotez Kurma,
- ✓ Verileri Kullanma Ve Model Oluşturma,
- ✓ Değişkenleri Değiştirme Ve Kontrol Etme,
- ✓ Deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri

kapsamaktadır.

b. Yaşam Becerileri: Bu alan; bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel

bilginin kullanılmasına ilişkin

- ✓ Analitik Düşünme,
- ✓ Karar Verme,
- ✓ Yaratıcılık,
- ✓ Girişimcilik,
- ✓ İletişim Ve Takım Çalışması becerilerini kapsamaktadır" (2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim

Programı, s:IV).

……Tüm bu bilgilere dayanarak çalışmanın amacı 2013 programında vaat edilen bilgi kazanımları ile Beceri öğrenme alanı kazanımlarının birbirine örülüp örülmediğini oraya koymaktır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Öğrenilen teorik bilgilerin içselleştirilmesi, kalıcı ve etkili hale getirilmesi ve günlük yaşamda karşılaşılan fen problemlerinin çözümüne katkı sağlayabilmesi için uygulamaya konulması gerekir. Bilgilerin pratik yaşama uygulanabilirliğini artırmak için de zihin ve el becerileri ile desteklenmelidir. 2004 yılından itibaren ders programlarında yer alan BSB(bilimsel süreç becerileri)'nin amacı da budur. Bu amacın önemli olması bu çalışmanın konusunu oluşturmuştur.

BULGULAR

A. 3. Sınıflar

Tablo 1: Beş Duyumuz/ ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Duyu organlarını tanır		
Duyu Organlarının temel görevini açıklar		
Duyu organlarının sağlığının korunması için yapılması gerekenleri kavrar		

Tablo 1, İncelendiğinde beş duyu organları ile ilgili kazanımlar içerisinde **beceri** öğrenme alanı ile örtüşen bir kazanıma rastlanmamıştır. .

Tablo 2: Kuvveti Tanıyalım/ ***Bilgi Kazanımlarının Beceri*** Öğrenme Alanı ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel Süreç Becerileri	Yaşama becerileri
Hareket eden varlıkları **gözlemeler** ve hareket özelliklerini ifade eder	Gözlem yapma	
İtme ve çekmenin bir hareket olduğunu ifade eder		
İtme ve çekme kuvvetinin hareket eden ve duran cisimler üzerindeki etkisini **gözlemleyerek** kuvvet kavramını açıklar	Gözlem yapma	
Günlük yaşamda hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeleri **tartışır**		Tartışma(iletişim)

Tablo 2, İncelendiğinde **"Kuvveti Tanıyalım** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 3 kazanım cümlesine vardır. İkisi bilimsel süre becerisi(gözlem yapma) bir tanesi ise yaşam becerisi(tehlikeleri tartışır)ile ilgilidir. Beceri öğrenme alanı ile ilgili cümleler kırmızı renk ile gösterilmiştir.

Tablo 3: Maddeyi Tanıyalım / ***Bilgi Kazanımlarının*** Beceri Öğrenme Alanı ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel Süreç Becerileri	Yaşam Becerileri
Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar		
Bazı maddelere dokunma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini fark eder	Hatalı Denemden fark edilemez.	
Bireysel ya da gruplar halinde maddelerle çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir		
Çevremizdeki maddeleri hallerine göre **sınıflandırır**	Sınıflandırma	

Tablo 3, İncelendiğinde **"Maddeyi Tanıyalım"** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde duyuş öğrenme alanı ile örtüşen bir kazanım cümlesine rastlanmıştır. Bu kazanım cümlesi tabloda kırmızı renk ile belirtilmiştir.

Tablo 4: Çevremizdeki Işık ve Sesler/ ***Bilgi Kazanımlarının*** Beceri Öğrenme Alanı ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanın Cümleleri	Bilimsel süreç becerisi	Yaşam becerisi
Gözlemeleri sonucunda görme olayının gerçekleşmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır		
Çevresindeki ışık kaynaklarını doğal ve yapay ışık kaynakları şeklinde **sınıflandırır**.	Sınıflandırma	
Ses şiddetinin işitme için belirleyici olduğunu **gözlemler** ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini fark eder	Gözlem yapma	

Ses şiddeti ile uzaklık arasındaki ilişkiyi kavrar		
Şiddetli seslerin işitme kaybına sebep olabileceğini kavrar		
Her sesin bir kaynağı olduğunu ve sesin her yönde yayıldığı sonucunu çıkarır		
Çevremizdeki ses kaynaklarını doğal ve yapay ses kaynakları olarak **sınıflandırır**	Sınıflandırma	
İşitme duyusunu kullanarak ses kaynağının yaklaşıp- uzaklaşması ve ses kaynağının yeri hakkında çıkarımda bulunur		

Tablo 4, İncelendiğinde "**Çevremizdeki Işık ve Sesler"** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 3 kazanım cümlesi bulunmaktadır. Bunlar BSB ile ilgilidir. Bu cümleler kırmızı renkle belirtilmiştir.

Tablo 5: Canlılar Dünyasına Yolculuk / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Çevresindeki örnekleri kullanarak varlıkları canlı ve cansız olarak **sınıflandırır**	Sınıflandırma	
Yaşadığı çevreyi tanır ve bu ortamların temizliğinde aktif görev alır.		
Doğal ve yapay çevre arasındaki farkları açıklar		
Doğal çevrenin canlılar için önemini kavrar ve doğal çevreyi korumak için gerekli tedbirleri alır		
Elektrik ve su gibi kaynakların tasarruflu kullanmasının önemini kavrar ve bu kaynakların kullanımında tasarruflu davranır.		
Sağlıklı yaşam için gerekli durumların önemini kavrar ve günlük yaşamında uygular.		

Tablo 5, İncelendiğinde "**Canlılar Dünyasına Yolculuk** "ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 1 kazanım cümlesi bulunmaktadır. İlgili kazanım cümlesi BSB ile ilgilidir. Bu cümle kırmız renk ile belirtilmiştir.

Tablo 6: Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Elektrikli araç-gereçlere yakın çevresinden örnekler vererek elektriğin günlük yaşamadaki önemini açıklar		
Elektrikli araç-gereçleri, kullandığı elektrik kaynaklarına göre **sınıflandırır**.	Sınıflandırma	
Pil atıklarının çevreye vereceği zararı ve bu konuda yapılması gerekenleri **tartışır**		Tartışma(İletişim)
Elektriğin can ve mal güvenliği bakımından güvenli kullanımına ilişkin yapılması gerekenleri araştırır ve elektrik çarpmasına yol açabilecek durumları kavrar.		

Tablo 6, İncelendiğinde "**Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar"** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 2 kazanım cümlesine rastlanmıştır. Bunlardan birisi BSB diğeri ise yaşam becerisi(YB) ile ilgilidir. Beceri ile ilgili kazanım cümleleri kırmızı renk ile belirtilmiştir.

Tablo 7: Gezegenimizi Tanıyalım / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Dünyanın şeklinin küreye benzediğini ifade eder.		
Dünya üzerinde karaların ve suların olduğunu ve etrafımızı saran bir hava tabakasının bulunduğunu kavrar.		
Dünya üzerinde karaların ve suların kapladığı alanlarını model üzerinde karşılaştırır.		

Tablo 7, İncelendiğinde **"Gezegenimizi Tanıyalım"** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen kazanım cümlesine rastlanmamıştır.

B. 4. Sınıf

Tablo 1: Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Vücudumuzun destek ve hareketini sağlayan kemik, eklem, kas iskelet kavramlarını tanımlar ve bu **yapılar aralarındaki ilişkileri açıklar**		Analitik düşünce
İskelet ve kas sağlığını etkileyebilecek durumları örneklerle açıklar		
Soluk alıp vermede görevli organları tanır ve şema üzerinde gösterir.		
Soluk alıp verme sırasında havanın izlediği yolu şema üzerinde gösterir.		
Kanın vücutta dolaşımını sağlayan yapı ve organları tanır ve model üzerinde gösterir.		
Egzersiz, soluk alıp verme ve nabız arasındaki ilişkiyi kurar.		
Egzersiz sonunda nabızla ilgili elde ettiği verileri **kaydeder ve sunar**	Kaydetme	Sunma
Egzersiz yapmanın sağlık açısından önemini fark eder.		

Tablo 1, İncelendiğinde "**Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim**" ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 3 kazanım cümlesi vardır. Bu cümleler tabloda kırmızı renk ile gösterilmiştir.

Tablo 2: Kuvvetin Etkileri / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Kuvvetin ,cisimlerin şekilleri ve hareketlerini değiştirmesine yönelik **deneyler yapar ve sonucu tartışır**..	Deney yapar	Sonucu tartışır
Mıknatısın ne olduğunu ve kutuplarını bilir		
Mıknatısın etki ettiği maddeleri **deney yaparak keşfeder.**	Deney yapar	
Mıknatısın günlük yaşamda kullanım alanlarına örnekler verir.		

Tablo 2, İncelendiğinde "**Kuvvetin Etkileri" ünitesi** ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 3 kazanım cümlesin bulunmaktadır. Bu cümleler kırmızı renk ile işaretlenmiştir.

Tablo 3: Maddeyi Tanıyalım / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Beş duyu organını kullanarak maddeyi niteleyen temel özellikleri açıklar.		
Maddenin hallerini bilir ve aynı maddenin farklı hallerine örnekleler verir		
Maddenin hallerine ait temel özellikleri karşılaştırır.		
Farklı maddelerin kütle ve hacimlerini **ölçerek karşılaştırır**.	Ölçme	
Ölçülebilir özelliklerini kullanarak maddeyi tanımlar		
Maddenin ısınıp soğumasına yönelik **deneyler tasarlar ve yapar**	Deney tasarlama ve yapma	
Maddenin ısı etkisiyle hal değiştirebileceğine yönelik **deneyler yapar ve sonuçlarını yorumlar**	Deney yapma ve sonuçları yorumlama	
Madde ve cismi tanımlayarak aralarındaki farkları açıklar.		
Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığı maddeleri saf madde ve karışım olarak **sınıflandırır** ve aralarındaki farkları söyler.	Sınıflandırma	
Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığı karışımların ayrılmasında kullanılabilecek yöntemlere karar verir ve test eder.	Test eder	
Karışımları ayırmayı ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.		

Tablo 3, İncelendiğinde **Maddeyi tanıyalım ünitesi** ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen bir 5 tane BSB kazanım cümlesi vardır. .Bu cümleler kırmızı renkle belirtilmiştir.

Tablo 4: Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel Süreç Becerileri	Yaşam Becerileri
Geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma araçlarını araştırır ve teknolojinin aydınlatama araçlarının gelişimine olan katkısını fark eder.		
Uygun aydınlatmanın ne demek olduğunu ve nasıl yapılması gerektiği hakkında **araştırma yapar ve sunar**		Sunma
Ortamların uygun şekilde aydınlatılmasının göz sağlığı açısından önemini **tartışır**		Tartışır
Aydınlatama araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini araştırır ve sunar		Sunma
Işık kirliliğinin nedenini sorgular		
Işık kirliliğinin doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlemesine olan olumsuz etkilerini araştırır		
Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözüm üretir		
Geçmişten günümüze kullanılan ses teknolojilerini karşılaştırır.		

Şiddetli ses üreten teknolojik aletlerin olumlu ve olumsuz etkilerini araştırı ve **sunar**		Sunma
Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular		
Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar		
Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözüm üretir		

Tablo 4, İncelendiğinde **Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesi** ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen bir 4 tane YB kazanım cümlesi vardır. .Bu cümleler kırmızı renk ile belirtilmiştir.

Tablo 5: Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam Becerileri
Mikroskobun işlevlerini bilir		
Mikroskobun tarihsel süreç içerisinde gelişimini araştırır **ve rapor eder**	Rapor etme	
Mikroskobik canlıların varlığını fark eder mikroskop yardımıyla bu canlıların varlığını **gözlemle**r	Gözlemleme	
İnsan ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimin önemini kavrar		
Çevre kirliliğinin nasıl önlenebileceğini **tartışır**		Tartışma
Çevre kirliliğini önlemek için yakın çevresini temiz tutar		
Çevreyi korumak ve güzelleştirmek için bir proje tasarlar		

Tablo 5, İncelendiğinde: "Mikroskobik **Canlılar ve Çevremiz"** ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen 3 kazanım cümlesi vardır. Bu kazanım cümleleri tabloda kırmızı renk ile gösterilmiştir.

Tablo 6: Basit Elektrik Devreleri / ***Bilgi Kazanımlarının Beceri Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
Basit elektrik devresini oluşturan devre elemanlarını işlevleriyle tanır ve çalışan bir devre kurar		
Ede ve okuldaki elektrik düğmelerinin bir devre elemanı olduğunu bilir		
Elektrik düğmeleri ve lambalar arasında duvarlar içinden geçen bağlantı kabloları olduğu çıkarımını yapar		Analitik düşünce

Tablo 6, İncelendiğinde "**Basit Elektrik Devreleri** "ünitesi ile ilgili kazanımlar içerisinde **Beceri** öğrenme alanı ile örtüşen bir kazanım cümlesine rastlanmamıştır.

Tablo 7: Dünyamızın Hareketleri / ***Bilgi Kazanımlarının Beceriş Öğrenme Alanı*** ile Arasındaki İlişki

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Kazanım Cümleleri		
Dünya'nın dönme dolanma hareketlerini ve bu hareketler sonucunda gerçekleşen olayları açıklar		

Tablo 7, İncelendiğinde **"Dünyamızın Hareketleri** "ünitesi ile ilgili verilen kazanım cümlesi bilgi öğrenme alanı ile ilgilidir.

SONUÇ

2013 fen Bilimleri Dersi Öğretim programı incelendiğinde 3. Sınıflarda toplam 33 ve 4 Sınıflarda ise 46 ders kazanımı olduğu görülmektedir. Toplamda 79 kazanım cümlesi olup bu kazanımlardan 30 tanesi BECERİ öğrenme alanı ile ilgilidir. (Tablo 1 ve 2). Çalışmanın ve fen programının amaçları bakımından incelendiğinde;

✓ Bilgi kazanımları Beceri öğrenme alanı ile örtüştürülmüş müdür? (Fen bilimleri dersi öğretim programı, 2013: V): 79 kazanımdan 30'u beceri öğrenme alanı ile ilgili kazanım cümleleridir. Bu kazanım cümleleri bilgi kazanım cümlelerini destekler özelliktedir. Bilgi kazanımlarının yeterince duyuş öğrenme alanı ile örtüştürüldüğü görülmektedir.

✓ Her ünitede ünite amacı belirtilirken son cümlesi olarak yer alan "bu ünite tamamlandığında öğrencilerden bilgi, beceri, duyuş sahibi olmaları beklenmektedir" amacı gerçekleşmiş midir? 3. Sınıf ders öğretim programında YAŞAM becerisi kazanımı sayısı yetersizdir. Gerek 3. Sınıflarda gerek se 4. Sınıflarda elektrik ile ilgili ünitelerde beceri kazanımı yoktur. Oysa elektrik konuları gerek el gerekse zihin becerilerinin geliştirilmesi için en uygun konulardan birisidir.

BECERİ öğrenme alanına ait kazanın sayısının uygunluğu nedeniyle bu amacın gerçekleşmiş olabilme ihtimali 30/79 tur.

Tablo 1:lkokul 3. Sının Ders Kazanımlarından **Beceri** Öğrenme Alanı İle İlişkili Olanların Sayıları Ve Ünitelere Dağılımları

	Beceri Öğrenme Alanları		
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri	TOPLAM
1. Beş Duyumuz	**2**	**1**	**3**
2. Kuvveti Tanıyalım	**2**		**3**
3. Maddeyi Tanıyalım	**1**		**1**
4. : Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	**3**	**-**	**3**
5. Canlılar Dünyasına Yolculuk	**1**	**-**	**1**
6. Yaşamımızdaki Elektrik	**-**		**-**
7. Gezegenimizi tanıyalım	**-**		**-**
TOPLAM KAZANIM SAYISI	**9**	**2**	**11**

Tablo 2: İlkokul 4. Sının Ders Kazanımlarından **Beceri** Öğrenme Alanı İle İlişkili Olanların Sayıları Ve Ünitelere Dağılımları

	Beceri Öğrenme Alt Alanları		
Kazanım Cümleleri	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri	TOPLAM
1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	**2**	**1**	**3**
2. Kuvveti Etkileri	**1**	**2**	**3**
3. Maddeyi Tanıyalım	**5**	**-**	**5**
4. : Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	**-**	**4**	**4**
5. Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz	**2**	**1**	**3**
6. Basit Elektrik Devreleri	**-**	**-1**	**1**
7. Dünyamızın Hareketleri	**-**	**-**	
8. TOPLAM KAZANIM SAYISI	**10**	**8**	**19**

ÖNERİLER

Tablo 3: İlkokul 3. Sınıf Ders programı için **Beceri** öğrenme alanı ile ilgili **önerilen** kazanımlar

	Beceriş Öğrenme Alt Alanları	
Üniteler	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
1. Ünite: Beş Duyumuz		Duyu organlarının sağlığının korunması ile ilgili sınıfta bir gurup oluşturarak poster hazırlar ve sınıfta sunar
2. Kuvveti Tanıyalım		1İtme ve çekmenin bir hareket olduğunu göstermek için bir oyun geliştirmek için yaratıcılığını kullanır.
3. Maddeyi Tanıyalım	Bazı maddelere dokunma, onları tatma ve koklamanın canlı vücuduna zarar verebileceğini denemeden analitik düşüncesini kullanarak çıkarım yapar.	
4. : Çevremizdeki Işık ve Sesler	İşitme duyusunu kullanarak ses kaynağının yaklaşıp- uzaklaşması ve ses kaynağının yeri ile ilgili basit deneyler düzeneler.	
5. Canlılar Dünyasına yolculuk	Yaşadığı çevreyi tanır ve bu ortamların temizliğinin korunması için üzerine düşen görevlerin neler olabileceği konusunda çalışması yapar ve sunar.	Elektrik ve su gibi kaynakların tasarruflu kullanmasının önemini vurgulamak için arkadaşları ile yaratıcı bir slogan geliştirerek gerekli yerlere izin alarak yapıştırır.
6. Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar	Günlük yaşamımızda kullanılan elektrikli araçların doğru ya da yanlış kullanımları ile ilgili gözlemeler yaparak sınıfta sunar.	Günlük yaşamımızda sık kullanılan elektrikli araçların tehlikeleri ile ilgili bir takım çalışması yapar ve tartışır.
7. Gezegenimizi Tanıyalım	Dünyamızın şekli ile ilgili yanlış tanımlama ve açıklamaları ailesinin yardımı ile derleyerek sınıfta tartışır	Öğretmeni ve sınıf arkadaşlarının yardımı ile Dünyanın şekli ile ilgili bir oyun kurar ve oynar

Tablo 4: İlkokul 4. Sınıf Ders programı için **Beceri** öğrenme alanı ile ilgili **önerilen** kazanımlar

	Beceri Öğrenme Alt Alanları	
Üniteler	Bilimsel süreç becerileri	Yaşam becerileri
1. Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	Kanın vücuda pompalanmasını gösteren basit bir deney düzenler	Egzersiz, soluk alıp verme ve nabız arasındaki ilişkiyi sebep sonuç ilişkisi ile açıklar
2. Kuvvetin Etkileri		Mıknatısın ne olduğunu ve kutuplarını açıklayan bir oyun organize eder
3. Maddeyi Tanıyalım		Maddenin hallerini grup arkadaşları ile drama yaparak gösterir
4. : Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	Grup arkadaşları ile geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma araçlarını araştırır ve teknolojinin aydınlatama araçlarının gelişimine olan katkısını gösteren bir poster hazırlar ve sunar Işık kirliliğinin neden ve sonuçları ile ilgili bilgi toplar ve sınıf arkadaşlarına sunar	Ses kirliliği ile ilgili öykü yazar
5. Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz		Sınıf arkadaşları ile İnsanın çevreye olan olumlu ve olumsuz etkilerini gösteren resim ve fotoğraflar

		toplayarak okul panosu hazırlar
6. Basit Elektrik Devreleri		
7. Dünyamızın Hareketleri		Arkadaşları ile birlikte Dünyanın hareketlerini drama haline getirir ve oynar

Sonuç olarak 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Beceri öğrenme alan kazanımlarını her ünitede tekrarlamak yerine çeşitlendirilerek programın zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri olarak sıralanan tüm maddelere yönelik kazanım cümleleri oluşturularak bilgi öğrenme alanı ile örtüştürülebilir.

KAYNAKÇA

Keser Ö.F (2013) : İzmir Seminerleri
Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
YILDIRIM , Ö.(2009) 1. Sınıf "Felsefeye Giriş Ders notları
Fen ve Teknoloji Ders Programı(2004) MEB: Ankara
Fen Bilimleri Ders Programı(2013) MEB: Ankara

ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARININ TEMEL EĞİTİM VE ORTAOKUL FEN KİTAPLARINDA KULLANILMA SIKLIKLARININ BELİRLENMESİ

Naciye Şimşek
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik-Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ÇANAKKALE
naciyesimsek@comu.edu.tr

ÖZET

Bilgi geçmişten günümüze birikerek gelmiştir. Bilgi birikimi arttıkça uzmanlık alanları ortaya çıkmış bu bilginin diğer insanlara aktarılması zaman içerisinde sistematik hale gelmiş ve zamanla çeşitli eğitim programları oluşmuştur. Program kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmalarının ise bilimsel anlamda özellikle 20yy da incelendiğini görmekteyiz(Şeker ve diğerleri, 2014: 20). Gelişen ve değişen dünyayı anlamak ve uyum sağlayabilmek için pek çok alan gibi eğitim alanında da güncellemeler yapmak gerekir. Değişim içindeki dünyaya gelen yeni nesil bu değişim ile birlikte büyüdüğünden onu en çok etkileyen ve ondan en çok etkilenen nüfus olmak durumundadır. Yeni neslin her alanda gelişiminin anlamlı olabilmesi için gençlik yıllarını geçirdikleri okul programlarının bu yeniliklere uygun şekilde güncellenmesi zorunlu hale gelmiştir. Eğitim sistemleri üzerinde yapılan araştırmalar okul programlarını da etkilemiş pek çok ülkede olduğu gibi gerekli görüldüğü zamanlarda ülkemiz öğretim programlarında da çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler zaman zaman tüm ders programlarında zaman zaman da bazı ders programlarında yapılmıştır. 1950 yılına kadar müfredat programı(Çepni ve Çil, 2016: 15) olarak adlandırılan programlar bu tarihten sonra ders programı adını almışlardır. Çepni ve Çil(2016: 15-21)'İn de belirttiği gibi Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 programından sonra 1926, 1936, 1939, 1948, 1968, 1970, 1992, 2000, 2004,2013 yıllarında ders programları oluşturulmuştur. Programların herhangi bir bileşeninde yapılan değişiklikler diğer bileşenleri de etkilemiş ve programlar bu değişikliğin yapıldığı yılın adını almışlardır. Belirlenen hedefe(Amaç ve kazanım) uygun olarak hazırlanan ders içeriği uygun yol –yöntem araç ve gereçlerle hedef kitleye ulaştıktan sonra yine uygun sınama durumları ile ölçülüp değerlendirilerek program döngüsü tamamlanmış olur. Bu çalışmada en son Fen programı olan "2013 Fen Bilimleri Ders Programı" ölçme değerlendirme açısından ele alınarak incelenip alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kitap içeriklerine ne kadar yansıtıldığı ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme, Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme, Temel Eğitim, Ortaokul, Fen Kitapları.

GİRİŞ

Ölçme, belli varlıkların veya olayların çeşitli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayısal sembollerle ifade edilmesidir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarını uygun ölçütlerle karşılaştırmak yoluyla bazı değer yargılarına ulaşmaktır. Değerlendirme sürecindeki en önemli öğe ölçüttür; çünkü hem ölçme sonuçlarının kendi başlarına fazla bir anlamı yoktur hem de kullanılan ölçüte göre değer yargısı ve dolayısıyla karar değişecektir(I. Kaynak: Demirel Ö, II. Kaynak: Çepni ve Çil: 250)

Eğitim açısından ölçme ve değerlendirme ise öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek. Öğrencilerin gelişimlerini izlemek. Öğrencilerin gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunmak, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek, gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya veri sağlamak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, öğretim programlarının yeterliliğini belirlemeye bilgi sağlamak, öğrencilerin yeteneklerinin hem kendileri tarafından hem de öğretmenler tarafından farkındalığını sağlamak(Keser, Ö.F).

Fen ve Teknoloji ders programında (2004: 21-22) değerlendirme ve değerlendirmenin amaçı şöyle açıklanmıştır.

"Değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme fen ve teknoloji eğitiminde farklı şekillerde kullanılabilir. Bu kullanımlara;

a. Öğrencilerin fen konularındaki öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirleme,
b. Öğrenmeyi daha anlamlı ve derin hale getirebilmek için dönüt sağlama,
c. Öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirleme,
d. Velilere çocuklarının öğrenmeleri ile ilgili bilgi sağlama,
e. Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin dengeli ve etkili olup olmadığını izleme örnek verilebilir"

Çepni ve Çil'in de belirtiği gibi fen ders programları incelendiğinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine ilk olarak 2004 yılında vurgu yapıldığı görülmektedir(2016). 2004 Fen ve Teknoloji ders programında Alternatif Ölçme ve değerlendirmenin gerekçesi ise söyle açıklanmaktadır: " Öğrencilerin programda belirlenen kazanımları edinebilmeleri için kullanılacak öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimleri mümkün olan her durumda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yönlendirilmeli, öğrenme ortamları ve öğretim stratejileri de "yapılandırmacı yaklaşımı" olabildiğince yansıtmalıdır. Programda yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli olana doğru kaydığı da dikkate alınırsa değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun bir şekilde yapılandırılması gerekir.

Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireylerin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkarak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine çözgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği vurgulanır. Fen ve Teknoloji Dersi 6,7,8. Sınıf öğretim programı bu noktadan hareketle geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından daha çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapılmaktadır"(Fen ve Teknoloji ders programı : 22)

Aynı programda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha öznel olduğu ve değerlendirilmesinin ise daha kolay olduğu vurgulanmaktadır.

2013 Fen Bilimleri Ders programında ise alternatif ölçme ve değerlendirme yerine " TAMAMLAYICI ÖLÇME ARAÇ VE TEKNİKLERİ" kullanılmaktadır. Burada ise gerekçe olarak ürün kadar sürecin de önemli olduğu geleneksel ölçme araçları ile elde edilen sayısal verilerin tek başına bir anlam ifade etmeyeceği ifade edilerek tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. 2004 programında Alternatif Ölçme-Değerlendirme tekniklerinin neler olduğu tablo halinde verilip tek tek açıklanırken, 2013 programında kastedilen Tamamlayıcı tekniklerin neler olduğundan bahsedilmemiştir. Sadece programın "Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı" başlığının son birkaç cümlesi tamamlayıcı tekniklerin kapsamı ile ilgili bilgi sunmaktadır. Burada şöyle denilmektedir. "Tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin kullanımı ile birlikte sürece dönük değerlendirme yaklaşımına önem verilerek öğrencinin kendini ve akranını değerlendirme şansı bulduğu Öz ve Akran Değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir"

2004 programında adı geçen Geleneksel ve Alternatif teknikler tabloda verildiği gibidir.

Tablo-1.4. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri:

Geleneksel Teknikler	*Alternatif Teknikler*
Çoktan seçmeli testler	Performans değerlendirme
Doğru-yanlış soruları	Öğrenci ürün dosyası(portfolyo)
Eşleştirme soruları	Kavram haritaları
Tamamlama (boşluk doldurma) soruları	Yapılandırılmış grid
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Tanılayıcı dallanmış ağaç
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Kelime ilişkilendirme
Soru -cevap	Proje
	Drama
	Görüşme
	Yazılı raporlar
	Gösteri
	Poster
	Grup ve/veya akran değerlendirmesi
	Kendi kendini değerlendirme

BULGULAR

Alternatif ya da ***tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin***kullanıla sıklıklarını belirlemk için 3,4,5,6,7,8 fen bilimleri ders kitapları konu bazında ve ünite bazında incelenmiş veriler tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

A. ALTERNATİF ÖLÇME ARAÇLARININ 3. FEN KİTAPLARINDA KULLANILMA SIKLIKLARININ BELİRLENEMSİ

ÜNİTE 1: BEŞ DUYUMUZ

1. Yandaki sayfada verilen görselleri inceleyelim. Her bir görselde hangi duyu organının görev aldığını belirleyelim ve görsel numarasını tablo-daki uygun sütuna kaydedelim.

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı: **Yapılandırılmış Grid**

2. Aşağıdaki tabloda, beş duyumuz ve cisimlere ait bazı özellikler yer al-maktadır. Buna göre her bir duyumuzla cisimlerin hangi özelliklerini an-layabileceğimizi belirleyelim ve uygun kutuları işaretleyelim.

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı: **Anlam çözümleme talosusur.**

Kulak, dil, göz, deri ve burun sağlığımızı korumak için daha başka neler yapılabilir? Cevabımızı boş bırakılan yerlere yazalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **kısa cevaplı soru.**

Teknolojik gelişmeler duyu organlarımızın sağlığını nasıl etkiler? Olumlu ve olumsuz durumlardan ikisini yazalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

Çevrenizdeki kaldırımlarda fotoğraftaki gibi sarı taşlarla döşenmiş bölümler olduğunu fark ettiniz mi? Kaldırımların bu şekilde yapılması sizce kimler için önemli olabilir? Bu yolların kullanılır olması için nelere dikkat etmeliyiz? Düşüncelerimizi aşağıda verilen boşluğa yazalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık uçlu soru**

2. ÜNİTE : KUVVETİ TANIYALIM

1. Aşağıda verilen görselleri inceleyerek her bir çocuğun hareketini tanımlayalım ve aşağıdaki boşluklara yazalım.

1. Resimdeki hareket:.....

2. Resimdeki hareket: .....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa vecaplı soru**

3. Günlük yaşamda gözlemlediğimiz durumlardan yola çıkarak varlıkların hareket özelliklerine ikişer örnek verelim. Verdiğimiz örnekleri tablonun ilgili kısmına yazalım.

Hareket Özelliği	Örnek
Hızlanma	• Bir oyuncunun topu yakalamak için koşmaya başlaması •
Yavaşlama	• •
Yön değiştirme	• •
Dönme	• •

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa vecaplı soru**

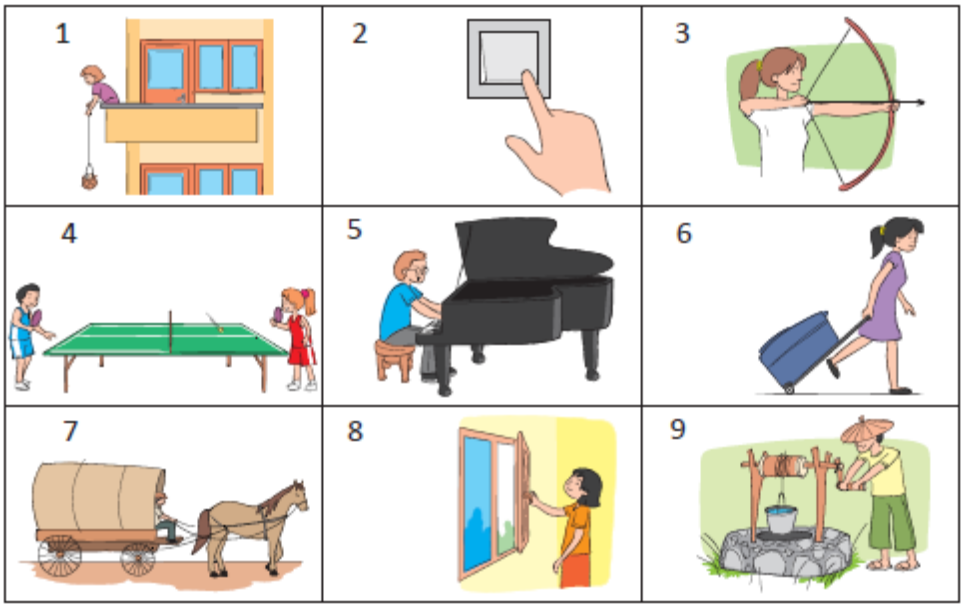
5. Aşağıdaki tanımlara karşılık gelen kavramları soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde bulmacada numarayla belirtilen kutucuklara yazalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Boşluk Doldurma Testi**

1. Yiğit, elinde bulunan okun yayına nasıl bir kuvvet uyguluyor? Ayrıca yay tarafından fırlatılan okun hareket özelliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

2. Aşağıdaki resimleri inceleyelim. Her bir görselde uygulanan kuvvetlerin türünü (itme kuvveti/çekme kuvveti) belirleyerek uygun numaraları uygun kutulara yazalım.



İtme kuvveti	Çekme kuvveti
.....	.....

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı: **Yapılandırılmış Grid**

6. Hareketsiz olan varlıkları harekete geçirebilmek için ne yapmalıyız? Bu duruma bir örnek verelim.

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

3. ÜNİTE : MADDEYİ TANIYALIM

1. Ali: "Oyun hamuru yumuşak maddedir, fakat esnek madde değildir." diyor. Ali'nin doğru söyleyip söylemediğini nasıl bir etkinlik yaparak anlayabiliriz?

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

3. Kışın giydiğimiz botların tabanı mı yoksa yazın giydiğimiz ayakkabıların tabanı mı daha pürüzlü yapıdadır? Sizce bunun nedeni nedir?

.....

.....

4. Pikniğe giderken anneniz cam bardak almak istemiyor. Bunun nedeni ne olabilir? Siz annenize ne tavsiyede bulunurdunuz?

.....

.....

Yukarıda velirtilen 3 ve 4. Sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

5. Aşağıda bazı maddeler ve bu maddelerin özellikleri verilmiştir. Maddeler sertlik, yumuşaklık, esneklik, kırılganlık, pürüzlü ve pürüzsüzlük gibi özelliklerden hangisine sahip ise ☺ işareti koyalım.

Madde	Sert	Yumuşak	Esnek	Kırılgan	Pürüzlü	Pürüzsüz
Elma						
Cam eşya						
Tahta						
Plastik top						
Çilek						
Halı						
Lastik						

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı: AÇT

7. Hülya'nın yaşadığı evin camları mahallede top oynayan çocukların toplarının çarpması sonucu sürekli kırılıyordu. Hülya'nın ailesi bu probleme bir çözüm bulmaya karar verdi.

A) Hülya'nın ailesinin yaptığı önerilerden hangisine ya da hangilerine katılıyorsunuz? Neden?

.....

.....

.....

B) Kendi yorumumuzu arkadaşlarımızın yorumlarıyla karşılaştıralım. Farklı yorumları ve nedenlerini yazalım.

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık uçlu soru**

5. Yunus, okulun bahçesinde arkadaşları ile top oynarken, topları bahçedeki gülün dikeninin batması sonucu patlıyor. Patlayan topun küçüldüğünü izliyorlar. Buna göre;

a. Topun içinden çıkan madde hangi hâldedir?

A) Katı **B)** Sıvı **C)** Gaz

b. Bir top, maddenin hangi hâllerinden oluşur?

A) Yalnız katı **B)** Katı-gaz **C)** Katı-sıvı

6. Aşağıdakilerden hangisi maddenin sıvı hâline örnektir?

A) Pencere **B)** Silgi **C)** Zeytin yağı

Cevabımızın nedenini açıklayalım.

.....

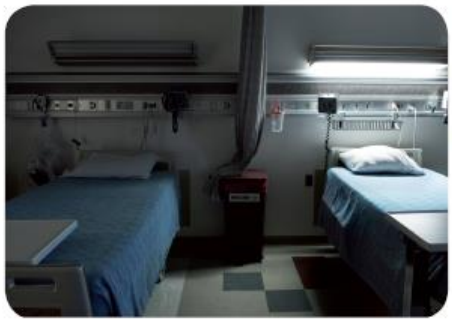
Yukarıda velirtilen 5ve 6. Sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Çoktan seçmeli (5,6) ve kısa cevaplı (6)soru**

7. Fatma, bir bardak meyve suyunu içip bitirdikten sonra "Bardaktaki tüm meyve suyunu içtim artık bardak boş." demiştir. Fatma'nın kullandığı ifade doğru mu yoksa yanlış mıdır? Açıklayalım.

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık uçlu soru**

ÜNİTE 4: ÇEVREMİZDEKİ IŞIK VE SESLER

1. 

Yandaki yataklardan hangisi bir doktorun hastasını muayene etmesi için daha uygundur? Nedenini açıklayalım.

.....

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

Öğrencilerden hangisinin söylediği yanlıştır? Nedenini açıklayalım.

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

2. Öğretmen asılı duran duvar saatine göre, Ali, Elif, Tuğba ve Yiğit'in sınıfta aşağıda yer alan şekildeki gibi yerleşmelerini istiyor. Buna göre aşağıdaki soruları cevaplayalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı soru**

5. ÜNİTE: CANLILAR DÜNYASINA YOLCULUK

A) Bisiklet canlı / cansız varlıktır.
Çünkü; .....
.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **cümle tamamlama**

2. Fatma, çevresinde gözlemlediği varlıkları canlı ve cansız varlıklar şeklinde sınıflandırıyor. Fakat bu sınıflandırmayı yaparken, bazı hatalar yapıyor. Fatma'nın yaptığı bu hataları düzelterek nedenini açıklayabilir misiniz?

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

Aşağıdaki tabloda yer alan varlıkları canlı ve cansız olarak sınıflandıralım. İlgili kutuya (V) işareti koyarak, nedenini belirtelim.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

1. Temiz ve sağlıklı bir çevre için neler yapmalıyız?

.....

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık uçlu**

Tabloda verilen davranışların doğru olduğunu düşünüyorsanız **DOĞRU**, yanlış olduğunu düşünüyorsanız **YANLIŞ** bölümünü (X) koyarak işaretleyelim.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Doğru yanlış testi**

a) Yukarıdaki kutucuklardan hangisi ya da hangileri doğal çevreye örnektir?

.....

.....

Cevabımızın nedenini açıklayalım.

.....

.....

b) Yukarıdaki kutucuklardan hangisi ya da hangileri yapay çevreye örnektir?

.....

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı: **Yapılandırılmış grid???**

Aşağıdaki tabloda anahtar kavramlar olarak "doğal çevre" ve "yapay çevre" verilmiştir. Bu kavramlarla ilgili aklımıza gelen kelimeleri yazalım. Bu kelimeleri cümle içinde kullanalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Cümle Tamamlama**

Yağız ve ailesinin gittiği piknik alanı doğal çevre mi yapay çevre midir?

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

4. Evimizin bulunduğu alanı, caddeyi veya sokağı düşünelim.

A) Çevrenizde zamanla değişiklikler meydana geliyor mu? Açıklayalım.

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

B) Sizce bu değişiklikler, çevre için yararlı mı yoksa zararlı mıdır? Açıklayalım.

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık Uçlu**

3. Uzmanlara göre yakın bir gelecekte dünya nüfusunun büyük bir kısmı su sıkıntısı ile karşı karşıya kalabilir. Ülkemizin de bu sıkıntıyı yaşayacak ülkelerden biri olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun yaşanmaması için ne tür önlemler alınabilir?

.....

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Açık Uçlu**

1. Fatma, çok sık hastalandığı için ailesi onu doktora götürmüştür. Doktor, Fatma'nın yeterli ve dengeli beslenmediği için hastalandığını söylemiştir. Aşağıdaki besinlerden sağlıklı olanları seçerek, Fatma için sabah kahvaltısı, öğle ve akşam yemeği listesi hazırlar mısınız?

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

Sağlıksız ve dengesiz beslenme sonucu ortaya çıkabilecek hastalıklar neler olabilir? Açıklayalım.

.....

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

3. Aşağıda verilen besinlerden doğal olan besinlere (V) işareti, doğal olmayan besinlere ise (x) işareti koyarak belirtelim.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Eşleştirme Testi**

5. Aşağıda verilen ifadeler doğru ise D, yanlış ise Y harfi yazalım.

( ) Dengeli ve düzenli beslenme sağlığımız için gereklidir.

( ) Yemeklerden önce ellerimizi mutlaka yıkamalıyız.

( ) Sınıfımızı düzenli olarak havalandırmalıyız.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Doğru- Yanlış Testi**

6. Melis, aşağıdaki besin gruplarından hangisindeki yiyecekleri tüketirse sağlıklı beslenmiş olur?

A) Cips-gazlı içecek-sosis

B) Et- süt- meyve

C) Ekmek- şeker- pasta

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Çoktn seçmeli**

6. ÜNİTE: YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİKLİ ARAÇLAR

1. Resimdeki evi inceleyerek elektrikle çalışan araçları belirleyelim. Belirlediğimiz araçları aşağıya yazalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

2. Yakın çevremizde gördüğümüz aşağıdaki araç gereçlerden hangileri elektrikle çalışmaktadır. Elektrikle çalışan araç gereçlerin altına (√) işareti koyalım.

Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **Kısa cevaplı**

4. Ali, araştırma ödevi için yaşadığı kasabada en çok kullanılan elektrikli araç gereçleri tespit etmek istemektedir. Bunun için kasabadaki ailelerle görüşür. Görüşmeleri sonucunda en çok kullanılan beş elektrikli araç-gereci aşağıdaki gibi belirler. Tabloyu inceleyerek, listede bulunan araçların hangi amaçlar için kullanıldığını ilgili kısımlara yazalım.

5. Aşağıda elektrikli araçların kullanım amaçlarından bazıları verilmiştir. Verilen kullanım amaçlarına uygun beşer araç gereç belirleyelim ve ilgili kutucukların içine yazalım.

6. Bulaşıkları elde yıkamakla bulaşık makinesinde yıkamak arasındaki farklar nelerdir? Açıklayalım.

.....

7. Yaşadığımız yerleşim bölgesinde bir hafta süre ile elektrik kesintisi yaşanacağı haberini aldığımızı düşünelim.

A) Bu durum günlük hayatımızı nasıl etkiler? Açıklayalım.

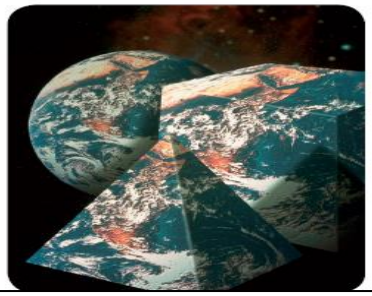
8. Aşağıdaki tabloyu inceleyelim ve tabloda yer alan elektrikli araçların kullanım amaçlarını (haberleşme, ulaşım, ısınma vb.) kutuların içine yazalım.

Yukarıda velirtilen 4,5,6,7.sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **4,5,8 Kısa cevaplı 6,7 açık uçlu**

4. Aşağıdaki resimde verilenlerden hangisi Dünya'mızın şeklini gösterir? Dünya'mızın şekli küp veya üçgen piramit şeklinde olsaydı nelerle karşılaşabilirdik? Düşüncelerimizi boşluklara yazarak arkadaşlarımızla tartışalım.

Dünya küp şeklinde olsaydı:
.....
.....

Dünya üçgen piramit şeklinde olsaydı:
.....
.....



6. Harflerle belirtilmiş resimleri kullanarak aşağıda verilen soruları cevaplayalım.

A) Yukarıdaki resimlerden hangisi ya da hangileri Dünya'mızın kara tabakasına aittir?

.....

B) Yukarıdaki resimlerden hangisi ya da hangileri Dünya'mızın su tabakasına aittir?

.....

C) Yukarıdaki resimlerden hangisi ya da hangileri Dünya'mızın hava tabakasına aittir?

.....

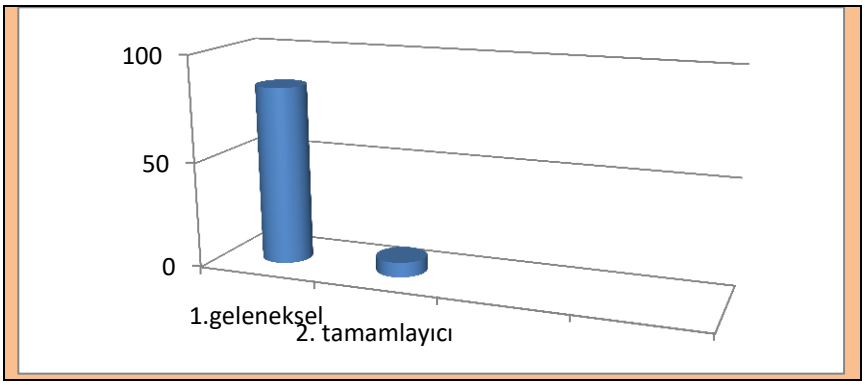
Yukarıda velirtilen GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **4. Soru AU, ,6.soru YG**

Tablo 1: **3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kıtabında Yer Alan Tamamalayıcı Ölçme Araç ve Teknikleri ve Kullnılma Sıklıkları**

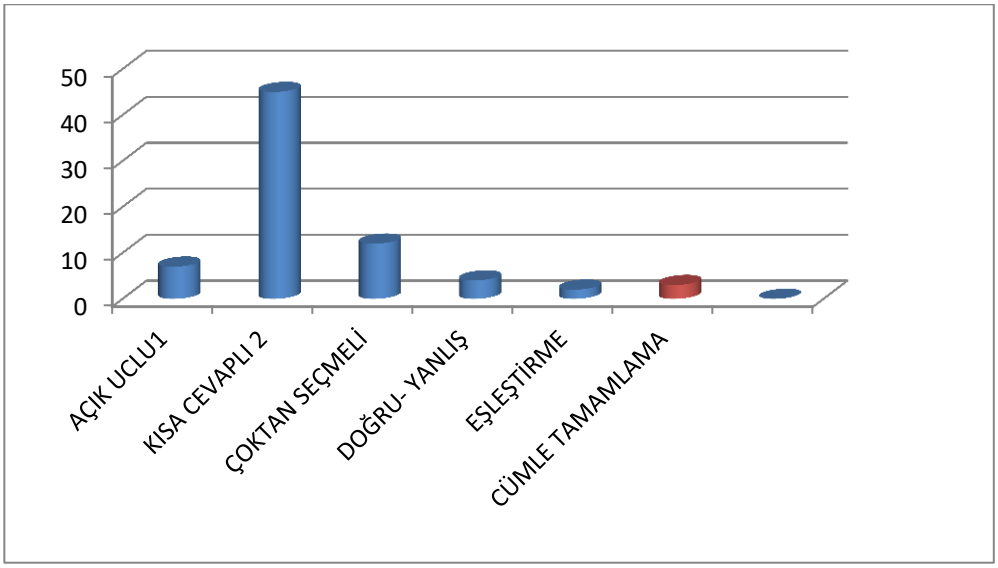
GELENEKSEL TEKNİKLER	F	TAMAMLAYICI TEKNİKLER	F
Açık Uçlı	7	Yapılandırılmış Grid	3
Kısa cevaplı	45	Anlam Çözümleme tablosu	4
Çoktan seçmeli	12		
Doğru-Yanlış	4		
Eşleştirme	2		
CümleTamamlama	3		

3. sınıflarda incelenen 92 değerlendirme etkinliği sonucunda TAMAMLAYICI TEKNİKLERİN kullanılma sıklığının %..8...olduğu görülmekle

- ✓ Bazı teknikler çeşitli tekniklerin bir karışımı gibi görünmektedir.
- ✓ Doğru yanlış testi olarak bilinen kapalı uçlu soru tipinin değişik versiyonları kullanılmıştır. Uygunsa (X) değilse(Y) yazalım gibi. Ya da katılıyorsan evet, katılmıyorsan hayır gibi.



Grafik 1: 3. Sınıf Fen Kitaplarında Geleneksel ve Tamamlayıcı tekniklerin Kullanım Sıklıkları



Grafik 2: 3.. Sınıf Fen Kitaplarında Geleneksel Tekniklerin Kullanım Sıklıkları

B. 4.SINIF FEN BİLİMLERİ KİTABI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

ÜNİTE 1: VUCUDUMUZUN BİLMECESİNİ ÇÖZELİM

1. Yandaki resimde yer alan çocukların oturma şekilleri iskelet sisteminin sağlığı için uygun mudur? Nedenini açıklayalım.

.....

.....

2. Gökmen ve arkadaşları teneffüste kaslarla ilgili öğrendiklerini birbirleriyle paylaşıyorlar. Buna göre hangi öğrencinin söylediği yanlıştır?

"Kollarımızdaki kasları istediğimiz zaman çalıştırabiliriz."

Gökmen

"Kaslar, kemiklerin hareketini sağlar."

Meryem

"Kaslar kasıldığında boyu uzar."

Özlem

"Kaslar, çiftler hâlinde çalışır."

Alp

Cevabımızın nedenini bir örnekle açıklayalım.

.....

.....

3. Yandaki resimde deniz kenarında oynayan çocukları görmekteyiz. Resimde yer alan çocukların eğilme şekillerini iskelet sağlığı açısından değerlendirelim.

.....

.....

4. Nilgün, eklemlerle ilgili bildiklerini kullanarak bir afiş hazırlamak istiyor. Buna göre, aşağıdakilerden hangi ifadenin afişte yer alması yanlış olur?

A) Omurgamızdaki eklemler parmaklarımızdaki eklemlere göre daha az hareketlidir.
B) Eklem sıvısı eklem bölgesindeki kemiklere kaygan bir ortam sağlar.
C) Kafatasında hiç eklem yoktur.
D) Kemiklerin birbirine bağlandığı yere eklem denir.

Yukarıda velirtilen 1,24..sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **1,2,3. Sorular kısa cevaplı, 4,5,6.Sorular çoktan seçmeli 7. Soru açık uçlu soru**

ÜNİTE 2: KUVVETİN ETLİLERİ

2. Şekilde hareket yönü verilmiş olan bir cismi hızlandırmak istiyoruz. Ancak cismin yönünü değiştirmek istemiyoruz. Bunun için cisme aşağıdaki yönlerden hangisine doğru bir itme kuvveti uygulamalıyız?

Cevabımızın nedenini açıklayalım.

.....

3. Kuvvetin varlıklar üzerindeki etkilerine birer örnek verelim.

Kuvvetin etkileri	Örnekler
Hızlanma	
Yavaşlama	
Yön değiştirme	
Şekil değiştirme	

4. **I.** Otomobilin harekete geçmesi
II. Plastik silginin bükülmesi
III. Voleybol topunun yön değiştirmesi

Yukarıdaki olaylardan hangisi ya da hangilerinin oluşması için kuvvet uygulamak gereklidir?

A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I, II ve III

Yukarıda velirtilen sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **2,3. Sorular KC , 4. Soru ÇS.**

ÜNİTE 3: MADDEYİ TANIYALIM

11. Aşağıda bazı maddeler verilmiştir. Maddeler suda yüzme-batma, su çekme-çekmeme ve mıknatısla çekilme-çekilmeme özelliklerinden hangisine sahip ise ilgili kutucuğa "X" işareti koyalım.

Madde	Suda		Suyu		Mıknatısla	
	Yüzer.	Batar.	Çeker.	Çekmez.	Çekilir.	Çekilmez.
Elma						
Cam Bardak						
Tahta						

Yukarıda velirtilen TAMAMLAYICI ölçme- değerlendirme aracı**: AÇT**

1. Sıvı hâldeki maddeler akışkan olmasaydı, günlük yaşamımız nasıl etkilenirdi? Örneklerle açıklayalım.

.....

.....

3. Aşağıdakilerden hangisi bütün maddelerin sahip olduğu ortak özelliklerdendir?

A) Mıknatısla çekilme

B) Suda yüzme

C) Kütleye sahip olma

D) Suyu çekme

Yukarıda velirtilen sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **1 KC, 3 Soru ÇS.**

ÜNİTE 4: GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE AYDINLATMA VE SES TEKNOLOJİLERİ

1. Günümüzde kullandığımız aydınlatma araçlarının geçmişte kullanılanlara göre avantajları nelerdir? Cevabımızı aşağıdaki boşluğa yazalım.

.....

.....

5. **Doğru mu yanlış mı?**

Aşağıdaki cümlelerden doğru bilgi içerenlerin başına "D", yanlış bilgi içerenlerin başına ise "Y" yazalım. Yanlış olduğunu düşündüğünüz ifadelerin altına doğru ifadeyi ekleyelim.

(...) Uygun bir aydınlatma için fazla ışık kullanmak gerekir.

.....

(...) Işık kaynakları, aydınlatılması gereken yere uygun bir şekilde yönlendirilmelidir.

.....

5. Işık kirliliğini azaltmak için yapabileceğimiz en kolay uygulama ne olabilir? Cevabımızı aşağıdaki boşluğa yazalım.

.....
.....
.....
.....

Yukarıda velirtilen sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **1 KC , 5. Soru D-Y ve 5. Soru Kısa cevaplı.**

ÜNİTE 5: MİKROSKOBİK CANLILAR VE ÇEVREMİZ

4. Hava kirliliği tüm canlıların yaşamını ve insan sağlığını olumsuz etkiler. Hava kirliğini önlemek için neler yapabileceğimizi aşağıda verilen boşluğa yazalım.

Hava kirliliğine karşı alınabilecek önlemler

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Geleneksel- AU

ÜNİTE 6: BASİT ELEKTRİK DEVRELERİ

2. Emel ve Ada, basit bir elektrik devresi kurarak, odalarını aydınlatmak istiyorlar. Emel, basit bir elektrik devresi kurmak için pil, ampul, bağlantı kabloları ve anahtar hazırlıyor. Ada ise, anahtarın gerekli olmadığını, ampulün anahtarsız da ışık verebileceğini söylüyor.

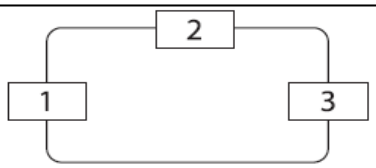
- Sizce Ada bu düşüncesinde haklı mıdır? Neden?

.....

14. Aşağıdakilerden hangisi devreye elektrik enerjisi sağlar?

A) Ampul
B) Anahtar
C) Duy
D) Pil

11. Şekilde basit bir elektrik devresi resmi verilmiştir. 1, 2 ve 3 numaralı devre elemanları bağlantı kabloları aracılığıyla birbirine bağlanmıştır. Buna göre;



a) 1, 2 ve 3 numaralı yerlere gelecek devre elemanları neler olabilir?

.....
.....

b) Devre elemanlarından herhangi biri olmasa devre çalışır mı? Neden?

.....

Yukarıda velirtilen sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **2 KC , 14 ÇS , 11 KC.**

ÜNİTE 7: DÜNYAMIZIN HAREKETLERİ

3. Dünya'nın şekli ile gece ve gündüzün oluşması arasında bir ilişki olabilir mi? Cevabımızın nedenini açıklayalım.

.....

.....

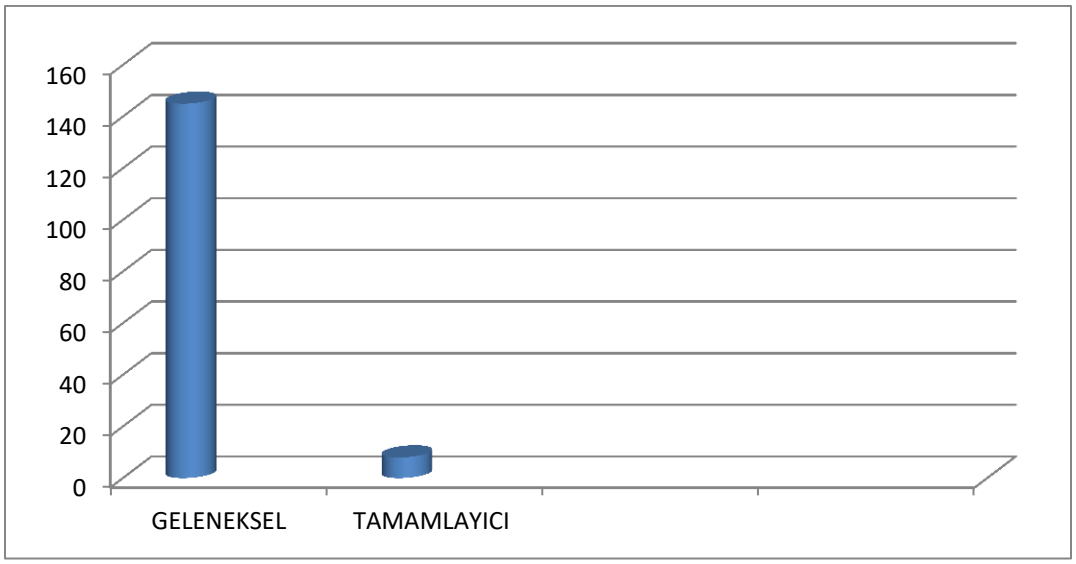
5. Aşağıda numaralı olarak verilen ifadelerin cevaplarını harfli sütundan bularak cevaplarımızı numaraların yanında verilen parantezlerin içerisine yazalım.

( )	**1.** Dünya'nın kendi ekseni etrafında dönmesi sonucu oluşur.	**A.** Bir gün
( )	**2.** Dünya'nın Güneş etrafındaki bir tam dolanması için geçen süredir.	**B.** Güneş
( )	**3.** Dünya'nın eksen eğikliğinin miktarıdır.	**C.** Mevsimler
( )	**4.** Dünya'nın Güneş etrafında dolanması sonucunda oluşur.	**D.** Yaz
( )	**5.** Kuzey kutbunda mevsim kış iken güney kutbunda yaşanan mevsimdir.	**E.** Gece-gündüz
( )	**6.** Dünya'nın Güneş etrafında dolandığı yörüngedir.	**F.** Ay
( )	**7.** Gece ve gündüz sürelerinin bir birine eşit olması durumuna verilen addır.	**G.** Bir yıl
		H. 23,5°
		I. Elips

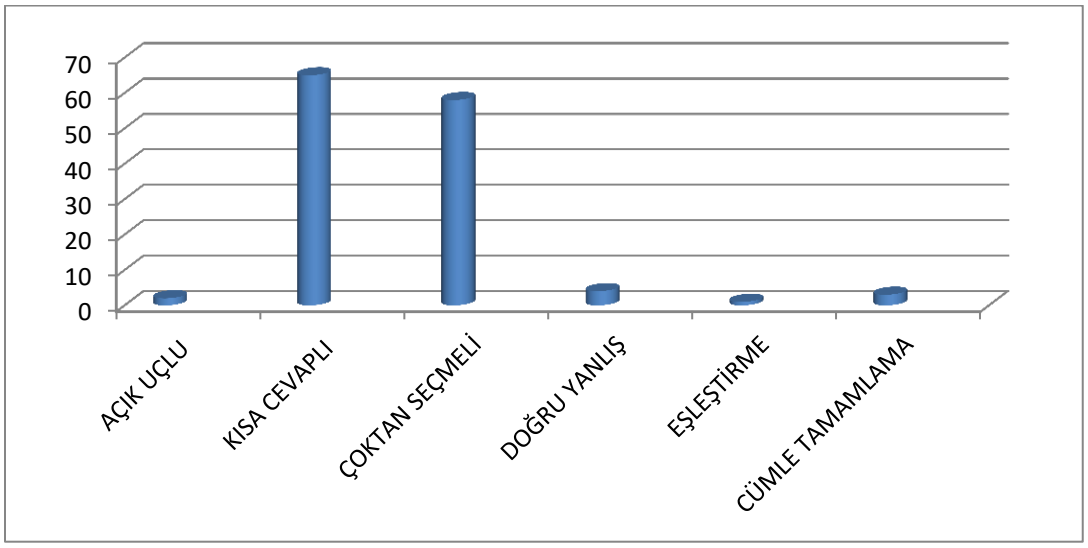
Yukarıda velirtilen sorular GELENEKSEL ölçme- değerlendirme aracı: **3. KC , 5. Eşleştirme**

Tablo 2: **4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kıtabında Yer Alan Tamamalayıcı Ölçme Araç ve Teknikleri**

GELENEKSEL TEKNİKLER	F	TAMAMLAYICI TEKNİKLER	F
Açık Uçlı	2	Anlam Çözümleme tablosu	8
Kısa cevaplı	65		
Çoktan seçmeli	58		
Doğru-Yanlış	4		
Eşleştirme	1		
CümleTamamlama	3		



Grafik 3: 4. Sınıf Fen Kitaplarında Geleneksel ve Tamamlayıcı Tekniklerin Sıklıkları



Grafik 4: 4. Sınıf Fen Kitaplarında Geleneksel Tekniklerin Kullanım Sıklıkları

SONUÇ –YORUM

1. 2013 programında TAMAMALAYICI TEKNİKLERLE ilgili fazla bilgi verilmemekle

beraber 2004 tanımlanana alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden Yapılandırılmış Grid ve Anlam Çözümleme Tablolarından yararlanılmıştır. (Tablo 1 -2 ve Ek 1-2).

2. 2013 programında "Ölçme Değerlendirme "alt başlığı altında Öz ve Akran

Değerlendirmenin benimsendiğinden söz edildiği halde ilkokul 3. ve 4. Sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında hiçbir ünitede bu tekniklere rastlanmamıştır.

3. İlkokul 3 ve 4. Sınıflarda Proje, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, daha az kavramdan oluşan

kolay Kavram Haritaları ve Poster hazırlama da çok rahatlıkla kullanılabilecek tekniklerdir.

4. 2013 Programı Ölçme –değerlendirme tekniklerinin çeşitliliği ve yeniliği açısından

2004 programının oldukça gerisinde bulunmaktadır.

5. 2013 programında kullanılan ölçme- değerlendirme tekniklerinin ancak % 5-7

tamamlayıcı tekniklerden oluşurken % 90-95 i güncellenmiş yenilenmiş geleneksel tekniklerden ibarettir.

6. En sık kullanılan geleneksel teknik kısa cevaplı sorular ile çoktan seçmeli testlerdir.

Çoktan seçmeli testlerin % 80 i **cevabınızı kısaca açıklayın** şeklinde bir soru yöneltilerek açıklama istenmiştir.

7. Açık uçlu, Eşleştirme, Doğru-Yanlış, Tamamlama soruları ise az kullanılan tekniklerdendir.

KAYNAKÇA

Çepni S.,Çil,E.(2016) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.
Fen ve Teknoloji Ders Programı(2004) MEB: Ankara
Fen Bilimleri Ders Programı(2013) MEB: Ankara
Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
Keser Ö.F (2013) İzmir Seminerleri
http://notoku.com/egitimde-olcme-ve-degerlendirme-nedir/#ixzz4f14luBcw

EK 1: 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kıtabında Yer Alan Tamamalayıcı Ölçme Araç ve Teknikleri

			Tamamalyıcı Ölçme Araç ve Teknikleri	Geleneksel Ölçme Araç ve Yöntemleri	TÖAT % oranı
Ünite Numarası ve Adı	1	Beş Duyumuz	1.Yapılandırılmış Grid 2. AÇT 3.AÇT	4.Kısa cevaplı soru(KC) 5.Kısa cevaplı soru 6.Kısa cevaplı soru 7.Çoktan seçmeli soru(ÇS) 8.Kısa cevaplı soru 9. Açık uçlu soru(AU)	
		TOPLAM	3	6	% 33
	2	Kuvveti Tanıyalım	2. AÇT 7. Yapılandırılmış Grid	1.Kısa cevaplı 3. Kısa cevaplı 4. Kısa cevaplı 5.Cümle tamamlama(CT) 6. Kısa cevaplı 8. Kısa cevaplı	
		TOPLAM	2	6	% 33
	3	Maddeyi Tanıyalım	5. AÇT	1.Kısa cvaplı 2. Kısa cevaplı 3. Kısa cevaplı 4. Kısa cevaplı 6. Kısa cevaplı 7. Açık uçlu 8. Kısa cevaplı 9. Kısa cevaplı 10. (1) Eşleştirme testi(ET) 11(2)Çoktan seçmeli- kısa cevaplı 12(3)Çoktan seçmeli- kısa cevaplı 13(4) Çoktan seçmeli- kısa cevaplı 14(5)Çoktan seçmeli 15.(6) Çoktan seçmeli- kısa cevaplı	
		TOPLAM	1	14	%6,6
	4	Çevremizdeki Işık ve Sesler		1 kısa cevaplı(KC) 2.KC 3.KC 4.KC 5(1)KC 6(2) KC 7(3) KC 8(1)KC 9(2)KC 10(4)KC	
		TOPLAM	0	10	% 0

	5	**Canlılar Dünyasına Yolculuk**	**7(1) YG**	**1 Cümle tamamlama 2KC 3.ÇS-KC 4.KC 5(1) AU 6(2) D-Y Testi 8(2) Ctamamlama 9(3) KC 10(4) A: KC B: AU 11(1) KC 12(2) AU 13(3) AU 14(1) KC 15(2) KC 16(3) ET 17(4) KC 18(5) D-Y 19(6) ÇS**	
		TOPLAM	**1**	**18**	**% 5.5**
	6	**Yaşamımızdaki Elektrikli Araçlar**		**1.KC 2.KC 3. ZH 4. KC 5KC 6.AÇ 7.AU 8. KC 9.(1) KC 10(2) 11(3)..18(10) KC 19(11)ÇS 20(12) ÇS 21(1)KC 22(2) DY 23(3)KC 24(4)DY 25(5)KC 26(6) ÇS ve KC 27(7) AU**	
		TOPLAM	**0**	**27**	**% 0**
	7	**Gezegenimizi Tanıyalım**	**6.YG**	**1.a: ÇS b:DY 2. ÇS 4. AU 5.Bulmaca**	
		TOPLAM	**1**	**4**	**%25**
		GENEL SONUÇ	**AÇT: 4 YG: 3**	**AU: 7 KC: 45 ÇS:12 D-Y:4 ET:2 CT: 3**	**% 8**

EK 2 : 4. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kıtabında Yer Alan Tamamalayıcı Ölçme Araç ve Teknikleri

			Tamamalyıcı Ölçme Araç Ve Teknikleri	Geleneksel Ölçme Araç Ve Teknikleri	TÖAT % oranı
	1	**Vucudumuzun Bilmecesini Çözelim**		1.KC 2.KC 3.KC 4.ÇS 5.ÇS 6.ÇS 7.AU 8(1)ÇS 9(2)ÇS 10(3)ÇS 11(4)KC 12(5)KC 13(1)KC 14(2)KC 15(3)CT 16(4)AU 17(5)CT 18(1) KC 19(2)CT 20(3)KC 21(4)Bulmaca 22(5)KC 23(&)KC	
		TOPLAM	**0**	**23**	**% 0**
	2	**Kuvvetin Etkileri**		1.ÇS- KC 2.KC 3.KC 4.ÇS 5.KC 6.KC 7(1)KC 8(2) ÇS-KC 9(3)ÇS-KC 10(4)ÇS-KC 11(5)ÇS-KC 11(6)ÇS-KC 13(7)ÇS-KC 14(8)ÇS-KC 15(9) KC	
		TOPLAM	**0**	**15**	**% 0**
	3	**Maddeyi Tanıyalım**	11. AÇT 16(4). AÇT 33(2) AÇT 36(1)AÇT 48(4)AÇT	1.KC 2.ÇS 3.ÇS- KC 4.ÇS-KC 5.KC 6.ÇS-KC 7.ÇS 8.ÇS-KC 9.Deney tasar 10.Kısa cevaplı 12. KC 13(1).KC 14.(2). ÇS-KC 15(3). KC 17(1)ÇS 18(2)ÇS 19.(3)ÇS	

				20(4)ÇS 21(5) ÇS-KC 22.(6) ÇS 23(1)ÇS-KC 24(2)ÇS 25(3) ÇS-KC 26(4)ÇS 27(5)ÇS 28(6)ÇS-KC 29(7)ÇS-KC 30(8)ÇS-KC 31(9) ÇS 32(1) KC 34(3)KC 35(4)KC 36(5)KC 37(1)KC 38(2)ÇS 39(3)ÇS 40(4)ÇS 41(5)ÇS 42(1)KC 43(2)KC 44(3)KC	
	TOPLAM	**5**	**43**	**% 11,6**
4	**Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri**	4. ACT	1.KC 2.Sıralama 3.KC 5.KC 6.Bulmaca 7(1).KC 8(2). KC 9(3).KC 10(4).KC 11(5).DY 12(6)KC 13(7)KC 14(1)KC 15(2)ÇS-KC 16(3)ÇS-KC 17(4) ÇS-KC 18(5) KC 19(6) KC 20(1) Sınıflandırma 21(2)Sıralama 22(3) ÇS-KC 23(4)KC 24(4)KC 25(5)KC 26(6)KC 27(7)KC 28(1)Sınıflama 29(2)KC 30(3)ÇS-KC 31(4) KC 32(6)ÇS-KC 33(7)ÇS-KC 34(8)KC	
	TOPLAM	**1**	**33**	**% 3**
5	**Mikroskobik canlılar ve çevremiz**	5.ACT 6.(1) AÇT	1.ÇS-KC 2.KC	

				3.KC 4.KC 7(2)Maddeli soru 8(3)KC 9(4)Maddeli soru 10(5)KC 11(6)KC 12(7)ÇS-KC 13(8)ÇS-KC 14(9)ÇS-KC	
		TOPLAM	**2**	**12**	**% 16,6**
	6	**Basit elektrik devreleri**		1.Adlandrma 2.KC 3.KC 4.KC 5. Bulmaca 6.D-Y ve KC 7.Eşleştirme 8. KC 9.KC 10.ÇS-KC 11.KC 12.KC 13.ÇS-KC 14. ÇS-KC	
		TOPLAM	**0**	**14**	**%0**
	7	**Dünyamızın hareketleri**		1.ÇS-KC 2. ÇS-KC 3. KC 4.KC 5(1) ÇS-KC 6(2)ÇS-KC 7(3) KC 8(4) KC 9(5) Eşleştirme	
		GENEL SONUÇ	**ACT: 8** **-8-**	**AU: 2 KC: 65** **ÇS:58 D-Y:4 ET:1** **CT: 3** **- 145-**	**% 5,5**

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

MESLEKİ EĞİTİM VE KARİYER

Mustafa ASLAN
İstanbul Ümraniye Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İSTANBUL
aaslann@gmail.com

Özet

Teknoloji ve bilişim alanında yaşanan gelişmeler sonucunda, emeğe olan ihtiyacın da azalması ile birlikte özellikle vasıfsız çalışanlar daha da olumsuz şekilde etkilenmekte ve büyük kitleler işsizlikle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu nedenle, bireyin büyük ölçüde yalnız bırakıldığı çalışma yaşamında sadece mevcut işyeri için değil tüm emek piyasası için aranan bir çalışan olabilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. İstihdam edilebilirlik olarak tanımlanan bu olgu, bireyin sadece mevcut işi ya da kurumu için gerekli bilgi ve beceri birikimini değil, mevcut ve gelecekte olası emek taleplerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmasını; dolayısıyla ömür boyu süren bir öğrenme, kendini geliştirme ve planlama sürecini gerektirmektedir. Bireysel kariyer planlama hem örgüte hem de bireye, belirlenen hedefler doğrultusunda hareket edip, eksikliklerini tamamlama, kendini geliştirme fırsatı vererek, başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Bireysel kariyer planlama uygulayan bireylerin ve örgütlerin, belirlenmiş hedeflere doğru beraber hareket etmeleri onların başarılı olmalarını sağlamaktadır. Bu başarı, birey ve örgütün birbirlerinden olan beklentilerinin gerçekleşmesi olarak düşünülebilmektedir. Bireylerin örgütten beklentileri, iyi bir ücret, sosyal güvence ve ait olma ihtiyacının giderilmesi ise; örgütün bireyden beklentileri, yüksek performans ve örgüte bağlılıktır. Hem örgüt hem de bireyin karşılıklı çıkarlarının sağlanması ise kariyer planlama ile mümkün olmaktadır. Bireyler kariyer planlama sürecinde, kendileri için istedikleri geleceği, yapmak istedikleri meslek ve bunun seçimini kolaylaştırmak istemektedirler. Bireysel kariyer planlama ile bireyler, önlerine çıkan fırsatları değerlendirmek suretiyle gerek örgüt dışında başka bir kariyer yolu seçerek, gerekse örgüt içindeki kariyer yollarını kullanarak hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadırlar (Kantarcıoğlu, 1987).

Anahtar Kelimeler: Kariyer Planlama, Nitelik, Mesleki Eğitim,

GİRİŞ

Literatürde meslek kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir. Meslek, kendine özgü az ya da çok bilgi beceri sahibi olmayı gerektiren, bir kimsenin yaşamını devam ettirebilmek, geçimini sağlayabilmek için seçtiği sürekli uğraşı alanı olarak tanımlanmaktadır (Özgüven, 2001: 57). Uysal'a göre meslek, bireylerin devamlı olarak gösterdiği ve birçok kuruluşta aynı ya da benzer olan bir grup ekonomik faaliyetlerdir (Uysal, 1970: 3). Kuzgun ise mesleğin; kişilerin belli bir eğitimle edindikleri, kuralları toplumca belirlenmiş yaşamlarını sürdürmek ve kazanç elde etmek için yürütülen bilgi ve becerilere dayalı sistemli faaliyetler bütünü olarak tanımlanabileceğini belirtir (Kuzgun, 2000: 4).

PROBLEM DURUMU

Meslek, belirli bir okul eğitimi gerektirebileceği gibi deneyim ile de öğrenilebilir. Meslek çalışmaları devamlılık gösterir. Meslek insanın hayatını kazanmak için gerekli olduğu kadar, aynı zamanda bireye manevi doyum da sağlayan bir faaliyettir. Her meslekî etkinlik belirli koşullarda yapılır ve kendine özgü kuralları vardır. Meslekler toplumsal ve ahlaki ölçülere ters düşmeyecek faaliyetlerdir (Çalık, 2000: 47). Ayrıca, her meslek gurubunun toplumca belirlenmiş statüsü ve ona göre de özellikleri mevcuttur. Yukarıda yapılan meslek tanımlarında belli noktalarda benzerliğin olduğu görülmektedir. Bu noktalar söyle sıralanabilir:

- Mesleklerin belli bir eğitim gerektirmesi,
- Kurallarının olması,
- Bireyin hayatını kazanmasına yardımcı olmasıdır.

Bu durumda meslek, bireyin hayatının önemli bir kısmını içine alır. Yani birey, ömrünün üçte birlik kısmını, seçtiği mesleğin gerektirdiği etkinlikleri yapmakla ve bu mesleğe hazırlanmakla geçirir (Koç, 2003: 61).

Meslek etkinlikleri, bireyler arasında farklılaşan birbirinden değişik kişisel özellikler gerektirir. Aynı zamanda bireyler, bu etkinliklerden farklı farklı doyumlar sağlarlar. Para veya maddi kazanç, meslek etkinlikleri ile sağlanan doyumların başında gelir. Ancak, geçinmek için para kazanmak durumunda olmayan kimselerin de, bir meslek edinmeye çaba gösterdikleri ya da bir meslek icra ettikleri gözlemlenmektedir. Yine bazı kimselerin, az kazanç getiren bir mesleği, daha çok gelir elde edebileceği mesleklere tercih ettikleri görülebilmektedir. O halde, maddi kazancın bir meslek edinmekte ve bir iş sahibi olmada tek faktör olmadığı söylenebilir (Telman, 2002: 24). Bu bağlamda meslekî etkinliklerin, sadece bir para kazanma ve geçim sağlama yolu olarak değerlendirilemeyeceği için bireylere başka yararlar da sağladığı düşünülebilir. Bunlar; her şeyden önce bireyin kendini ifade edebilmesi, yeteneğini kullanabilmesi ve kendini geliştirmesi olarak ifade edilebilir.

Ülkeler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurulabilen ve gelişen teknolojiyi kullanabilen nitelikteki insan gücünü yetiştirebilmek için eğitim sistemlerine teknolojik materyalleri de adapte etmek zorunda kalmışlardır.

Sosyal kalkınmayı sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirmek büyük oranda eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi tarafından bu görev yerine getirilirken öğrenciler, üretken birer vatandaş olarak görülür ve onların sosyal hayata, meslek hayatına veya yüksek eğitime hazırlanmaları gerçekleştirilir (Telman, 2002: 25).

Eğitim sistemi tarafından yetiştirilip nitelik sahibi çalışanlar olarak üretime gönderilen mezunların, çalışma hayatında farklı problemlerle karşılaşmaları söz konusu olabilmektedir. Eğer bu kişiler düzenli bir biçimde izlenirlerse, bu problemlerin ortaya çıkarılması ve çözüm yolunda adımlar atılması kolaylaştırılmış olur. Her ne kadar devamlılık sağlanamamış olsa bile, meslekî ve teknik eğitim kurumlarından mezun olmuş öğrencilerin iş yaşamında elde ettikleri başarıların izlenmesi adına pek çok çalışmalar yapılmıştır. Herhangi bir sistemin kendi ürününün ihtiyaca yönelik olup olmadığı hususunda geçerli ve güvenilir bir dönüte sahip olmaması durumunda, o sistemin düzeltilmesi ve geliştirilmesi güçleşmektedir (Yeşilyaprak, 2000: 38).

Mezunlar, meslekî ve teknik eğitimde sistemin ürünleridir. Bu ürünler de, müşteri (mezunu istihdam eden kişilerin) görüşlerinin alınması, dolayısıyla onların ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılanıp karşılanmadığına bakılması ve bu sistemin uzun vadeli amaçlarının geliştirilmesi bakımından gereklidir. Kaldı ki mezunlar herhangi bir üründen farklı olarak, kendi performansları hakkında görüş ve düşüncelerini söyleyebilirler. Onların görüşlerinin alınması, istihdam kaynaklarının incelenmesi, mezunların eğitim sistemine ilişkin yapacakları değerlendirmeler ve öneriler ile birlikte istihdam eden kişi ve kuruluşların mezunun performansı ile ilgili olarak yapacakları değerlendirmeler 'mezun izleme' adını alır ve meslekî ve teknik eğitim programının ürün bazında değerlendirilmesini sağlar (Yeşilyaprak vd., 1999: 32).

Mezun izleme, meslekî eğitimin önemli bir unsurudur. Nitelikli iş gücünün yetiştirildiği meslek okulları ve bu iş gücünün çalıştığı işyerlerinde uygulanan eğitim 'meslekî eğitim' olarak adlandırılır. Genel anlamda meslekî eğitim, belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya yönelik etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Ancak iş gücünün değişen nitelikleri meslekî eğitime süreklilik kazandırırken, aynı zamanda verilen eğitimin içeriğinde ve niteliğinde de değişiklikleri zorunlu kılmaktadır (Taş, 2003: 16).

‘Meslekî eğitim ve yetiştirme’ kavramları, çoğunlukla eğitimin üretime yönelik boyutu olarak algılanmaktadır. Yetiştirme kavramını, beceri kazandırılması ya da iş gücü verimliliğin geliştirilmesi adına yatırım yapılması olarak tanımlamak mümkündür. Ayrıca bu kavram, gerek okul hayatındaki eğitim sürecini, gerekse çalışma hayatındaki öğrenme süreçlerini kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Bununla birlikte, meslekî eğitim ise kısmen eğitimden, kısmen de yetiştirmeden oluşmaktadır. Buradaki genel eğitim kavramı, bireylerin kültürü ve toplumu özümseme kapasitelerinin geliştirildiği bir süreç olarak ele alınmaktadır (Özsoy, 2007: 32).

Çeşitli kuruluş ve kişilerce yapılan meslekî teknik eğitim tanımlamalarının, benzer yönleri olduğu gibi bazı farklılaşan yönleri de bulunmaktadır. Değişik bir açıdan bakıldığında meslekî eğitim, kişinin meslekî anlamda bir statü ve meslek kültürü kazanması için alması gerekli olan eğitimdir. Meslekî eğitimi, bireyin çalışma hayatında belli bir meslek alanında üretici olarak herhangi bir statüyle yer alabilmesi için gereken asgari yeterlilik ve genel meslek kültürüne sahip olmasının sağlandığı eğitim olarak tanımlamak mümkündür. İleri düzeyde fen ve matematik bilgisinin yanında tatbiki kabiliyetler kazanmış mühendislik, tarım, ticaret, sağlık, beslenme gibi her sektörde yer bulabilecek eleman yetiştiren eğitim ise teknik eğitim olarak adlandırılmaktadır (Yeşilyaprak vd., 1999: 42).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerin paralelinde, fertlerin çalışma hayatlarında belli bir mesleğe dair beceri, bilgi ve davranışlar kazanmalarını sağlayan ve onların yeteneklerinin geliştirildiği eğitim sürecine meslekî ve teknik eğitim adı verilmektedir. Meslekî ve teknik eğitim kavramı, Milli Eğitim Temel Kanununun 3. Maddesinde şu şekilde belirtilmektedir. Meslekî ve teknik eğitim kavramı; bireylerin istidat, ilgi ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi suretiyle onlara gereken beceri, bilgi ve davranışların kazandırılması ve bunun yanında birlikte iş yapma alışkanlığının yerleştirilmesi ile onların hayata hazırlanması, kendilerini mutlu edecek ve toplumun da mutluluğunu artıracak bir meslek edinmelerine yardımcı olmaktır (Nazlı, 2008: 57).

Telman (2002: 33) meslekî ve teknik eğitimi, Milli Eğitim sistemimin bütünlüğü içinde tarım, sanayi ve hizmet alanlarıyla beraber her tür meslek ve teknik eğitim hizmetlerinin planlandığı, araştırıldığı, geliştirildiği, organizasyon ve koordinasyon ile yönetim, kontrol ve öğretim etkinliklerinin bir bütünü olarak ifade etmektedir. Genel anlamda meslekî ve teknik eğitimi, kişisel ve toplumsal hayatta gerekli belli bir meslek için zorunlu olan bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerinin kazandırıldığı; ferdin kişisel, sosyal, zihinsel, duygusal ve ekonomik yönlerinin dengeli bir şekilde geliştirildiği süreç olarak açıklamak mümkündür. Ayrıca söz konusu kavram; ferdin bütün yönleriyle gelişimini esas almakta ve meslek, birey ve eğitim boyutlarının dengeli bir şekilde bir araya getirilerek oluşturulmuş bir eğitim sürecini ifade etmektedir (Özsoy, 2007: 43).

Başlangıçta, bu eğitimin eğitsel değeri ve sosyoekonomik işlevine yeteri kadar önem verilmemiştir. Geleneksel okullarda egemen olan anlayışın mı benimsenmesi gerektiği ya da kendine münhasır bir anlayışın mı geliştirileceği konusu her bir gelişim evresinde ortaya çıkan esas sorun haline gelmiştir. Söz konusu eğitim, günümüzün meslekî ve teknik eğitimle ilgili çağdaş kuramları tarafından meslek, birey ve eğitimden oluşan üç boyuta sahip bir süreç olarak görülmektedir. Bununla birlikte, geleneksel bir felsefe olan ‘yoksullar için eğitim’ yaklaşımının yerine ‘herkes için eğitim yaklaşımı’ ön plana çıkmaktadır. Günümüzün meslekî ve teknik eğitim anlayışının belli başlı nitelikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Alkan vd., 2001: 19-20):

– Okullar, toplumla uyumlu ve iş dünyasına dönüktür.

– Pratikte ve teoride esas kural, programları iş dünyasındaki gelişmeler ışığında geliştirmek suretiyle değişen ortamlara uyarlamaktır.

– Profesyonel seviyenin dışında kalan iş dünyasındaki bütün meslekleri bu kavram kapsamaktadır.

– Programların içeriği iş hayatına giren çalışanların büyük bir çoğunluğunu kapsamaktadır.

– Yönetim esnek ve dinamiktir.

– Ucuz maliyet etkili eğitim sağlamada sosyal verimlilik aracıdır.

– Esas kaide değişen sosyoekonomik şartlarla ve taleplerle devamlı uyum içinde olmaktadır.

– Öğretmen öğretim alanının uzmanıdır.

– İstihdam ihtiyaçlarına göre hazırlanmış programların uygulanmasına öncelik verilir.

– Öğrenci iş bulup o işte çalışana, üretici gücünü geliştirene kadar öğretim devam eder.

– Kuramcıların bilgilerine nazaran daha çok meslek alanında yetişmiş kişilerin bilgi, yetenek ve aktivitelerine ağırlık verilmek suretiyle öğretimin içeriği geliştirilmeye çalışılır.

– Gereksinimin, gereksinim duyan hedef kitlelere o anda ve pozitif sonuçlar alınacak şekilde uygulanması söz konusudur.

– Okula devam etmeyen gençlere, iş hayatına katılmak isteyenlere ve yetişkinlere dönüktür.

– Öğrenciler sınıf faaliyetlerinden çok laboratuvar, alan ve atölye çalışmalarına yönlendirilmeye çalışılır.

– Öğretimin kademesi olarak ortaöğretim sonrası düşünülmektedir.

– Programların ileri düzeyde öğretime değil, daha çok hayata hazırlayıcı niteliğe sahip olması söz konusudur.

Uygulama, geniş meslekler dünyasının kapsanması, gelişmelere sürekli uyum, topluma dönük olunması, ekonomiklik, olumlu sonuca ulaşıncaya kadar devamlılık, gerçek meslekî yaşantı ortamının sağlanması, arz ve talep dengesinin sağlanması, uygulama yönünden zamana, ihtiyaca ve ihtiyacın şekline bağlı olma, yaşama hazırlayıcı olma ve kesin hedeflere dönük olma gibi nitelikler, modern anlamda meslekî ve teknik eğitim süreçlerinin içinde barındırması gerekli olan temel özellikleri işaret etmektedirler (Alkan vd., 2001: 20).

Özsoy (2007: 46) meslekî ve teknik eğitimin, topluma yönelik, istihdama dayalı, bütün eğitim kademelerini kapsadığını, teori ile pratiği ve iş ile eğitimi bütünleştirdiğini belirtmektedir. “Bir ömür boyu yaşanan olaylar dizisi, bireyin meslek ve diğer yaşam rollerinin birbirini etkilemesi ve izlemesi sonucu oluşan genel örüntü ve gelişim çizgisinde, özellikle iş ve mesleğe ilişkin rollerinde ilerleme, duraklama ve gerilemeleri de içeren bir süreç” olarak tanımlanan kariyer de, yaşam boyu süren bir süreç olarak, bir meslek seçmekle ya da mesleğe girmekle tamamlanmamaktadır. “Kariyer, bireye hazır sunulan ve seçilen bir alternatif değil, yaratılan/yapılan bir olgudur; onu birey kendisi oluşturur. O halde meslek seçiminden söz edilebilir ancak kariyer, seçimlerin ötesinde bireyin sorumlulukla yarattığı/biçimlendirdiği bir süreçtir. Birey onu sürdürürse, çaba harcarsa ve koşullar elverirse, oluşturabilir” (Yeşilyaprak, 2011: 6-7).

SONUÇ

Türkiye'nin en temel sermayesi, genç nüfusunun büyüklüğüdür. Genç nüfus gücü, nitelik kazandırıldığı takdirde bir "atıl" güç olmaktan çıkmakta ve önemli bir unsura dönüşmektedir. Bu bağlamda, meslekî ve teknik eğitim programları ile ilgili dünya üzerinde en başarılı ülke örnekleri incelenmeli, Türkiye'nin özgün koşulları ile uyumlu bir stratejik eylem planı hayata geçirilmelidir. Bu planda; meslekî ve teknik eğitim veren liselerin programları öğrencilerin temel becerilerini geliştirecek şekilde yeniden tasarlanmalı, akademik ağırlıklı eğitim veren okullardaki öğrencilerin meslekî ve teknik ders almasına zemin sağlanmalı ve ortaöğretim düzeyinin tamamındaki öğrencilerin uygulama deneyimi kazanmasına imkan tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

ALKAN, Cevat, DOĞAN, Hıfzı, SEZGİN, İlhan; **Meslekî ve Teknik Eğitimin Esasları**, Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

ÇALIK, Temel, EREŞ, Figen; **Kariyer Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.

KANTARCIOĞLU, Selçuk; **Rehberlik El Kitabı**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1987.

KOÇ, Mustafa; **Rehberlik**, (Ed. (N. Sargın), Mikro Yayınları, Ankara, 2003.

KUZGUN, Yıldız; **Meslek Danışmanlığı Kuramlar ve Uygulamalar**, Nobel Yayınları, Ankara, 2000

NAZLI, Serap; **Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları**, Savaş Yayınevi, Ankara, 2008

ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem; **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Pederem Yayıncılık, Ankara, 2001.

ÖZSOY, Ceyda; **Türkiye’de Meslekî ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2007.

TAŞ, Said; **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Asil Yayınları, Ankara, 2003.

TELMAN, Cavidan; **Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2002.

UYSAL, Şener; **Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi**, Yeni Desen Matbaası, Ankara, 1970.

YEŞİLYAPRAK, Binnur, GÜNGÖR, Abide, KURÇ, Güzin; **Eğitsel ve Meslekî Rehberlik**, Varan Matbaacılık, Ankara, 1999.

YEŞİLYAPRAK, Binnur; **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2000.

YEŞİLYAPRAK, Binnur; “Meslekî Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığında Paradigma Değişimi ve Türkiye Açısından Sonuçlar: Geçmişten Geleceğe Yönelik Bir Değerlendirme”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11, 4, 2011, 5-26

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN STAJLARDA EDİNDİKLERİ TECRÜBELERİN DEĞERLENDİRİLMESİ[22]

Feyzi KAYSİ
Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, feyzikaysi@gmail.com

Aysun GÜROL
Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysungurol@gmail.com

Özet

Meslek yüksekokullarında öğrencim gören öğrencilerin mesleki tecrübelerini artırmak amacıyla iki adet staj yapması beklenmektedir. Bu süreçlerde öğrencilerin öğrenim gördükleri programa yakın alanlarda toplam 60 işgünü çalışmaları talep edilmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yaz dönemlerinde yapmış oldukları stajların etkinliğini belirlemektir. Bu kapsamda öğrenci görüşleri göz önünde bulundurularak edinilen tecrübelerin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Çalışma nitel tekniklerle yürütülmüştür. Öğrencilerden yaz döneminde yapmış oldukları stajlarda, edindikleri tecrübeleri dijital ortamdaki formun boyutlarını göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri talep edilmiştir. Çalışmaya İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören katılımcılar dahil edilmiştir. Toplam 299 katılımcının belirttiği ifadeler içerik analiziyle yorumlanmıştır. Elde edilen bazı sonuçlara göre; öğrencilerin alanlarıyla ilgili tecrübe edindikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin edindikleri tecrübelerin farkında oldukları ve mesleki eğitimlerine katkısının olacağını bildikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenim görülen program ve işyeri arasındaki işbirliğinin sağlanması ve başka işyerleriyle bu işbirliklerinin artmasının sağlanması, öğrencilerin beklentileri arasında yer almıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak; staj süresince öğrencilerin takip edilmesi ve edinilen tecrübelerin düzeylerinin yerinde görülmesinin sağlanması önerilmektedir. Son olarak, işyerlerinde gerçekleştirilen uygulamaların, öğrenim görülen programdaki eğitim programıyla benzer veya yakın olmasının sağlanması öğrencilerin mesleki yeterliklerini attırabilir.
Anahtar Kelimeler: Yaz stajları, Staj Tecrübesi, Üniversite-Sektör işbirliği, Mesleki deneyim.

Abstract

Students who are learning at vocational schools are expected to do two internships in order to increase their professional experience. In these processes, the students are required to have 60 working days in the areas near the program they are learning. The purpose of this study is to determine the effectiveness of internships that students have made in the summer. In this context, evaluation of the acquired experience was provided considering student opinions. The study was conducted with qualitative techniques. Students were asked to evaluate their experiences in the summer semester, taking into account the dimensions of the digital form. Participants in the vocational college of a state university in Istanbul were included in the study. 299 participants expressions were interpreted by content analysis. According to some results obtained; Students have a lot of experience in their fields. However, it is understood that students are aware of the experiences they receive and know that they will contribute to their vocational training. In addition, the cooperation between the program and the workplace where education is being learned and the increase in cooperation with other businesses have been among the expectations of the students. Considering the results obtained in the study; it is recommended ensuring follow-up of students during internship and observing the level of the experience gained by internships. Lastly, ensuring that the practices in the workplace are similar to the program in which they are studying, it can be thrown students' professional qualifications.
Keywords: Summer internships, Internship experiences, University-Sector cooperation, Professional experience.

[22] Bu çalışma Feyzi KAYSİ'nin doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

GİRİŞ

Mesleki eğitimin verildiği kurumlar, ülkeler açısından büyük öneme sahiptirler. Çünkü geleceğin nitelikli bireylerinin topluma kazandırılması çoğunlukla bu kurumlar üzerinden yapılmaktadır. Bu kurumların niteliğinin arttırılması, beklenen düzeydeki mezunların da niteliğini arttırabilir. Bu nedenle bu kurumlardaki süreçlerin ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olması bu kurumların gelecekleri açısından önem kazanmaktadır. Türkiye'de mesleki eğitimin gerçekleştirildiği kurumlardan bir tanesi de meslek yüksek okullarıdır. Bu nedenle bu kurumların değerlendirilmelerinin sağlanması önem arz etmektedir. Türkiye'de hali hazırda 846'sı devlet üniversitesi bünyesinde, 95'i vakıf üniversitesi bünyesinde ve 6'sı vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 947 adet meslek yüksekokulu bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2017). Bu meslek yüksekokulları da genel olarak teknik, sosyal ve sağlık bilimleri şeklinde sınıflanmaktadır. Bu kurumların temel bileşenleri; öğrenim görülen programlar, öğretim elemanları, öğrenciler, sektör işbirlikleri ve stajlar şeklinde ifade edilebilir. Stajlar öğrenciler tarafından çoğunlukla yazın yapılan ve mesleki bilgi ve beceri düzeylerini geliştirme amacı olan uygulamalar şeklinde ifade edilebilir.

Üniversitelerin topluma yönelik bazı görevleri bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi mesleki eğitimin geliştirilmesi sürecinde, meslek alanlarına göre nitelikli ve özel donanımlı profesyonel meslek üyeleri yetiştirmektir (Başer 1994). Bu bakımdan mesleki eğitim alanında üniversiteler önemli bir ihtiyaca cevap vermektedir. Bu süreçlerin devamlı ve beklenen düzeyde olması için mesleki eğitim kurumlarının sektöre yakın olması ve işbirliği içinde olmaları gerekebilir. Bu işbirliklerinin bir örneği olarak, staj uygulamaları sayesinde öğrenenlerin sektörde bazı uygulamaları gerçekleştirme imkanı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle staj uygulamaları üniversite ve sektör arasındaki işbirliğinin bir modeli şeklinde devam ettirilebilir (Uçar ve Özerbaş, 2013). Bununla birlikte bu işbirlikleri sayesinde öğrencilerin nitelikli işyerlerinde staj yapma imkanları artacaktır (Üçler, 2014). Çünkü bazı durumlarda öğrenciler yaz stajını yapabilecek kurum bulmada zorluk çekebilmektedir. Ayrıca bu sayede sektörün beklediği nitelikteki teknikerlerin uygulama süreçlerini tecrübe etmeleri sağlanabilir.

Stajların uygun ortamlarda ve beklenen nitelikte gerçekleştirilmemesi, stajyerlerin mesleki deneyim düzeylerinin düşük olmasına neden olabilir. Bu durum neticesinde yetersiz mesleki uygulama nedeniyle mezunların alanlarına yönelik kendilerini yetersiz görmeleri ortaya çıkabilmektedir (Kaya, 2014). Bu sorunun kaynağında yetersiz uygulama olduğu düşünüldüğünde, işyerlerinde staj imkanıyla bu uygulamaların sağlanması bu sorunun çözümüne olumlu katkı sunabilir. Bu sayede nitelikli staj uygulamaları mesleki bilgi ve beceri açısından yeterliliğe olumlu katkılar yapabilmektedir. Çünkü staj uygulamaları sayesinde, staj süreçlerinin verimli geçtiği ve teorik bilgilerini uygulama imkanı elde edildiği ifade edilmektedir (Özel ve Karagöz, 2014). Bununla birlikte staj uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Ala ve Gülmez, 2014). Diğer bir ifadeyle bu uygulamalar, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları bilinmektedir (Dündar, Yılmaz ve Kara, 2014). Diğer bir ifadeyle staj uygulamaları sayesinde stajyerlerin hem mesleki becerileri hem de sektöre yönelik tecrübeleri artabilmektedir. Ayrıca stajların öğretim elemanlarının da takip edebilecekleri şekilde işbirliğiyle geçmesi sağlanmalıdır (Morkoç ve Doğan, 2014). Bu sayede öğretim elemanlarının da sektörü sürekli izleme imkanı olacaktır.

Öğrencilerin beklenen düzeydeki mesleki deneyim ve yeterliklerini kazanmaları önemlidir. Bu bakımdan ilgili sektörde yapacakları staj uygulamalarının öğrencilere olumlu katkılar sunması beklenmektedir. Bu uygulamaların gerçekleştirilmesi süreçlerinde stajyerlerin kazanacakları tecrübeler mesleki açıdan olumlu olacaktır. Ayrıca staj uygulamalarının sektördeki firmalarda yapılması sayesinde öğrencilerin sektöre yönelik ilgileri de olumlu yönde arttırabilir. Bu çalışmanın amacı yaz stajlarını ilgili sektörde yapan stajyerlerin edindikleri tecrübelerin değerlendirilmesini yapmaktır. Bunun neticesinde öğrencilerin edindikleri tecrübelerin; mesleki ve bireysel gelişime yönelik durumları belirlenecektir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırma, var olan bir olgunun katılımcıların bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlar (Merriam, 2009). Araştırmada, sınırlı bir durumun derin bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılardan görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. İnternet üzerinden yapılan görüşmelerde, yapılandırılmış görüşme formundaki sorular dikkate alınmıştır. Görüşme formundaki soruların belirlenmesinde öncelikli olarak literatür taraması yapılmıştır. Sonraki aşamalarda araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Nihai hali verilen yapılandırılmış görüşme formunda; (1) Bireysel Gelişim, (2) Staj-Ders İlişkisi ve (3) Mesleki Deneyim boyutlarına yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Katılımcılara yapılan sözlü ve yazılı bilgilendirmelerde kendilerini veya öğrenim gördükleri üniversitenin adını doğrudan veya dolaylı olarak gösterecek hiçbir bilginin çalışmada yer almayacağı ifade

edilmiştir. Bununla birlikte örnek görüşme formu katılımcılara gösterilmiştir. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirttikten sonra görüşmeler iki yıl boyunca toplanmıştır. 2015 ve 2016 yaz dönemlerinde Staj I veya Staj II'yi tamamlayan öğrenciler, dijital ortama aktarılan yapılandırılmış görüşme formunda kendilerinden talep edilen sorulara cevaplar vermişlerdir. Katılımcı görüşmeleri stajlarının sona ermesinden sonra yapılmıştır. Bu süreçte özellikle bireysel gelişimlerine, staj uygulamaları ve derslerin ilişkilendirilmesine ve kazandıkları mesleki deneyimlerin ifade edilmesi boyutlarına yönelik görüşlerinin ön planda olması beklenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya iki yıl boyunca yaz döneminde stajını başarı ile tamamlamış 299 katılımcının görüşleri dahil edilmiştir. Tüm veriler tek dosyada toplanmış ve araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. İçerik analizindeki hedef, yapılan bir araştırma metnindeki kelimelerin daha az sayıda içerik kategorisine indirgenmesidir (Creswell, 2013). Araştırmacıların birlikte yapmış oldukları analizler sonucu ortaya çıkan kodlar ve temalar birlikte kararlaştırılmıştır. Bulguların katılımcılara gösterilerek teyit edilmesi, araştırma açısından önemlidir. Bu nedenle görüşmelerin gerçekleştirildiği bazı katılımcılara ulaşılarak, ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında kendilerinden geri bildirim vermeleri istenmiştir. Bulgular aşamasında, temayla ilgili katılımcı görüşlerinden bir kısmı doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin mesleki deneyimlerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmakta olan stajlara yönelik, katılımcı görüşleri bu bölümde sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda (1) Bireysel Gelişim, (2) Staj-Ders İlişkisinin Kavranması ve (3) Mesleki Deneyim temaları ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalara yönelik kodlar ve katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Bireysel Gelişim Teması

İşyerlerinde yapılan staj uygulamalarında, beklenen kazanımlardan bir tanesi de stajyerlerin bireysel yönden bazı davranışlarında olumlu değişikliklerin yaşanmasıdır. Bu nedenle beklenen davranış değişikliklerinin sayısının çok olması stajın niteliğini olumlu yönde arttırabilir. Bu kapsamda katılımcı ifadelerine bakıldığında, bireysel gelişim konusunda olumlu örneklere yer verilmiştir. Bazı katılımcılar staj süreçlerinde edindikleri tecrübelerin verdiği öz güvenle, iş başvurusunda kendini daha iyi ifade edebileceğini belirtmiştir. Ayrıca günlük hayatta karşılaştıkları bazı sorunların çözümünde stajlardan edindikleri tecrübelerin olumlu etkilerinden yararlandıkları ifade edilmiştir. Temaya yönelik bazı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

6751: Artık kendi başıma evde, işte herhangi bir yerde olduğumda ufak tefek arızaları stajda gördüğüm bilgilerle yapıp tamir edebileceğim hangi malzemenin bozuk sağlam olduğunu değiştirilip değiştirilmeyeceğini stajda gördüğüm malzemelerle ve bilgilerle yapıp çalışır hale getirebilirim.

6723: Stajımı yaptıktan sonra, eğer iş görüşmesinde mülakatı yapan İnsan Kaynakları uzmanı bana iş süreçleri ile ilgili bilgim olup olmadığını sorarsa, "yapabileceğimi düşünüyorum" demek yerine "yapabiliyorum" diyebilir ve örnekler verebilirim.

Staj-Ders İlişkisinin Kavranması Teması

Katılımcıların yaptıkları uygulamaların, öğrenim gördükleri mesleki derslerle ilişkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla, katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlara bakıldığında, çoğu zaman bu ilişkinin görüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca derslerde öğrenilen uygulamaya yönelik bilgilerin uygulamadaki örneklerinin yapıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte derslerde öğrenilen bilgilerin uygulama süreçlerinde yapılması, katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Son olarak, katılımcıların geneline bakıldığında, neredeyse tüm derslerin içerikleri ve staj uygulamaları arasında ilişkiler kurulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların, staj yaptıkları işyerinin öğrenim gördükleri programla ilişki düzeyinin düşük olmasından dolayı beklenen ilişkileri zayıf oranda farkettikleri ifade edilmiştir. Temaya yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

4724: stajda pratiklerde fazla olmasa da bazı derslerde çok yardımcı olup tecrübe kazanmamı sağladı.

6755: ...okulda öğrendiğim bilgiler tamamen sözel anlamda kağıtlarda gördüğümüz şeyler ancak staja başladığımda ismini bildiğim ancak şeklen ve görünüş itibariyle bilmediğim parçaları tanıma fırsatım oldu.

6749: ...tecrübelerimi okuldaki derslerimin bir nevi uygulaması olarak ilişkilendirebilirim. Özellikle okulda fazla saha ortamı olmadığı için stajın bu yönden derslerimi daha iyi anlamamda yardımcı olacağından eminim.

Mesleki Deneyim Teması

Katılımcılar mesleki deneyim konusunda çok sayıda tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerin başında çalışma ortamına yönelik deneyimler ön plana çıkmaktadır. Bu süreçlerde iş hayatının şartları, çalışma ortamının gereklilikleri ve bireyler arasındaki iletişim konularında edindikleri tecrübeler belirtilmiştir. Bununla birlikte mesleki açıdan ihtiyaç duyulan bazı bilgileri staj süreçlerinde tecrübe ettikleri de ifade edilmiştir. Ayrıca staj süreçlerinde mesleki uygulamaların gerçekleştirilmesi süreçlerinde aktif rol aldıkları belirtilmiştir. Son olarak,

sürecin kendilerine kazandırdığı önemli tecrübelerden birisi de, yaşadıkları teknik sorunları çözmeye başladıkları ifade edilmiştir. Mesleki deneyim temasına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

6750: iş hayatının nasıl olduğunu nasıl çalışılması gerektiğini insanlarla karşılıklı diyaloglarımızın basıl olması gerektiğini ve iş dünyasının nasıl olduğunu öğrenmiş oluyor gelecekte nasıl davranmamız gerektiğinin zeminini şimdiden insanlarla nasıl diyalog kurmamız gerektiği.

6725: Stajımda yapılan sistemleri tamamıyla yardımsız yapabilme konumuna geldim ve artık bu iş kolunu da öğrendiğimi düşünüyorum.

6719: ...çalıştığım süre boyunca elektronik kart tamirini öğrendim. Örneğin kartın üstündeki işlemcinin nasıl değişeceğini gördüm. Panonun sırasıyla, proje bakarak nasıl yapıldığını ve yaparken nelere dikkat edileceğini öğrendim örnek verirsek rayların düzlüğüne ve yamukluğuna dikkat ettim. Lehim yaparak kendimi geliştirdim şimdi daha güzel lehim yapıyorum.

6729: Otomasyon bölümü üzerinde elektrik konusunda el yeteneğimi geliştirip direk sorun odaklı olup en iyi bir şekilde ve kısa sürede yapmayı her zaman çalıştık.

TARTIŞMA

Staj süreçlerinde yapılan uygulamalar katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Çünkü öğrenim görülen programda yapılmayan bazı uygulamaların sektörde yapılması, sektöre yönelik tecrübelerini arttırmıştır. Staj uygulamaları sayesinde, staj süreçlerinin verimli geçtiği ve teorik bilgilerini uygulama imkanı elde edildiği ifade edilmektedir (Özel ve Karagöz, 2014). Bu uygulamalar, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları bilinmektedir (Dündar, Yılmaz ve Kara, 2014). Ayrıca bu uygulamaların yeterli sayıda tekrar edilmesi ve katılımcıların süreç içerisinde deneyimlerinin geliştiği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar bireysel, mesleki ve derslerin içeriklerinin uygulamadaki durumlarına yönelik boyutlarda çok sayıda tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcıların stajlardan beklenen niteliği elde ettikleri düşünülebilir. Ayrıca staj uygulamalarının beklentileri karşılama noktasında olumlu süreçler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar staj süreçlerinde, yaptıkları uygulamaların kendilerine mesleki gelişim anlamında ne yönde katkılarının olduklarını belirtmedikleri belirlenmiştir. Bu katılımcıların staj yaptıkları işyerlerinin, öğrenim görülen program ile zayıf ilişkisi bu duruma olumsuz yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifadeyle, staj sürelerinin öğrenim görülen programla doğrudan ilişkili işyerlerinde yapılması stajyerlere daha fazla tecrübe kazandıracaktır.

Derslerin etkinliğinin ortaya çıkarılmasında, öğrenilen bilgilerin mesleğe yakınlığı önem arz etmektedir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin ilgisini olumlu yönde etkileyebileceğinden bahsedilebilir. Bu nedenle staj süreçlerinde derslerde öğrenilen bilgilerin uygulamadaki örneklerle uyumlu olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, staj uygulamalarıyla öğrenim görülen programdaki mesleki derslerin birbirine yakın olması beklenmelidir. Çünkü staj uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Ala ve Gülmez, 2014). Aksi takdirde, staj süreçlerini başarıyla tamamlamış fakat stajda yaptığı uygulamaların öğrenim görülen alanla ilgili olmadığı stajlar ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle program başkanlıklarının, staj süreçlerinde yapılmasını bekledikleri uygulamaları belirten bir formun oluşturulması sağlanmalıdır. Son olarak, oluşturulan formun işyerlerindeki yetkili kişiler tarafından doldurulması ve program başkanlığına verilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca stajların öğretim elemanlarının da takip edebilecekleri şekilde işbirliğiyle geçmesi sağlanmalıdır (Morkoç ve Doğan, 2014). Bu sayede öğretim elemanlarının da sektörü sürekli izleme imkanı olacaktır.

Katılımcı ifadelerine bakıldığında, zamanla işyerlerinde daha fazla uygulama yaptıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte daha önce işyerindeki birisinin gözetiminde yaptıkları uygulamaları bireysel olarak ta yapma tecrübesine eriştikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle staj süreçlerinde stajyerlerin tecrübelerinin artması aynı zamanda özgüvenlerini olumlu yönde arttırdığı söylenebilir. Böylece, zamanla karşılaştıkları yeni durumlara yönelik bakış açılarında olumlu değişiklik ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle karşılaştıkları sorunların çözümünde çekingen olmak veya geri planda olanları izlemek yerine zamanla bizzat süreç içerisinde rol alarak, çözümün bir parçası olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki bilgi ve becerilerini olumlu yönde desteklemiştir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Staj süreçlerinin nitelikli bir şekilde yapılmasıyla, stajyerler çok sayıda tecrübe kazanabilmektedir. Kazanılan bu tecrübelerin öğrenim görülen programla ilgili olması, stajyerlerin derslere ve staja karşı motivasyonlarını olumlu bir şekilde arttırmaktadır. Dolayısıyla staj süreçlerindeki uygulamaların, öğrenim görülen programla ilgili olması stajların niteliğini arttırmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin uygulama eksikliklerinden kaynaklı tecrübe eksiklikleri staj uygulamalarıyla başarılı bir şekilde giderilebilir. Böylece, sektörün istihdam edebileceği düzeyde nitelikli ara eleman ihtiyacı karşılanabilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Staj süreçlerinde bazı katılımcıların diğer katılımcılara nazarla daha fazla tecrübe elde ettikleri anlaşılmaktadır. Bu süreçlerdeki tecrübelerin her öğrenci için birbirine yakın düzeyde olmasını sağlamak amacıyla, daha çok tecrübe kazanımı sağlayan işyerleri tercih edilmelidir.

- Stajların takip edilmeleri sağlanarak, öğrencilerin tecrübe düzeyleri takip edilmelidir. Ayrıca bu sayede öğretim elemanlarının sektörü daha yakından görmeleri sağlanabilir.

- Öğrencilerin belirttikleri tecrübelerin öğrenim görülen programla ilişkisinin ortaya çıkarılması sağlanmalıdır. Bu süreçlerde alana yönelik mesleki gelişime katkısı olmayan uygulamaların yapılmaması işyerine bildirilmelidir.

Teşekkür

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAPK) tarafından 2016-09-04-DOP02 proje numarasıyla Doktora Tez Projesi (DOP) kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

Ala, M.Ö., Gülmez, H. (2014). İşyeri eğitimi uygulamasının verimliliği: Sosyal bilimler meslek yüksek okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *1. Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu (IVETS-2014)*:11-13 Eylül 2014, Bursa.

Başer, G. (1994). Hemşirelikte yükseköğretim. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 1(1): 15-18.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dündar, B., Yılmaz, H., Kara, Y. (2014). Mesleki ve teknik eğitimde üniversite-sanayi işbirliği protokolü yerel uygulama örneği: Yeniçağa. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(8), 121-127.

Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349-356.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons.

Morkoç, D., K., Doğan, M. (2014). Meslek yüksekokulu mezunu çalışanların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 112-121.

Özel, N., Karagöz, İ. (2014). Meslek yüksekokulları ve iş-dünyası arasında becerili insan kaynağı yetiştirme ilişkilerinin yeterliği: Bolu meslek yüksekokulu stajyer öğrenciler üzerinde bir araştırma. Electronic *Journal of Vocational Colleges*, 4(1), 32-41.

Uçar, C., Özerbaş, M., A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.

Üçler, Y., T. (2014). Bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi işbirliğinin sanayiye, devlete ve üniversiteye yararları: Konya ili özelinde bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 107-120.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2017). Türlerine Göre Birim Sayıları Raporu. Erişim: Şubat 2017 < https://istatistik.yok.gov.tr/>

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM MATERYALİ OLARAK ROBOTİK TEKNOLOJİ KULLANIMI İLE İLGİLİ DÜŞÜNCELERİ

Sinan ÇINAR
Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyali olarak robotik teknoloji kullanımı ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Rize ilinde görev yapan 40 fen bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak Özel Durum çalışması yöntemi benimsenmiş ve veriler anket tekniği elde edilmiştir. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun robotik teknolojinin fen bilimleri dersinde kullanmasının öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir potansiyele sahip olduğunu düşünürken diğer taraftan öğrencilerin robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre kıyasla konuları daha az derinlemesine anlayacaklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu yönündeki düşüncelerinin oluşmasına neden olan en önemli faktörlerin robotik teknolojiyi fen bilimleri dersi ile entegre etme konusundaki bilgi ve beceri eksikliğinden ve sınav başarı kaygısından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Robotik Teknoloji, Öğretim Materyali, Fen Bilgisi Öğretimi.

Giriş

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla, öğrencilerin çevreyle etkileşimi yoluyla bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması ön plana çıkmıştır. Bu ortamların oluşturulmasında günümüz öğrenci özellikleri de göz önüne alındığında eğitim teknolojilerinin kullanımı bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Gittikçe yaygınlaşan eğitim teknolojileri uygulamalarından birisi de birbirine monte edilebilen plastik parçalar ile programlanabilir robotik materyallerin tasarlanmasıdır.

Alimisis ve arkadaşları (2009) eğitimde robotik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yapılandırmacı öğrenmeye açılmış yeni bir yol olarak ifade etmektedir. Benzer düşüncelere Demo vd.,(2012), Goh vd., (2014) gibi araştırmacılarda sahiptir. Robotların eğitimde kullanılması fikri, 1980'li yılların başında ortaya çıkmıştır ve bu alandaki son çalışmaların katkısıyla her geçen gün daha da popüler olmaktadır (Papert, 1980; Druin ve Hendler, 2000).

Robotis firmasının Dream, Stem Bioroid, LEGO firmasının Mindstorms ve Fishertecnic firmasının RoboPro gibi eğitim kitleri, robotların öğretim materyali olarak kullanıldığı en temel örneklerdir. Bu kitler plastik parçalarının birleştirilmesiyle robotun mekanik yapısı, hazır mikroişlemci ve sensörler sayesinde robotun elektronik aksamları ve kendilerine özgü yazılımlarıyla da robotun programlanması kolay bir şekilde yapılabilmektedir (Bruciati, 2004; Lin vd., 2009). Robotlar eğitimde üç şekilde;

öğretim materyali (fen, matematik ve teknoloji öğretimi)

öğretici akran (otistik öğrenciler için)

yardımcı öğretmen (robot öğretmenler) olarak kullanılmaktadır.

Fen bilimleri eğitiminde robotik sistemlerin kullanım durumları incelendiğinde, özellikle laboratuvar uygulamalarında öğretim materyali olarak tercih edildiği görülmektedir (Hacker, 2003; Cameron, 2005). Örnek olarak; Johnson (2002) ve Grubbs (2013) robotik teknolojinin elektrik konularının (elektrik akımı, seri ve paralele devre gibi) öğretiminde, Chambers ve arkadaşları (2007) kuvvet ve hareket konularının öğretiminde faydalı bir araç olduğundan bahsetmektedir.

Sınıflarda robotik teknolojinin başarılı ve etkin bir şekilde kullanılmasını etkileyen en önemli faktörün öğretmenin rolü olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Çünkü sınıflar yeteri kadar ve hatta gereğinden fazla öğretim materyali olarak robotik teknoloji ile donatılmış olsa bile bu teknolojiyi öğretim programına entegre edecek olan kişi öğretmendir (Almiss, 2009; Mubin vd., 2013; Khain, 2014). Öğretmenlerin sınıflarında robotik teknoloji öğrenme ve öğretme sürecine girmesi gerekir. Çünkü Robotik uygulamalar öğretmenlerin STEM'e karşı ilgi duymasını sağlayan ve STEM öğrenme ve STEM öğretimine girmesini sağlayan etkili bir araçtır.

Bunun yanında robotik üzerine hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim programları öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim yapması gibi pozitif etkileri de sahiptir (Peritt, 2010).Türkiye'deki alan yazısı incelendiğinde ise, çalışmaların neredeyse tamamı ortaokul düzeyinde ve orta okul öğrencilerine yönelik olarak yapılmıştır (Kesim ,20014; Özdemir vd., 2007, Özdemir vd., 2015; Güney; 2015; Kılıç, 2015).

Araştırmaların yarısından fazlasının robot uygulamalarını fen ve teknoloji dersi kapsamında yapıldığı, yapılan uygulamalar ise robot kampları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayasıyla öğretmenlerin robot teknolojiyi sınıflarında kullanma hakkındaki düşüncelerini inceleyen çalışmaya da rastlanılmamıştır. Sonuç olarak literatürde ki bu boşluğu doldurmak bir ihtiyaçtır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyali olarak robotik teknoloji kullanımı ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada araştırma yöntemi olarak betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan Özel Durum çalışması yöntemi kullanılmış ve veriler anket tekniği elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Rize ilinde görev yapan 40 fen bilgisi öğretmeninin gönüllü katılımı ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı Khnalari (2015) tarafından geliştirilen ''İlk/Orta Okulda Robotik Kullanma Öğretmen Görüş Anketi'' kullanılmıştır. Ankettin İlk bölümü robotik teknolojinin sınıf uygulamalarında karşılaşılan engeller, ikinci bölümünde robotik teknolojinin sınıflarda kullanımın avantajları ve üçüncü bölümde ise robotik teknoloji ile genel düşünceler yer almaktadır. Çalışmada verilerin analizi betimsel olarak analiz edilmiş ve yüzde ve frekans olarak tablo halinde verilmiştir.

BULGULAR ve SONUÇLAR

Öğretmenlerin robotik teknolojiyi fen bilimlerine dersine entegrasyonunda karşılaşılan/karşılaşılacak engeller ve zorluklar ile ilgili düşünceleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmenlerin robotik sınıf uygulamaları hakkındaki düşünceleri

Maddeler	Büyük engel		Küçük engel		Engel değil		Emin değilim		Hiçbir fikrim yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Ortaokullarda genellikle kullanılabilir (işe yarar) yeteri kadar eğitsel robotlar yoktur.	33	82,5	-	-	-	-	2	5	5	12,5
2.Ortaokullarda öğretmenler robotik etkinlikler için gerekli olan ve yeterli sayıda bilgisayar donanımına ulaşamaz.	20	50	5	12,5	7	17,5	5	12,5	3	7,5
3.Orta okul fen öğretim programında robot projeleri yapmak için yeteri kadar zaman yoktur.	23	55	2	5	10	27,5	2	5	-	-
4.İlköğretimde robotların programlanması için kullanılabilir (işe yarar) yeteri kadar bilgisayar yoktur.	25	62,5	-	-	5	12,5	10	25	-	-
5.Ortaokul öğrencileri robotu anlayabilmesi ve robotla çalışabilmesi için oldukça gençtir.	2	5	-	-	35	87,5	3	7,5		-
6.Bütün bir öğretim yılı boyunca derslerde robotik teknolojiyi kullanmak için çok sayıda materyale ve araç-gerece ihtiyaç vardır.	36	90	-	-	-	-	2	5	2	5
7.Genellikle öğretmenler ders konusu ile robot teknolojini nasıl ilişkilendireceğinden emin değillerdir.	25	62,5	12	25	3	7,5	-	-	-	-
8.Öğretmenler öğrencilerini sınavlara hazırlaması gerekir buna karşı robot kullanarak onları sınavlara hazırlayamazlar.	23	57,5	12	25	3	7,5	2	5	-	-
9.Öğretmenler genellikle sınıflarında robot kullanmak için teknoloji becerilerinden emin değillerdir.	19	47,5	21	52,5	-	-	-	-	-	-
10.Öğretmenler genellikle sınıflarında robotteknolojisi kullanmak için yeteri kadar idari desteğe sahip değillerdir.	10	25	4	10	20	50	2	5	4	10
11.Öğretmenler genellikle sınıflarında robot kullanmak için yeteri kadar teknik desteğe sahip değillerdir.	19	47,5	13	27,5	2	5	5	12,5	-	-
12.Öğretmenler genellikle sınıflarında robot kullanmak yeteri kadar eğitimsel desteğe sahip değillerdir.	37	92,5	3	7,5	-	-	-	-	-	-

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu robotik teknolojiyi fen dersine entegre edilmesinde öğrencilerin yaşlarının ve idare desteğinin bir engel olmadığını fakat okullarda yeteri kadar robotik teknoloji malzemelerinin olmaması, bu malzemeleri destekleyecek bilgisayar donanıma sahip olunmaması, bu teknolojiyi kullanmak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olunmaması, gerekli eğitim ve desteğin olmamasını sorun ve engeller oluşturacağını düşünmektedir.

Öğretmenlerin robotik teknolojiyi sınıf uygulamalarında sağlayacağı avantajlar ile ilgili düşünceleri Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo -2: Öğretmenlerin sınıflarda robotik teknolojiyi ile ilgili düşünceleri

Madde	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Robotik teknoloji ortaöğretimde fen konularını öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir potansiyele	-	-	-		4	7,4	27	50,0	23	42,6
2.Robotik teknoloji ortaöğretimde teknoloji okuryazarlığını geliştirmek için bir potansiyele	-	-	1	1,8	10	18,5	23	42,6	20	37
3.Ortaöğretimde robotik teknoloji kullanmak öğrencilere hayat boyu öğrenme alışkanlığı kazanmasına yardım edebilir.	-		-	-	7	12,9	32	59,2	15	27,7
4.Ortaöğretimde robotik kullanmak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardım edebilir.	-	-	1	1,8	2	3,7	30	55,5	22	40,7
5.Ortaöğretimde robotik kullanmak öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine karşı pozitif tutum geliştirmesine	1	1,8	-	-	2	3,7	17	31,4	37	68,1
6.Ortaöğretimde robotik kullanmak öğrencilerin eğitimini ve kariyerlerini fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili alanlarda devam etmesi için cesaretlendirir.	-	-	1	1,8	6	11,1	22	40,7	26	48,1
7.Ortaöğretimde fen dersinde robotik kullanmak öğrencilerin akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardım eder.	-	-	1	1,8	7	12,9	30	55,5	16	29,6
8.Ortaöğretimde fen derslerinde robotik kullanmak öğrencilerin iletişim ve işbirlikçi çalışma becerilerinin gelişmesine yardım eder.	-	-	-	-	7	12,9	24	44,4	25	46,3
9.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre daha aktif olurlar.	-	-	1	1,8	17	31,4	17	31,4	18	33,3
10.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre daha çok işbirliği içerisinde takım olarak çalışırlar.	1	1,8	1	1,8	9	16,6	24	44,4	20	37,0
11.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre farklı öğrenme stillerini kullanma imkânı bulur.	-	-	1	1,8	10	18,5	28	51,8	16	29,6
12.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre kıyasla konuları daha derinlemesine anladığı görülür.	5	9	17	31	5	9	16	29	11	20
13.Genelde öğrencilerin çalışmaları robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre daha çok yaratıcıdır.	-	-	1	1,8	1	1,8	25	46,3	25	46,3
14.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre düşüncelerini ve fikirlerini büyük bir güvenle anlatabilir.	-	-	1	1,8	16	29,6	23	42,6	14	25,9
15.Genelde öğrenciler robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre birbirlerine daha çok yardım eder.	1	1,8	3	5,5	11	20,4	23	42,6	15	27,7

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu robotik teknolojinin fen bilimleri dersinde kullanmasının öğrenmeyi kolaylaştırmak için bir potansiyele sahip olduğunu düşünürken diğer taraftan öğrencilerin robot teknolojinin yer aldığı ünitelerde diğer ünitelere göre kıyasla konuları daha az derinlemesine anlayacaklarını düşünmektedirler. Yarısı ise robotik teknolojinin fen bilimleri dersine kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracağını ve düşüncelerini daha güvenle ifade edeceklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin robotik teknolojinin fen bilgisine dersine entegrasyonu hakkında genel düşüncelerine baktığımızda (Tablo-3)ise öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve ailelerin başarı isteklerini karşılamada etkili bir materyal olmadığını fakat öğrencilerin işbirlikçi çalışma, araştırma ve sunu kabiliyetlerini artırmada bir potansiyele sahip olduğu düşünmektedirler.

Tablo 3: Öğretmenlerin robotik teknoloji ile genel düşünceleri

	Madde	f	%
1	öğrencilerin akademik başarısını artırır.	15	25,80
2	öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma kabiliyetini artırır.	52	96,30
3.	öğrencilerin bilgi toplama kabiliyetini artırır.	33	61,11
4.	öğrencilerin dinleyici karşısında sunu yapma kabiliyetini artırır.	39	72,20
5.	öğrencilerin araştırma kabiliyetini artırır.	44	81,48
6.	gelecek meslekler için öğrencileri hazırlar.	45	83,33
7.	öğrencilerin matematik ve okuma gibi temel becerilerin gelişmesine destekler.	30	55,50
8.	öğrencilerin düşünceleri ve fikirlerini sunmasını sağlar.	46	51,18
9.	öğrencilerin sınavlarda yüksek not almasını sağlar.	7	12,90
10	öğrencilerin aktif öğrenme stratejilerini kullanmasına teşvik eder.	46	51,18
11	ebeveynlerin ve toplumun isteklerini karşılar.	18	33,30
12	öğretmenin üretkenliğini ve etkililiğini artırır.	42	77,70
13	öğrencilerin önemli klasik öğretim materyallerini ihmal etmesine yol açar (kütüphane	18	33,30
14	ben robotiği başarılı bir şekilde uygulayacağıma inandığım için etkilidir.	33	61,11
15	öğrencileri işbirlikçi çalışmaya teşvik eder.	50	92,59
16	sınıfın yönetimini oldukça zorlaştırır.	6	11,11
17	öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlar.	47	87,03
18	önemli bir öğretim aracıdır.	44	81,48
19	zaman, kaynak ve efor bakımından oldukça pahalıdır.	40	74,1
20	eğer öğretmenler robotik teknoloji erişimine sahipse ancak başarılı olabilirler.	39	72,2
21	eğitimci olarak öğretmenlerin işin ehli olduklarının hissetmesini sağlar.	35	65,00
22	eğer öğretmenler robotik teknolojini kullanma konusunda yeterli eğitimi alırsalar	39	72,20
23	öğretmenlere bilgi veren kaynak olma yerine öğrenmeyi kolaylaştıran rehber olma	5	9,25
24	çeşitli teknik problemlerle yol açacağı için daha çok zaman kaybına yol açar.	13	24,00
25	şayet aileler tarafından desteklenirse başarılı olabilir.	39	72,20
26	bütün kabiliyetli öğrenciler için etkili bir öğrenme aracıdır.	43	79,60
27	benim profesyonel gelişimime katkıda bulunur.	36	66,60
28	öğrencileri öğrenme aktivitelerine daha çok katılmasına motive eder.	46	85,18
29	öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine karşı ilgilerini	53	98,10

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Literatür robotik etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiği göstermektedir (Whitehead 2010; Gura 2012; Chalmers et al. 2012). Bu çalışmanın sonuçları da robotik etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisine pozitif bir etkisi olduğu ile ilgili literatürle uyumludur. Çünkü katılımcıların çoğunluğu robotik etkinliklerin orta okul öğrencilerin problem çözme etkinliklerini geliştirmek için bir potansiyele sahip olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da göstermektedir ki robotik etkinlikler öğrencilerin çevresiyle uyum becerisi, iletişim becerileri, işbirlikçi ve takım çalışma, iletişim becerileri ve düşünceleri paylaşma kabiliyetlerini geliştirmede faydalı bir araçtır (Cameron and Barrell 2001; Eguchi 2007). Diğer taraftan, öğretmenler robotik etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini etkili kullanmada katkı sağlayacağını ifade etmektedir (Khain, 2015). Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin robotik teknolojiyi öğretim etkinliklerine entegre etmede karşılaşabilecekleri bir çok engel ve zorluğun olduğunu işaret etmektedir.

Katılımcıların çoğu robotik teknolojinin bazı fen ve teknoloji konularını öğrenimi ve öğretiminde faydalı bir araç olarak algılamalarına rağmen robotik etkinliklerin çok fazla zaman almasından dolayı öğretmenlerin dönem sonuna kadar tüm konuları yetiştirmesine engel olacağını ve bu durumunda sınavlarda başarısızlığa yol olacağını inanmaktadırlar (Bers and Portsmore 2005; Alimisis 2013; Khan 2015). Öğretmenler bir başka engel ve zorluklar olarak da yardımcı materyale ulaşmada yetersizlik, teknik ve eğitimsel desteğin yetersizliği, ön hazırlık ve uygulama zamanının yetersizliği, öğretmenlerin robotik bilgi eksikliği ve onların teknoloji becerilerinde kendine güven eksilikleri gibi olumsuzlukları da göstermektedir.

Bers ve Portsmore (2005) öğretmenlerin hizmet-öncesi/içi eğitimlerinde tek dönemlik uygulamaların robotik teknolojiyi derslere başarılı bir şekilde entegre etme bilgi ve becerisini kazanmalarında yetersiz olacağını

savunmaktadır. Bu durumu destekleyici nitelikteki çok sayıda çalışmada öğretmenler, uygulamalarda robotik konusunda deneyimli öğretmenlere ve uzmanların desteklerine ihtiyaçları olduklarını bahsetmektedir (Khanlari, 2015). Ayrıca destek olarak materyallere, rehber kitaplara ve okul idaresinde desteklerine da ihtiyaç duymaktadırlar.

Kaynaklar

Alimisis A. D. and Kynigos C. (2009), "Constructionism and robotics in education," Teach. Educ. Robot. Costr.Pedagog. Methods, pp. 11–26, 2009.

Bers, M., and M. Portsmore. 2005. "Teaching Partnerships: Early Childhood and Engineering Students Teaching Math and Science Through Robotics." Journal of Science Education and Technology 14 (1): 59–73.

Cameron, R. G. (2005) Mindstorms Robolab: Developing Science Concepts During a Problem Based Learning Club, The Master Thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.

Cameron, M., and B. Barrell. (2001). "Integrating Robotics into a Grade 2 Classroom: Making Space for Robert." In Technology, Teaching and Learning: Issues in the Integration of Technology, edited by Barry Barrell, 183–196. Calgary: Detselig Enterprises.

Chalmers, C., V. Chandra, S. Hudson, and P. Hudson. 2012. "Preservice Teachers Teaching Technology with Robotics."In Going for Gold! Reshaping Teacher Education for the Future, edited by Tania Aspland and Michele Simons. Adelaide: Australian Teacher Education Association (ATEA).

Demo, G. B., Moro, M., Pina, A., & Arlegui, A. (2012). In and out of the school activities implementing IBSE and constructionist learning methodologies by means of robotics. In B. S. Barker, G. Nugent, N. Grandgenett & V. Adamchuk (eds.), Robots in K-12 education: A new technology for learning (pp. 66-92). Hershey PA: IGI Global.

Eguchi, A. (2016). RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition. Robotics and Autonomous Systems, 75(B), 692–699

Goh, H., & Ali, M.B. (2014). Robotics as a tool to stem learning. International Journal for Innovation Education and Research, 2(10), 66-78.

Gura, M. 2012. "Lego Robotics: STEM Sport of the Mind." Learning and Leading with Technology 40 (1): 12–16.

Khanlari, A. ve Kiaie, F., M (2015). Using Robotics for STEM Education in Primary/Elementary Schools: Teachers' Perceptions, The 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2015),July 22-24, 2015. Fitzwilliam College, Cambridge University, UK

Khanlari, A (2014), Teachers' Perceptıons Of Usıng Robotıcs In Prımary/Elementary Schools In Newfoundland And Labrador, Thesis İn Document, Memorial University Of Newfoundland

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Th ai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. Computers & Education, 91, 14-31.

Koç, Ş., A. ve Böyük, U. (2013). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Teknoloji Tabanlı Öğrenme: Robotik Uygulamaları, Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10, 1, 139-155.

Koç Şenol, Ayşe (2012). *Robotik Destekli Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: ROBOLAB*, YayımlanmamışYüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Lin, H. T., & Kuo, T. H. (2010). Teaching programming technique with edutainment robot construction.In Education Technology and Computer (ICETC), 2010 2nd International Conference on (Vol. 3, pp. V3-226). IEEE.

Mubin, O., Vd.,(2013), A Revıew Of The Applıcabılıty Of Robots In Educatıon, Technology For Education And Learning, 2013

Özdemir., Y., Sezgin, A. & Yüksel, T. (2007) Çizgi İzleyen Gezgin Bir Robotun İncelenmesi

ve Gerçeklenmesi, IV. Otomasyon Sempozyumu, OMÜ-SAMSUN, 2007, s: 21 – 24.

Özdemir, D., ve Karaman, S., Özgenel, C ve Özbolat, A. (2015) Zihinsel Engellilere Yönelik Robot Destekli Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Alternatiflerinin Belirlenmesi, Journal of Research in Education and Teaching, 4, 1, 2146-919

Whitehead, S. H. 2010. "Relationship of Robotic Implementation on Changes in Middle School Students' Beliefs and Interest Toward Science, Technology, Engineering and Mathematics." PhD diss., Indiana University of Pennsylvania.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMLI VE STROGAMİ DESTEKLİ MATEMATİK PROGRAMININ MATEMATİKSEL KAVRAM BECERİLERİNE ETKİSİ

Ayşegül UZUN GÜRLE
Okul Öncesi Öğretmeni, Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi ABD

Havise GÜLEÇ
Doç. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi ABD
havisegulec@yahoo.com

Özet

Bu araştırma, anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocuklara uygulanan aile katılımı odaklı matemetiksel destek programı ve strogaminin çocukların matematiksel kavram becerilerine etkisini araştırmak amacıyla planlanmıştır. Araştırma 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale İl'indeki orta sosyo-ekonomik düzeyde olan Gelibolu ilçesinde bulunan M.E.B'na bağlı anaokuluna devam eden 60-72 aylık 40 çocuk ve 40 anneyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada çocukların kavram becerilerini ölçmek için, ölçek olarak kullanılan Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi kullanılmıştır. 8 haftalık "Aile Katılımı Odaklı Matematiksel Destek Programı" deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmada, kağıt katlama sanatı (origami) ile hikaye okumanın bütünleştirilmiş hali olan strogami de ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunun son test ölçümlerindeki artışın, kontrol grubundaki artışa göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Bu sonuçtan yola çıkılarak verilen eğitimin çocuklar üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın değişkenleri arasında olan anne yaşı, çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu ve çocuk sayısının, sayı, uzay, ölçme, grafik, zaman kavramı, işlem, şekil ve zıt kavram becerileri puanları ile matematiksel beceriler kontrol listesi toplam puanları açısından anlamlı farklılık görülmemiştir.
Anahtar Kelimeler: Matematiksel Kavram Edinimi, Aile Katılımı, Strogami Etkinlikleri, Okul Öncesi Eğitimi

AN INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF STROGAMI-FOCUSED MATHEMATICAL SUPPORT PROGRAMME ON MATHEMATICAL CONCEPT ACQUISITION OF THE 60-72-MONTH-OLD CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL INSTİTUTİONS

Abstract

This study has been carried out so as to investigate the effects of a sample mathematical support programme which is applied on 6-year-old kindergarten children on their mathematical concept skills, and to examine the children's educational development due to the participation of their family to the education process.The sample of the study is composed of 40 children, who are 60-72 months old, attending a kindergarten dependent upon MEB (Ministry of National Education) in 2012-2013 academic year, and 40 mothers in Gelibolu district, which is in medium socio-economic status, in Çanakkale. In order to measure up the children's mathematical concept skills, "Mathematical Concept Skills Control List" has been used as a scale. An eight-week "Strogami-Focused Mathematical Support Programme"has been applied to the experimental group. Strogami is an integration of the art of paper holding (origami) and story telling. The increase in the final test scores of the experimental group is significantly higher than that of the control group ($p<0,05$). Based on this result, it can be pronounced that the applied programme has a positive impact on children's education. The other parameters of the research, mother's age rank, gender of children, mother's education and number of children in family, have significant differences in terms of the total scores of the control list on number skills, space skills, measurement skills, graph skills, time concept skills, operational skills, geometric shape opposite concept skills and mathematical skills.
Keywords: Acquisition of Mathematical Concepts, Parent Involvement, Strogami, Preschool Education

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki çocuklar meraklı, araştırıcı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdırlar. Bu nedenle, çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemek amacıyla; onlara araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini kurabilecekleri ve bu ilişkiyi görebilecekleri, çeşitli görüşler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri olanaklar sağlanmalıdır (Başaran, 2006).Eğitimciler ve ebeveynler çocuğun öğrenmeye merak ve ilgisini arttıracak ortamlar sunmalıdırlar. Bu dönem çocukların oyun dönem çocukları olduğu bilinmeli ve pek çok şeyi öğrenebildikleri, birçok beceriyi geliştirebildikleri oyunlar oynatılmalıdır. Çocuk oyunları onların ilk matematiksel deneyimlerinin de kaynağıdır.

Okul öncesi dönemde matematik etkinlikleri düzenlenirken çocukların gelişim düzeyine, beceri eğitimine ve çocukların gelişim düzeyine uygun becerilere dikkat edilmelidir. Bu dönemdeki matematik öğretimi doğrudan bilgilerin çocuğa aktarılması olmayıp çocuğun bunları yaparak ve yaşayarak öğrenmesi temeline dayanmalıdır (Güven, 2000).Bu sürece aileler de dâhil edilerek, çocukların ilgisini çekmeye yönelik farklı yöntemler (strogami etkinlikleri gibi…) de uygulanarak öğrenmenin etkililiği ve kalıcılığı arttırılabilir.

Okul öncesi eğitimde gün içinde serbest zaman, Türkçe-dil, fen ve doğa, okuma yazmaya hazırlık, müzik, sanat ve drama etkinlikleri gibi etkinlikler uygulanır. Okul öncesi dönemde matematik öğretimi de bu etkinliklerin içine dahil edilerek öğretilebilir. Ailenin de katılımıyla bu öğretimin etkililiği ve kalıcılığının arttırılacağı düşünülmüştür. Eve gönderilen etkinlikler ne kadar günlük aktiviteler içine dahil edilirse ailenin kolay uygulayabileceği şekilde hazırlanırsa, ailenin uygulamaya istekli olabileceği düşünülmektedir. Aile katılımının eve gönderilen etkinliklerle sınırlı kalmaması, sınıfa da davet edilerek çocuklarını gözlemlemelerine fırsat verilmesi sağlanmalıdır. Ailelerin farklı öğretim yöntemleriyle tanışmaları ve bunları uygulamalarının çocuklarıyla kaliteli zaman geçirmelerine destek olacağı düşünülmektedir. Aileler ile öğretmen arasından kurulan iletişim, çocuğun öğrenmesini desteklemek için bir anahtardır (Pelletier, 2002).

İlgili literatür incelenmesi sonucunda da, okul öncesi eğitimde matematik öğretimine ilişkin gerek yurt dışı gerekse Türkiye'de çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. İncelenen çalışmalarda daha çok bilinen yöntemler kullanıldığı, aile katılımı odaklı ve strogami gibi farklı bir öğretim yönteminin de kullanıldığı çalışmalara özellikle ülkemizde rastlanmamıştır.

Bu çalışmada aile odaklı olmanın yanı sıra yeni bir yöntem olan strogami de ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Strogami bir hikâye üretip sonra hikâye olaylarını origami katlamalarıyla resimlendirmektir. Hikâyedeki olayların sırası, origami modelindeki katlama sırasıyla aynı olmalıdır (Kallevig, 1997).

YÖNTEM

Bu araştırma, **"**yarı deneysel" araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desen, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion, Marrison, 2000).Bu çalışmada; deney ve kontrol gruplu öntest- sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılmaktadır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2009). Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

G1	R	O1.1	X	O1.2
		……..		
G2	R	O2.1		O2.2

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol Grubu

R: Yansızlık

X: Bağımsız değişken (Aile katılımı odaklı matematik destek programı)

O1.1 ve O2.1: Öntestler

O2.1 ve O2.2: Sontestler (Karasar 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın yarı deneysel özellikte olması göze alınarak evren örneklem seçimi yerine çalışma grubu alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Gelibolu ilçesi Gelibolu Bağımsız Anaokuluna giden, random atama yöntemiyle iki ayrı gruba ayrılmış 60-72 aylık anasınıfı çocukları ve anneleri oluşturmuştur. 20

deney grubu ve 20 kontrol grubu toplam 40 çocuk ve annesi üzerinde araştırma yapılmıştır. Program 20 anne ve çocuğuna anlatılıp uygulanmıştır. Diğer 20 anne ve çocukları kontrol grubunu oluşturmuştur. Toplam 40 anne araştırmaya alınmıştır. Çalışmaya katılanlar arasından seçilen 16 kız ve 24 erkek öğrenciden oluşan grup Gelibolu Bağımsız Anaokuluna devam eden orta sosyoekonomik düzeyde, 60-72 aylık yaş grubunu temsil etmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada, betimleyici maddelerin olduğu "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların matematiksel kavram edinimini belirlemek amacıyla "Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi" kullanılmıştır.

Okul idaresi ve araştırma yapılacak öğretmenler bilgilendirilip görüşmeler için uygun mekân ve zaman ayarlanmıştır. Görüşmeler sırasında görüşme odasında araştırmacı ve çocuk dışında kimse bulunmamıştır. Görüşmeler çocukların ortamdaki uyarıcılardan ve birbirlerinin cevaplarından etkilenmemeleri için tek tek yapılmıştır.

Ailelerle toplantı yapılıp yapılacak olan çalışma anlatılmış ve her öğrenciye ait ebeveynlere veri analizinde kullanılacak olan "Kişisel Bilgi Formları" doldurulmuştur. Çalışma esnasında herhangi bir sorun yaşanmaması amacıyla, yazılı olarak da ebeveynlere durum anlatılmış ve yazılı izin alınmıştır.

Araştırma örneklemine alınan çocuklarla ilgili annelerinin eğitim durumu, yaşı, mesleği ve ailedeki kişi sayısı gibi bilgileri toplamak üzere hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Matematiksel Kavram Becerileri Kontrol Listesi, Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yard. Doç. Dr. Neslihan AVCI danışmanlığında 2006 yılında, hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 6 Yaşındaki Çocuklara Uygulanan "Ev Odaklı Matematiksel Destek Programının Çocukların Matematiksel Kavram Edinimine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tezde kullanılan ölçektir. Matematiksel Becerileri Kontrol Listesi 60-72 aylık çocuğun kazanması beklenilen matematiksel kavram tespit edilip maddeleri oluşturulmuştur.

Çocuklara uygulanan matematiksel kavram becerileri ölçüm testi, sayı becerileri, işlem becerileri, şekil becerileri, uzaysal beceriler, zıt kavramlar, ölçme becerileri, grafik becerileri ve zaman kavramı becerileri olmak üzere 8 faktör altında ele alınmaktadır. Her faktörü ölçen maddeler hazırlanmış ve bu maddeleri ölçme için materyaller oluşturulmuştur. Çocukların verdikleri cevaplara göre doğru ya da yanlış kodlaması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde SPSS13.0 programından yararlanılmıştır. Her bir ölçek kodlanarak verilerin girişi yapılmış, ardından veri temizleme (data screening) tekniği ile veriler analize hazır hale getirilmiştir. Çocukların dikotom ölçeklere verdikleri cevaplar, doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için 0 olarak kodlanmış ve toplam puan hesaplanmasında uygulanmıştır. Her bir faktörün farklılık analizlerinde, faktörlerin toplam puanları dikkate alınarak yorumlama yapılmıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılığın analizinde, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çocukların matematiksel kavram becerileri ölçüm testinden aldıkları puanlar deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırmalı olarak Tablo-1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematiksel Kavram Kazanım Düzeyleri

Faktör	Test Türü	Grup	N		S	Puan Aralığı
Sayı Becerileri	Öntest	Deney	20	4,35	1,53125	0-7
		Kontrol	20	3,40	1,81804	
	Sontest	Deney	20	6,05	,75915	
		Kontrol	20	5,15	,93330	
İşlem becerileri	Öntest	Deney	20	1,45	,68633	0-2
		Kontrol	20	1,30	,47016	
	Sontest	Deney	20	1,95	,22361	
		Kontrol	20	1,70	,47016	
Şekil Becerileri	Öntest	Deney	20	3,95	1,27630	0-5
		Kontrol	20	3,65	1,26803	
	Sontest	Deney	20	4,95	,22361	
		Kontrol	20	3,9	1,20961	
Uzaysal Becerileri	Öntest	Deney	20	5,35	,93330	0-7
		Kontrol	20	5,40	,82078	
	Sontest	Deney	20	5,95	,82558	
		Kontrol	20	5,50	,82717	
Zıt Kavramlar	Öntest	Deney	20	14,40	3,01575	0-20
		Kontrol	20	13,30	2,31926	
	Sontest	Deney	20	17,25	1,68195	
		Kontrol	20	14,80	1,88065	
Ölçme Becerileri	Öntest	Deney	20	1,95	,82558	0-4
		Kontrol	20	2,20	,76777	

	Sontest	Deney	20	2,90	,71818	
		Kontrol	20	2,55	,60481	
Grafik Becerileri	Öntest	Deney	20	,25	,55012	0-2
		Kontrol	20	,55	,68633	
	Sontest	Deney	20	,85	,74516	
		Kontrol	20	,70	,65695	
Zaman Kavram Becerileri	Öntest	Deney	20	,75	,78640	0-2
		Kontrol	20	1,05	,51042	
	Sontest	Deney	20	1,55	,51042	
		Kontrol	20	1,35	,58714	

Çocukların sayı becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta (U=138,0; p>.05); sontest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=96,5; p<.05).

Sayı becerileri sınıf içi etkinliklerde çok fazla yer verilen ve doğal öğrenme sürecinde çocuğun karşılaşmasının en fazla olduğu matematik becerilerindendir. Kontrol grubunda önemli derecede olmasa da görülen artış, doğal öğrenme ve okulda alınan eğitim sürecine bağlı olduğu düşünülmektedir. Strogami hikâyelerinde de araştırmacı sayılara yer vermiş, hikâye esnasında çocuklara sorular yönelterek (karenin kaç kenarı vardır? Haydi, sayalım gibi.) çocukların aktif katılımını sağlamıştır. Bu gelişime, ailelere gönderilen etkinlikler kadar sınıf içinde uygulanan strogaminin de katkısı olduğu düşünülmektedir.

Casey, Kersh ve Young, (2004) araştırmalarında, hikâye anlatma yoluyla matematik öğretiminin çocukların matematik becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda sözlü anlatım yoluyla çocuğa anlatılan hikâyelerin onların matematiksel kavram edinimine etkisi olduğu görülmüştür.

Strogaminin hikâye okuma ve origaminin bütünleştirilmiş hali olduğu göz önüne alınırsa Casey ve diğerlerinin (2004) yapmış oldukları araştırma, bu çalışmayı destekler niteliktedir

Çocukların işlem becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta (U=164,0; p>.05); sontest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=150,0; p<.05).

İşlem becerilerine. strogami hikâyelerinde yer verilmemiştir. Eve gönderilen etkinlikler içerisinde işlem becerileriyle ilgili etkinlikler yer almaktadır. İşlem becerileriyle ilgili etkinliklere her iki grubun da müfredatında 2. dönem yer verildiği öngörülürse, programın 1.dönem uygulanıldığı da düşünüldüğünde bu artış, matematik destek programının etkin olduğunu destekler niteliktedir.

Çakmak(2010) çalışmasında, okul öncesi eğitimde aile katılımı, öğretmenin rolü, program- öğrenci-aile ve öğretmen açısından katkıları üzerine değerlendirmelerde bulunmuş ve şu sonuca varmıştır: Aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve okula başlayana kadar çocuklarının gelişim ve eğitimlerinden birinci derecede sorumludurlar. Çocuklar okula başladığında bu sorumlulukları sona ermez sadece öğretmenlerle paylaşılır. Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda sahip oldukları sorumluluk ve güç, okul öncesi eğitimde planlı aile katılımı etkinlikleriyle sürekli ve etkin hale getirilebilir.

Tsui(2005) tek çocuğu olan Çinli ve Amerikan ailelerle yaptığı araştırmasında, öncelikle uyguladığı testlerle aile ilişkilerini değerlendirmiş ve Çinli ailelerin, Amerikan ailelere göre çocuklarından beklentilerinin fazla olduğunu ve çocuklarıyla sıklıkla okulları hakkında konuştukları ve ilgilendikleri, bununla birlikte Çinlilerin matematik başarılarının da daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi, ebeveynler çocukların hayatlarını, okul başarılarını olumlu ya da olumsuz çok fazla etkilerler. Ebeveynler çocuklarının hayatlarının her aşamasında, onlardan ilgilerini eksik etmemeli, çocuklarıyla ilişkilerini güçlü kılmalıdırlar. Çocuk okul hayatında başladığında, öğretmen de bu güçlü ilişkinin bir parçası olmalıdır. Aile katılımı yanında strogaminin de bu artışta payı olduğu düşünülmektedir.

Çocukların şekil becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizinin yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta (U=173,0; p>.05); sontest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=96,0; p<.05).

Aile katılımı ve strogami hikayelerinin *şekil becerilerini* destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Strogami hikâyelerinde, kare, üçgen ve dikdörtgen şeklindeki kâğıtlarla, bu şekillerin kenar ve köşeleri çocuklara saydırılarak, çocukların bu şekilleri tanımaları sağlanmıştır. Karenin ortadan çapraz ikiye katlandığında, üçgen olduğu, dikdörtgen ikiye katlandığında bir küçük dikdörtgen oluştuğu gösterilerek, şekiller arasında ilişki kurmalarına yardımcı olunmuştur. Bu etkinliklerin de şekil becerilerindeki bu sonucu etkilediği düşünülmektedir.

Matematik öğretiminde çocukların ilgisini çeken farklı yöntemler kullanılması yukarıdaki araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın sonucunu da olumlu yönde etkilemiştir. Bu araştırmada aile katılımı yanında hikâye okuma ve origami bütünleştirilerek verilmiş ve çocukların matematiksel kavram edinimleri incelendiğinde olumlu yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Çocukların uzaysal becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında (U=192,5; p>.05) ve sontest puanlarında (U=146,0; p>.05) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Uzaysal beceriler de, matematiksel destek programında kazandırılması beklenen bir diğer faktördür. Programda yer alan strogami hikâyelerinden "yelkenli" de geçen, "Yemek yemek için oturdukları gibi, dağ sallanmaya başlamış."Haydi kaçalım buradan!"Kayaklarına atlamışlar. Ali dağın **sağ** ucuna, Ahmet de dağın **sol** ucuna doğru kaymış.*"* bölümünde sağ-sol kavramlarına yer verildiği gibi altında,, üstünde, arkasında, önünde… gibi uzaysal kavramlara da hikayelerde yer verilmiştir. Bu durum, strogami hikâyelerinin deney grubu öğrencilerinin uzaysal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Uzaysal kavramlar çocukların en zor anladıkları kavramlar arasında yer almaktadır (Güleç ve Özdemir,2014).

Butterworth ve Cicero(2001) tarafından yapılan araştırmada, çocuklara matematik öğretmek için farklı bir yöntemden bahsedilmiştir. Bu yöntemde, çocuklara kendi hikâyeleri yazdırılarak hem dilsel gelişimleri ve kültürel farkındalıkları sağlandığı hem de matematiksel kavram edinimlerine katkı sağlandığı anlatılmıştır. Bu araştırmada da böyle bir yöntem kullanılması uzaysal kavramların öğrenilmesine katkı sağlayabilirdi.

Çocukların zıt kavramlar kazanım düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta (U=147,5; p>.05); sontest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (U=64,0; p<.05).

Zıt kavramlar da doğal öğrenme sürecinde çocukların sıkça rastlayabileceği kavramlardır. Sınıf ortamında da, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yer verildiği gibi Türkçe-dil etkinlerinde söylenilen tekerleme ve parmak oyunlarında, okunan hikâyelerde, fen ve doğa etkinliklerinde zıt kavramlar işlenmektedir. Bu durum kontrol grubunun son test ve öntest puanları arasındaki farkın açıklayıcı nedeni olabilir. Deney grubunda ise bunların yanı sıra yer verilen programla yüksek bir başarı elde edildiği düşünülmektedir.

Dinçer ve Ulutaş(1999), çocukların günlük hayatta her yerde, her zaman matematikle iç içe olduğunu, bunun eğitim amaçlı kullanmanın yetişkinlere düşen bir görev olduğunu ancak bu yolla matematiği doğal öğrenme yoluyla kazanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada hazırlanan, evde uygulaması için annelere gönderilen programda da etkinlikler, yetişkinlere bu doğrultuda yol gösterici niteliktedir.

Çocukların ölçme becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında (U=167,5; p>.05) ve sontest puanlarında (U=147,0; p>.05) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Matematiksel kavram becerileri kontrol listesinde *ölçme becerilerine* yönelik 4 madde bulunmaktadır. Bunlardan ilk iki soru standart olmayan birimlerle (karış, avuç gibi) ölçüm yapma, diğer ikisi de ağır- hafif kavramları üzerinedir. Çocuklar ağır- hafif kavramı üzerine olan sorularda zorlanmamışlar fakat ölçüm yapmakta zorlandıkları, soruyu anlamakta zorlandıkları gözlenmiştir. Artışın deney grubu lehine olması ise, programın etkili olduğunu düşündürmektedir.

Akman'a (2002) göre,çocukların matematiğin soyut dünyasını anlayabilmeleri için eğitimciler öncelikle somut ve ilk elden deneyim sağlayıcı etkinlikleri kullanmalıdırlar. Nesneleri manipüle ederek, çeşitli nesneler ile gruplar oluşturarak, bu grupların içeriğini sayarak çeşitli matematik kavramlar öğrenilebilir.

Bu araştırmada hazırlanan, gerek evde uygulanması için annelere gönderilen etkinlikler gerek strogami etkinlikleri, bu doğrultuda yol gösterici niteliktedir.

Çocukların grafik becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında (U=150,5; p>.05) ve sontest puanlarında (U=179,0; p>.05) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Grafik becerileri doğal öğrenme sürecinde, çocukların sıklıkla rastlayacağı beceriler değildir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklarının kazanmakta zorlandıkları becerilerdir. Bu araştırmada hazırlanan programda, eve gönderilen etkinliklerde grafik becerileriyle ilgili etkinliklere yer verilmiş fakat istatistiksel sonuçlara bakıldığında yeterli olmadığı düşünülmektedir. Ayrıca deney grubu öğretmeninin sınıf öğretmeni olmamasının da bu sonucu doğurmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocukların zaman kavramı becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında (U=149,5; p>.05) ve sontest puanlarında (U=165,5; p>.05) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Bu çalışmada araştırmacı araştırması sırasında, çocukların haftanın günlerini sayarken bazı günleri unutup atladıklarını gözlemiştir. Günün bölümleri ile ilgili soruları da bazı çocukların anlamadıkları için cevap veremedikleri düşünülmektedir.

Zaman kavramı çocukların en geç öğrendikleri kavramlar arasındadır. Güleç ve Özdemir (2004) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara vermekte en çok zorlandıkları kavramlar arasında zaman kavramı da bulunmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarının cinsiyet, anne mesleği, anne eğitim düzeyi, anne yaşı ve annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında; cinsiyet değişkeni, sayı becerileri faktörü dışında matematiksel kavram kazanımında etkili bir belirleyici değildir. Kontrol grubundaki çocuklar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeni, işlem becerileri faktörü dışında matematiksel kavram kazanımında etkili bir belirleyici değildir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarında anne çalışma durumu, anne yaşı, annenin sahip olduğu çocuk sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durum günümüzde annelerin çocuklarının eğitimlerine çok önem verdikleri görüşüyle yorumlanabilir.

SONUÇ

Sonuç olarak; deney grubu çocuklarının, matematiksel kavram kazanımları sayı becerilerinde orta düzey üzerinde, işlem becerilerinde yüksek düzeyde, şekil becerilerinde yüksek düzeyde, uzaysal becerilerde yüksek düzeyde, zıt kavramların kazanımında yüksek düzeyde, ölçme becerilerinde orta düzey üzerinde, grafik becerilerinde düşük düzeyde ve zaman kavram becerilerinde orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları görülmektedir.

Kontrol grubu çocuklarının ise, matematiksel kavram kazanımları sayı becerilerinde orta düzey üzerinde, işlem becerilerinde orta düzeyde, şekil becerilerinde orta düzeyde, uzaysal becerilerde orta düzey üzerinde, zıt kavram kazanımında orta düzey üzerinde, ölçme becerilerinde orta düzey üzerinde, grafik becerilerinde düşük düzeyde ve zaman kavram becerilerinde orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

İki grup kıyaslandığında;

Çocukların sayı becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta ancak son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu yönünde anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir.

Çocukların işlem becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı ancak son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmiştir.

Çocukların şekil becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizinin yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmadığı, son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında yine deney grubu yönünde anlamlı farklılık bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların uzaysal becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında ve son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çocukların zıt kavramlar kazanım düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında anlamlı farklılık bulunmamakta ancak son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu yönünde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Çocukların ölçme becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında ve son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Çocukların grafik becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanlarında ve son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Çocukların zaman kavramı becerileri düzeylerinin deney ve kontrol gruplarına göre analizi yapıldığında, öntest puanları ve son test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarının cinsiyet, anne mesleği, anne eğitim düzeyi, anne yaşı ve annenin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Deney grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olup olmadığına bakıldığında; cinsiyet değişkeni, sayı becerileri faktörü dışında matematiksel kavram kazanımında etkili bir belirleyici değildir. Kontrol grubundaki çocuklar dikkate alındığında, cinsiyet değişkeni, işlem becerileri faktörü dışında matematiksel kavram kazanımında etkili bir belirleyici değildir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiksel kavram kazanımlarında anne çalışma durumu, anne yaşı, annenin sahip olduğu çocuk sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına gore şu öneriler yapılabilir;

1. Okul öncesi döneminde, strogami odaklı matematik destek programlarının çocuğun gelişimine büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, strogami hakkında okul öncesi öğretmenlerine seminerler düzenlenmesi ve yöntemin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır..

2. Çocuklara eğlenceli öğrenme ortamları sunulmalıdır. Farklı yöntemler ve fırsatlar çocuklara sunularak, onların öğrenme istekleri ve performansları arttırılmalıdır. Farklı yöntem ve teknikler konusunda aile bilgilendirilmeli, ev ortamında da bu fırsatların ve öğrenmenin devamlılığı sağlanmalıdır.

3. Öğretmen adaylarının ölçme becerileri, grafik becerileri ve zaman kavramını daha etkili öğretebilecekleri yöntemleri lisans düzeyinde almış olmaları çok önemlidir. Bu yüzden öğretmen adaylarına özellikle bu konularda yardımcı olacak ders içerikleri gözden geçirilmelidir.

4. Bu çalışma, haftada bir gün strogami etkinliği, diğer günler eve gönderilmesi için hazırlanan etkinliklerden oluşmuştur. Aynı çalışma eğitim süresi uzatılarak uygulanabilir.

5. Çalışma farklı özel okul gibi farklı okullarda ve farklı yaş gruplarında yapılarak genelemeye daha kolay gidilebilir.

6. Benzer bir çalışma, sadece strogami etkinliklerini içeren bir programla gerçekleştirilebilir. Böylece ülkemizde de strogami etkinlikleri yaygınlaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akman, B.(2002).“Okul Öncesi Dönemde Matematik”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,244-248.

Başaran, N. (2006). “Okul Öncesi Eğitimde Bilim ve Matematik Etkinlikleri”, Çoluk Çocuk Dergisi, 10, 12-13.

Butterworth,S., Cicero, A.,(2001).”Storytelling: Building a Mathematics Curriculum From the Culture of the Child”, Teaching Children Mathematics,7 (7) ,396-399.

Casey, B., Kersh, J. & Young, J., (2004). “Storytelling Sagas: An Effective Medium For Teaching Early Childhood Mathematics”, Early Childhood Research Quaterly, 19 (1), 167-172.

Güleç, H., ve Özdemir, B.,(2004). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Vermekte En Çok Zorlandıkları Kavramların Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma Ve Öneriler,” Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okulöncesi Eğitim Kongresi, İstanbul.

Cohen, L.,Manion, L.,& Marrison, K.,(2000). Research methods in education. (5nd.ed.), Routledge & Falmer Yayıncılık; London.

Çakmak, Ö.,(2010). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(20), 1-18.

Dinçer, Ç. ve Ulutaş, İ.(1999). “Yaşamımızdaki ilk Matematiksel Kavramlar ve Materyaller”. Çağdaş Eğitim Dergisi, 253, 23-28.

Güven, Y.(2000). Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik, İstanbul;Ya-pa Yayınları..

Kallevig, C. P.(1997). Folding Stories (Storytelling and Origami Together As One),Storytime İnk İnternational, ABD. www.portlandstorytellers.org/.../books-printed. Erişim tarihi:15.1.2015

Karasar, Niyazi. Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara:10. baskı, Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi,Ankara: 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım,

Pelletier, J.(2002). “Parents Come to Kindergarten: A Unique Junior Kindergarten Program for Four Year Olds and Their Families”.Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education,. www.erudit.org/revue/mje/.../1006435ar.html Erişim tarihi: (20.03.2013)

Tsui, M.(2005).”Family İncome, Home Environment, Parenting, and Mathematics Achievement of Children in China and the United States”. Education and Urban Society, :37(3) ,336-355.

BRONFENBRENNER'IN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMINA DAYANAN ÇEVRE YAPISININ OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ayşegül ULUTAŞ
İnönü Üniversitesi, Türkiye, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr

Burcu COŞANAY
İnönü Üniversitesi, Türkiye, burcucosanay@gmail.com

Filiz AKDOĞAN
İnönü Üniversitesi, Türkiye, flzakdgn93@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramına dayanan çevre yapısının okul öncesi dönemdeki kullanımını incelemektir. Araştırma kapsamında Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler kurama dayanan çevre yapısı açısından analiz edilmiştir. Çalışmada kuramla ilgili literatürdeki bilgiler ortaya konmuş, okul öncesi eğitim programı analizi ile çevre yapısının okul öncesi dönemde kullanım alanları açıklığa kavuşturulmuştur. Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programının çevre yapısı açısından analizinin yapılmasında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan Uzman Görüş Formu ile toplanmıştır. Formun oluşturulmasında 17 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Görüşleri alınmak üzere belirlenen uzmanların Ekolojik Sistemler Kuramı, Okul Öncesi Eğitim Programı analizi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi konularında çalışmalarının olmasına dikkat edilmiştir. Sonuçta, okul öncesi eğitim programında kazanım ve gösterge oranları en fazla olandan en az olana doğru sırasıyla mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem olarak belirlenmiştir. Çocuğu etkileyen ve çocuğun etkilediği ekolojik sistemlerden mikrosisteme yönelik kazanım ve göstergelerin okul öncesi eğitim programında diğerlerine oranla daha fazla olması dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bronfenbrenner, ekolojik sistem, çevre yapısı, okul öncesi dönem.

INVESTIGATION OF THE USE OF ENVIRONMENTAL STRUCTURE IN PRESCHOOL PERIOD BASED ON BRONFENBRENNER'S ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY

Abstract

This study aims to investigate the use of environmental structure, which is based on the Ecological Systems Theory developed by Urie Bronfenbrenner, in the preschool period. Within the scope of the study, the achievements and indicators in the Preschool Curriculum were analyzed in terms of the environmental structure based on the theory. In the study, the information in the relevant literature about the theory were put forth, and theuse of the environmental structure in the preschool period was clarified with the analysis of preschool curriculum. In the study, the screening model was used to analyze the environmental structure of the Preschool Curriculum. The data of the study were collected by the Expert Opinion Form developed by there searcher. Indevelopingthis form, 17 faculty members were invited to share their opinions. It was ensured that the experts selected for their views have worked in the fields of Ecological Systems Theory, Preschool Curriculum Analysis, and Child Development and Education. As a result of the study, the achievement and indicator rates in preschool curriculum were found to be the microsystem, the mesosystem, the exosystem, and the macrosystem, respectively. It is note worthy that among the ecological systems that affect children and that are affected by children, the achievements and indicators in the microsystem were higher in the preschool curriculum compared to others.

Key Words: Bronfenbrenner, ecological system, environmental structure, preschool period.

Giriş

Gelişim, bireyin doğuştan getirdiği süreçlerle çevrenin sürekli etkileşimi yoluyla gerçekleşir. Etkileşimsel yaklaşımı temel kabul etmiş psikologlar, çevrenin ve biyolojik yapının değişik yönleri ile ilgilendiklerinden etkileşimsel yaklaşım için de birbirinden farklı kuramlar vardır. Bu kuramlardan biri de ekolojik sistemler kuramıdır (Cüceloğlu, 2013). Kuramın öncüsü Urie Bronfenbrenner'dır. Ekolojik sistemler kuramı, bireyin içinde bulunduğu çevre ile arasındaki etkileşim üzerinde durarak sosyal bağlamların birbirine etkisi üzerine odaklanır. Başka bir ifadeyle aile, fiziksel yaşamını sürdürebilmek için doğal çevreye, insani bağlamı ve yaşama ait bakış açısını sürdürebilmek için ise toplumsal çevreye ihtiyaç duyar. Aile ve çevre arasında çift yönlü iletişim söz konusudur ve sadece çevresel etkilerce şekillenmez, aynı zamanda çevresel etkileri de şekillendirirler (Chibucos, Liette ve Weis, 2005). Kuramda çocuk hem farklı düzeylerdeki ekolojik sistemlerden etkilenir hem de ekolojik sistemleri etkiler. Ekolojik sistemler kuramı, aile içi ilişkileri anlamak, modellemek ve tahmin etmek için sıklıkla kullanılan bir kuramdır. Kurama göre anne-babalık davranışları aile içi ilişki olarak tanımlanabilir ve toplumsal, kültürel, yerel, aile içi tüm etkileşimler göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Kişisel amaç, tutum ve özellikler ile aile dışı sosyal ve kültürel bağlam anne-baba davranışlarını etkiler. Söz konusu tüm bağlamların aynı anda ele alınması gerekir (Baydar, Akçinar ve İmer, 2012).Bireyin doğumu ile birlikte bebeğin sosyal davranışlarının temeli atılır. Birey, gelişimi için karşılanması gereken gereksinimleri atalarından devralır ve içinde yaşadığı kültüre göre öğrenir. Çocuk, gelişimi sırasında içinde bulunduğu çevrenin ideallerine, inançlarına, geleneklerine uygun olarak iletişim, dil ve kültür aracılığıyla toplumla bütünleşir (Başal, 2012). Çocuklar, en uygun biçimde büyümek ve gelişmek için sevgiye ve güvenli bir çevreye ihtiyaç duyarlar. Aile, evin bulunduğu semt, arkadaş grupları, çocuk yuvaları, okul, çocuğun çevresini oluşturur (Özdoğan, 2009). Doğumdan sonra bireyin dış çevresi, içinde yaşadığı toplumda bulunulan ve bireyi etkileyen tüm canlı ve cansız varlıkları içerir. Çevreci görüşe göre bireyin gelişiminde içinde yaşadığı ortamın niteliği çok önemli rol oynar (Yalçın, 2010). Ekolojik sistemler çocukların gelişimine etki eden sosyal ve çevresel unsurları içerir. Bronfenbrenner'e göre (1976), her çocuk her biri diğer sosyal ve kültürel düzeneklerin etkisinde kalan sosyal ve kültürel bir düzenekte doğar ve büyür. Örneğin, çocuk bir ailede doğar ve her ailenin kendi sosyal normları, kültürü, tarihi, değerleri ve kuralları bulunur. Aile, okul, cemiyet ve diğer kurumlarla bağlantı içindedir. Bağlantıdaki bütün öğelerin çocuğun ailesi üzerinde dolaylı olarak da çocuk üzerinde büyük etkisi bulunur (Bronfenbrenner (1976)'dan aktaran Begum, 2007). Ekolojik kuramda çocuk, ailesi ve yaşadığı kültürle bir bütün olarak görülür ve ebeveynlerin çocuğa etkileri üzerinde durulur (Törüner ve Büyükgönenç, 2011). Ekolojik kurama göre çocuğun gelişimi, çok katmanlı bir çevre tarafından etkilenen karmaşık ilişkiler sistemi içinde gerçekleşir. Bronfenbrenner'a göre çevre, çocuğun yaşamını çevreleyen ev, okul ve mahalleyi içine alan, bunları da aşabilecek birbiri içine yerleşmiş bir dizi yapıdır (Berk, 2013). Fiziksel ihtiyaçlarının yanında çocukların duygusal ve psikososyal ihtiyaçları da karşılanmalıdır. Çocukların anneleri ile kararlı ve sevgi dolu bir ilişkiye sahip olmaları çok önemlidir. Çocuğun çevresinin önemini vurgulayan ekolojik görüş, insanın doğa içindeki yerine ilişkin yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu yaklaşım, doğaya ve canlılara karşı saygılı, ilgili ve alçak gönüllü bir tutum geliştirir (Tezcan, 2005).Bronfenbrenner, büyümekte olan insanı etkileyen kurum ve ortamlara atıfta bulunurken ekoloji kavramını kullanır ve gelişime etki eden çoklu ekolojilerin varlığını öngörür. Bu ekolojilerin insanın etrafında farklı katmanlar veya ekolojik sistemler halinde bulunduğunu vurgular (Trawick-Swith, 2013). Ekolojik sistemler de karşılıklı etkileşime girerler. Bronfenbrenner, bağlamlar ya da katmanların kesişime ilişkin etkileşimsel tanım yapılabileceğini de ileri sürer (Gewan Tyler, 2011). Bronfenbrenner, çocuk gelişimini farklı bir model yaratarak açıklamıştır. Ona göre çocuk gelişimi, daha geniş toplumların bağlamsal etkilerini kapsayan bir modelde ele alınmalıdır. Küçük çocukların gelişiminde ailedeki birey sayısı ve mahalledeki çocuk yuvalarının önemli olduğuna kuramında yer vermiştir (Cole, 2006). Örneğin, tek çocuklu bir ailede anne-çocuk, baba-çocuk, anne-baba ve anne-baba-çocuk olmak üzere dört karşılıklı etkileşim grubu vardır. Her bir etkileşim grubunda bireyler birbirlerini karşılıklı olarak etkiler. Aile de toplumsal bir kurum olduğundan toplumsal çevreden etkilenir. Aile, söz konusu toplumsal çevredeki normların ve değerlerin etkisi altındadır. Kuram, olayları yaşandıkları çevre içinde ve değişik düzeylerde inceler. İlişkiler, bireyin bilişsel ve duygusal gelişim düzeyi, aile bireyleri arasındaki ikili, üçlü ve daha çok sayılı ilişkiler, çocukla anne-babaların geniş aile ile ilişkileri, ailenin sosyoekonomik düzeyi ile ilgili fiziksel ve toplumsal ortam, değer, tutum ve alışkanlıkları, içinde yaşanılan ülkenin koşul, değer, norm ve tarihsel değişimi bağlamında düşünülür (Hortaçsu, 2004). Tüm sistemlerin hedefi, kendi içsel kaynakları ya da başka sistemlerden aktarılan kaynaklarla gereksinimlerini karşılamak yoluyla yaşamını sürdürmek, büyümek ve gelişmektir. Sistemlerin büyüme ve gelişme sürecinde iki tür dengeden söz edilebilir. Bunlardan biri sistemin kendi içindeki dengesi, diğeri ise sistemler arasındaki dengedir (Patterson ve Geber, 1991).

Ekolojik sistemler beş çevresel düzeyde aşağıda açıklanmıştır.

Mikrosistem

Mikrosistem, kişisel düzenlemelerin olduğu, merkeze en yakın olan ve bireyin yaşamındaki kişilerarası etkileşimlerden oluşan katmandır. Bireyler mikrosistemde çevreleriyle doğrudan bağlantı kurar ve etkileşirler (Feinstein, Driving-Hawk ve Baartman, 2009). Bu kişisel düzenlemeler, roller, etkinlikler ve kişilerarası ilişkilerle nitelendirilir. Kişilerin bu niteliklerle ilgili algıları Bronfenbrenner'ın modeli için çok önemlidir. Mikrosistem, duygusal açıdan birbirinden farklı olan iki insanın karşılıklı ilişkilerini içerir (Neuss, 2005). Kişisel yaşamları

oluşturan ortamda kişinin ailesi, akranları, okulu ve komşuları bulunur. Birey, mikrosistemde yer alan söz konusu etkenlerle doğrudan etkileşime girer (Santrock, 2015).

Mezosistem

Mezosistem, mikrosistemlerin farklı belirleyicileri arasındaki karşılıklı ilişkilerin birleşimidir. Örneğin, ebeveyn-öğretmen veya ebeveynlerle onların genç çocuklarının arkadaşları arasındaki ilişkiyi kapsar (Feinstein, Driving-Hawk, Baartman, 2009). Mikrosistem içerisindeki kişiler ve organizasyonlar arasında ara bağlantılardan oluşan ve gelişim üzerinde etkili olan bir çevresel etkenler katmanıdır. Ebeveyn-öğretmen iletişimi, çocuk bakım merkezleri ve devlet okulları arasındaki işbirliği de örnek olarak verilebilir (TrawickSwith, 2013). Ev, okul, mahalle, inanç gibi mikrosistemler arasındaki bağlantıyı ya da etkileşimi çevreler. Mezosistem yeni bir düzeneğe geçen, eski ve yeni düzeneklerin her ikisinde de farklı etkinliklere katılan kişiyi anlatır. Örneğin, bir çocuk okula başladığında hem okuldaki hem de evdeki etkinliklere katılır (Obalar ve Ada, 2010). Evdeki anne-çocuk etkileşimi bakımevindeki bakıcı-çocuk etkileşimini etkiler ya da bakımevindeki bakıcı-çocuk etkileşimi evdeki anne-çocuk etkileşimini etkiler. Çocuğun akademik alandaki ilerlemesi sadece sınıfındaki etkinliklere göre değil aynı zamanda anne-babanın okul yaşamına katılımı ve akademik öğrenmenin eve ne ölçüde taşındığına bağlıdır; bu durumun tam tersi bir durum da olasıdır (Berk, 2013). Aile ile mahalle etkileşimleri, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocuklar için önemlidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler sosyal destek, eğitim ve serbest zaman etkinlikleri bakımından bulundukları çevre ile daha az etkileşime girme gereksinimi duyarlar (Elliott vd., 1996).

Ekzosistem

İnsanlar, psikolojik olarak sistemler içinde yaşar; ancak fiziksel olarak sistemin içinde bulunmazlar. Örneğin, ebeveynler fiziksel olarak işte olabilirler; fakat psikolojik olarak çocuklarının bulunduğu çocuk bakım merkezindedirler.

Ekzosistemde, ebeveynlerin doğrudan katılmadıkları veya yer almadıkları dışsal sistemler ebeveynleri doğrudan etkiler (Swick ve Williams, 2006). Ekzosistem, çocuğu içermeyen ancak çocuğun bulunduğu çevreyi etkileyen sosyal ortamlardır. Bunlar ebeveynlerin işyeri, dini kurumlar, okul yönetimi, kamu yönetimi, sağlık ve sosyal hizmetler örgütleri, yerel sanayi ve kitle iletişim araçları olabilir. Anne-babaların çalışma ortamları çocuğun gelişimini etkileyebilir. Ücretli doğum izni, çocuğu hastalanan anne-babalar için hastalık izni ve esnek çalışma saatleri çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunabilir (Berk, 2013). Anne-babaların çalışma ortamlarında uzun süre kalmaları çocuklarının davranışlarını etkiler; çünkü çocuklarıyla pozitif ilişkiler kurabilmek için daha az zaman harcarlar. Bu durum okulda asosyal davranış, akran zorbalığı gibi olumsuz akran etkileşimleri ile sonuçlanabilir (Hong, Cho, Allen-Meares ve Espelage, 2011).

Makrosistem

Kültürel inanışlar, toplumsal değerler, politik eğilimler, toplumsal oluşumun daha geniş sistemleri yaşamda güçlü birer kaynak olarak rol oynar. Makrosistemler, ilişkilerin yerini, zamanını, nasıl olacağını ve ilişkilerde nelerin olacağını etkiler (Swick ve Williams, 2006). Makrosistem, kültür, alt kültür, diğer daha geniş sosyal bağlamları içeren mikro, mezo ve ekzosistemi kapsar (Harkönen, 2007). Makrosistem, bireylerin yaşamlarındaki sosyal ve kültürel yapıları barındıran en geniş sistemdir. Göç, küreselleşme ve kültürel etkileşim, farklı kültürden biri ile buluşma, etkileşime girme ve evlenme olasılığını etkileyen önemli makrosistemik etkenlerdir. İnsanlar iş, turizm veya öğrenim görmek için farklı kültürleri barındıran ülkeleri tercih ederler ve genellikle kabul edilerek başlıca şehirlere yerleşmelerine fırsat verilir. Göç, farklı kültürdeki insanlarla ve farklı kültüre ait çevre ile etkileşime girmede önemlidir. Göçmenler için gittikleri yerlerde kalma süresinin uzunluğu oradaki bireyle evlenme imkânı sağlayabilir. Böylece kültürel etkileşim gerçekleşmiş olur (Silva, Campbell, Wright, 2012).

Kronosistem

Kronosistem, Ekolojik Sistemler Kuramı'nın zaman boyutunu oluşturur. Çocuk, büyüdükçe farklı ortamlarda bulundukça kendi ortamlarını ve deneyimlerini seçme konusunda çoğu zaman kendisi karar verir. Bunu nasıl yaptıkları çocukların fiziksel, kişisel, zihinsel özellikleri ve çevre olanakları ile ilgilidir. Bu nedenle ekolojik sistemler kuramında gelişim sadece çevresel şartlar ya da sadece içsel eğilimler tarafından kontrol edilmez (Berk, 2013). Kronosistem, kişi veya çevrede gerçekleşen tarihsel yaşam olayları ya da yaşam şartlarındaki değişiklikleri, süreklilikleri içeren bir sistemdir. Aile yapısındaki değişimler (boşanma gibi) çocuğun yaşamında olumsuz sonuçlara neden olabilir. Ebeveyn-çocuk etkileşimleri, erken çocukluk ve erinlik yıllarında son derece önemli olup, çocukların özellikle sosyal-duygusal gelişimleri aile yapısındaki değişimlerden olumsuz yönde etkilenebilir (Hong, Kral, Espelage, Allen-Meares, 2012). Bu bilgiler doğrultusunda zamana bağlı olarak gerçekleşen çevredeki sürekli değişimin çocuk gelişimine olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği ifade edilebilir. Bu çalışmada, Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramında belirtilen çevre yapısı hakkında literatürdeki görüşleri ortaya koymak, okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde önemli bir yer tutan okul öncesi eğitim programında (2013) yer alan kazanım ve göstergelerde söz konusu kuramın çevre yapısının kullanımını uzman görüşleri doğrultusunda açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Her bir gelişim alanına ilişkin kazanım ve göstergeler, kuramda yer alan her bir çevre yapısı açısından değerlendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Ekolojik Sistemler Kuramının çevre yapısı açısından içerik analizi yöntemi ile incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan çalışmalar için uygundur (Karasar, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ekolojik Sistemler Kuramı, Okul Öncesi Eğitim Programı analizi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi konularında çalışmaları olan 17 öğretim üyesi araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin Ekolojik Sistemler Kuramının çevre yapısına ilişkin analizi için araştırmacı tarafından oluşturulan Uzman Görüş Formu kullanılmıştır. Formda kazanım ve göstergeler yer almaktadır. Her bir madde katılmıyorum, kısmen katılıyorum ve katılıyorum şeklinde üçlü derecelendirilmiştir. Katılımcılara uzman görüş formu elektronik ortamda gönderilmiştir. Formda her bir gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler ayrı ayrı belirtilmiştir. Form toplam 402 maddeden oluşmaktadır. Uzman Görüş Formu'nda yer alan kazanım ve göstergelerin madde sayıları ve iç güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Eğitim Programı Kazanım ve Göstergelerinin Uzman Görüşlerine Göre Tanımlayıcı Değerleri ve Güvenirlik Katsayıları

Gelişim Alanları	Kazanım ve Gösterge Sayısı	Cronbach Alpha
Bilişsel Alan	24; 98	.94
Dil Alanı	16; 45	.86
Motor Alan	4; 43	.82
Sosyal-Duygusal Alan	19; 51	.92
Özbakım Becerileri	9; 29	.88

Tablo 1 incelendiğinde uzman görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitim programının (2013) Ekolojik Sistemler Kuramına dayanan çevre yapısının tanımlayıcı değerleri ve güvenirlik katsayıları verilmiştir. Tablodan elde edilen bulgulara göre tüm gelişim alanlarında güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu ($p<.01$) saptanmıştır. Çevre yapısına ilişkin en fazla kazanım ve göstergenin bilişsel alanda olduğu; en az kazanım ve göstergenin ise özbakım becerileri alanında olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntıların kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İçerik analizi ise yazılı ve sözlü materyallerin sistemli şekilde analiz edilip, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi sürecidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Geçerlik Güvenirliği Sağlama Aşaması'nda araştırma sonucunda ulaşılan beş tema altında sunulan cevapların söz konusu temaları temsil edip etmedikleri üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlara temalar ve temalara ait cevaplar sunularak uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. Karşılaştırmalarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın formülü (Güvenirlik=görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitelçalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Saban 2008). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında %86 oranında bir genel uyuşma düzeyi sağlanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesi %70 olduğunda güvenirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen Ekolojik Sistemler Kuramına dayanan çevre yapısının okul öncesi dönemdeki kullanımını incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular tablolarla sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Programında Bilişsel Alandaki Kazanım ve Göstergelerin Ekolojik Kuramın Çevre Yapısı Açısından Dağılımı

Çevrenin Katmanları	Çevre Yapısı İle İlgili Kazanımlar	Çevre Yapısı İle İlgili Göstergeler
MİKROSİSTEM	-	-
MEZOSİSTEM	**6.**Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir; rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.
	7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.	Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir; rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.
	8. Nesne veya varlıkları özelliklerini karşılaştırır.	Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir; rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçları ayırt eder, karşılaştırır.
	9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.	Nesne/varlıkları uzunluklarına, büyüklüklerine, miktarlarına, ağırlıklarına, renk tonlarına göre sıralar.
EKZOSİSTEM	**2.** Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.
	3.Algıladıklarını hatırlar.	Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.
	17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
	19. Problem durumlarına çözüm üretir.	Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.
MAKROSİSTEM	**21.**Atatürk'ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.	Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu söyler. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.
Toplam	**9 kazanım (%42.8)**	**24 gösterge(%35.2)**
Genel	**21 kazanım (%100)**	**68 gösterge (%100)**

Tablo 2'de uzman görüşleri doğrultusunda bilişsel gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler çevrenin katmanlarına göre belirtilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Programında Dil Alanındaki Kazanım ve Göstergelerin Ekolojik Kuramın Çevre Yapısı Açısından Dağılımı

Çevrenin Katmanları	Çevre Yapısı İle İlgili Kazanımlar	Çevre Yapısı İle İlgili Göstergeler
MİKROSİSTEM	**1.** Sesleri ayırt eder.	Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır.
	2.Sesini uygun kullanır.	Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.
	7.Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.	Göstergeleri/sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.
	10.Görsel materyalleri okur.	Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.
	11. Okuma farkındalığı gösterir.	Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.
	12. Yazı farkındalığı gösterir.	Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.
MEZOSİSTEM	**5.**Dili iletişim amacıyla kullanır.	Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarda nezaket sözcükleri kullanır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.
	8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.
EKZOSİSTEM	-	-
MAKROSİSTEM	-	-
Toplam	**8 kazanım (%66.6)**	**39 gösterge (%75.0)**
Genel	**12 kazanım (%100)**	**52 gösterge (%100)**

Tablo 3'te uzman görüşleri doğrultusunda çevrenin katmanlarına göre dil gelişimi alanına ait kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Programında Motor Alanındaki Kazanım ve Göstergelerin Ekolojik Kuramın Çevre Yapısı Açısından Dağılımı

Çevrenin Katmanları	Çevre Yapısı İle İlgili Kazanımlar	Çevre Yapısı İle İlgili Göstergeler
MİKROSİSTEM	-	-
MEZOSİSTEM	-	-
EKZOSİSTEM	-	-
MAKROSİSTEM	-	-
Toplam	**0 kazanım (%0)**	**0 gösterge (%0)**
Genel	**5 kazanım (%100)**	**49 gösterge (%100)**

Tablo 4'te uzman görüşleri doğrultusunda çevrenin katmanlarına göre motor gelişim alanına ait herhangi bir kazanım ve göstergeler yer almamaktadır.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal Duygusal Alandaki Kazanım ve Göstergelerin Ekolojik Kuramın Çevre Yapısı Açısından Dağılımı

Çevrenin Katmanları	Çevre Yapısı İle İlgili Kazanımlar	Çevre Yapısı İle İlgili Göstergeler
MİKROSİSTEM	**1.** Kendine ait özellikleri tanıtır.	Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.
	2.Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	Anne ve babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze ve amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler. Telefon numarasını söyler. Evinin adresini söyler.
	5.Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.
	10. Sorumluluklarını yerine getirir.	Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.
	12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.
MEZOSİSTEM	**4.** Bir olay ya da durumla ilgili başkalarının duygularını açıklar.	Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.
	17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.	Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.
EKZOSİSTEM	-	-
MAKROSİSTEM	**6.**Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.
	8.Farklılıklara saygı gösterir.	Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerle farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.
	9.Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.
	11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.
	12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.
	13. Estetik değerleri korur.	Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir**.**
	14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.
	16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.
Toplam	**15 kazanım (%88.2)**	**45 gösterge (%90.0)**
Genel	**17 kazanım (%100)**	**50 gösterge (%100)**

Tablo 5'te uzman görüşleri doğrultusunda çevrenin katmanlarına göre sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Programında Özbakım Becerileri Alanındaki Kazanım ve Göstergelerin Ekolojik Kuramın Çevre Yapısı Açısından Dağılımı

Çevrenin Katmanları	Çevre Yapısı İle İlgili Kazanımlar	Çevre Yapısı İle İlgili Göstergeler
MİKROSİSTEM	**3.**Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.	Ev ve okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.
	6.Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.	Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır. Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır. Çevre temizliği ile ilgili araç ve gereçleri kullanır.
MEZOSİSTEM	-	-
EKZOSİSTEM	-	-
MAKROSİSTEM	-	-
Toplam	**2 kazanım (%33.3)**	**6 gösterge (%46.1)**
Genel	**6 kazanım (%100)**	**13 gösterge (%100)**

Tablo 6'da uzman görüşleri doğrultusunda çevrenin katmanlarına göre özbakım becerilerine ait kazanım ve göstergeler yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde Ekolojik Sistemler Kuramının çevre yapısı ile ilgili kazanım ve göstergelerin bulunduğu görülmektedir. Bilişsel gelişim alanında mikrosistem katmanını temsil eden kazanım ve göstergenin olmadığı ortaya çıkmıştır. Dil gelişimi alanında mezosistem ve ekzosistem katmanlarını temsil eden kazanım ve göstergelerin olmadığı görülmüştür. Programda motor gelişim alanında hiçbir çevre katmanını temsil eden kazanım ve göstergenin olmaması oldukça dikkat çekmektedir. Sosyal duygusal gelişim alanında ekzosistem katmanını temsil eden herhangi bir kazanım veya göstergeye rastlanılmamıştır. Programdaki özbakım becerilerine ait kazanım ve göstergeler incelendiğinde sadece mikrosistem katmanına ait kazanım ve göstergelerin olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar içinde bulundukları dünyayı tanımaya-keşfetmeye çalışırken aynı zamanda temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanırlar. Çevrelerini anlamlandırmaya çalıştıkları bu dönemde çevreye ilişkin duyarlılıkları üst düzeydedir (Abbeduto ve Beth, 2002).Son yüzyılda sanayi ve teknolojideki gelişmeler insan yaşamına kolaylıklar getirmenin yanında çevreyi olumsuz etkilediği bir gerçektir. Bu durumda eğitimin her kademesinde özellikle de çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip olan okul öncesi eğitimde çevrenin merkezde olması kaçınılmazdır. Okul öncesi eğitimde çevre ile ilgili deneyimler ve eğitimler bireyin ileriki yaşamında çevre duyarlılığının gelişiminde anahtar rol oynamaktadır (Shume, 2016).Yapılan bazı araştırmalarda (Robertson, 2008; Musser ve Diamond, 1999; Shume, 2016)okul öncesi dönemde verilecek çevre eğitiminin çocukların çevre ile ilgili deneyim ve farkındalıklarının artmasında önem arz ettiğini ortaya koymuştur. Eğitimin etkililiğini ortaya koyan çalışmaların sonuçları, yaşamın ilk yıllarına yapılan yatırımların toplumsal kalkınmaya yapılan yatırımların önemli göstergesi olduğunu göstermektedir (Kartal, 2011). Söz konusu eğitimler içerisinde ülkemizde okul öncesi eğitimde kullanılmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nın önemli bir yeri vardır. Ekolojik Sistemler Kuramının çevre yapısının okul öncesi eğitim programında yeterince yer almadığı söylenebilir. Çocuğun gelişimi nihayetinde çevre ile etkileşimi sonucunda meydana gelir. Çocuğun doğrudan veya dolaylı olarak içinde bulunduğu aile, ailenin içinde olduğu topluluk, kurumsal yapı, sosyopolitik çevre gibi etkenlerin de göz önünde bulundurulması (TÜSİAD, 2005) çocuk merkezli yaklaşımdan ekolojik yaklaşıma geçişe kaymayı sağlamıştır. Çocuk, aile ve içinde bulundukları sosyal ortam arasındaki etkileşimlerin önemini vurgulayan yaklaşım pek çok programda somut olarak yer almaktadır. Bronfenbrenner, eğitim programlarında karşılıklı etkileşimlere yer verilmesinin programın etkililiğini artırdığı yönünde görüş bildirmiştir (Bekman, 1998). Monroe, Wojcik ve Bledenweg (2013) ise doğa-insan etkileşiminin doğayı birebir tecrübe etmekten geçtiğini belirtmiştir. Basile ve White (2000)okul öncesi dönem için uygun bir programın gerçek yaşam deneyimleri ile bağlantılı bir içeriğe sahip olmasına, farklı disiplinlerle etkileşiminin olmasına ve çocukla birlikte yürütülen bir iletişime sahip olmasına dikkat çekmiştir. Okul Öncesi Eğitim Programının temel özelliklerinden biri günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesidir Hazır planların bu bağlamda her çocuk ve her çevre için kullanılmasının programın söz konusu özelliğine ve temel felsefesine aykırı olduğunun vurgulanması gerekir (Köksal Akyol, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda bazı öneriler getirilebilir. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanların birbirleri ile ve çevreleri ile etkileşimini temel alan çevre yapısının mümkün olduğunca erken yaşlarda çocuklara sunulması gerekmektedir. İleriki dönemlerde yapılacak program düzenlemelerinde araştırma sonuçları göz önünde bulundurulabilir. Okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin Ekolojik Sistemler Kuramının çevre yapısı açısından zenginleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Abbeduto, L. & Beth, P. (2002). Preschool, Child Development, N.L. Salkind (Ed.), New York: Thompson, p.: 333-336.

Basile, C. G. & White, C. (2000). Respecting Living Thinks: Environmental Literacy for young Children, Early Childhood Education Journal. 28(1): 57-61.

Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve psikoloji. Nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?* Bursa: Ekin.

Baydar, N., Akçinar, B. & İmer, N. (2012). Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ana babalık. Melike Sayıl & Bilge Yağmurlu (Ed.), *Ana babalık: Kuram ve Araştırma* (s. 81-127). İstanbul: Koç Üniversitesi.

Begum, N. N. (2007). Effect of parent involvement on math and reading achievement of young children: Evidence from the early childhood longitudinal study. Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Chibucos, T. R., Leitte, R. W. & Weis, D. L. (2005). *Readings in family theory.* USA: Sage.

Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi.

Bekman, S. (1998). Eşit Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi. İstanbul: Anne-Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk gelişimi.* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.

Cole, L. (2006). *Influential instructional decision-making factors: a comparison of preschool, primary and upper elementary teacher using ecological systems theory.* Doctoral Dissertation, University of North Dakota, North Dakota.

Elliott, D. S., Wilson, W. J., Huizinga, D., Sampson, R. J., Elliott, A. & Rankin, B. (1996). The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development. *Journal of Research in Crime and Delinguency. 33*, 389-426.

Feinstein, S., Driving-Hawk, C. & Baartman, J. (2009). Resiliency and american teenagers. *Reclaiming Children and Youth Journal*. *18*(2), 12-17.

Gewan Tyler, T. (2011). *In quest of a dropout theory: Examining the utility of an ecological approach through survey research.* Master's Thesis, University of Nevada, Las Vegas.

Harkönen, U. (2007). The bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V. International Conference,* October 17-21, 2007, University of Joensuu, Finland.

Hong, J. S., Cho, Hyunkag, Allen-Meares, P. & Espelage, D. L. (2011). The social ecology of the columbine high school shooting. *Children and Youth Services Review*. *33*, 861-868.

Hong, J. S., Kral, M. J., Espelage, D. L. & Allen-Meares, P. (2012). The social ecology of adolescent-initiated parent abuse: A review of the literature. *Child Psychiatry Hum Dev.* 43, 431-454.

Hortaçsu, N. (2004). *Çocuklukta ilişkiler: Anne baba, kardeş ve arkadaşlar.* Ankara: İmge.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kartal, H. (2011). Geçmişten Günümüze Erken Çocukluk Eğitimi Uygulamaları. İstanbul: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Köksal Akyol, A. (2015). Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri. A. Köksal Akyol (Ed.). Okul Öncesi Eğitim Programları. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.

Lickenbrock, D. M. (2010). *Examining infant attachment security with mothers and fathers: An ecological systems perspective.* Doctoral Dissertation, Notre Dame University, Indiana.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: M.E.B. Yayınları.

MonroeM. C.,Wojcık, D. J. & Bledenweg, K. (2013). A variety of Strategies Characterize Environmental Education. M. C. Monroe & M. E. Krasny (Eds.), Across the specturum: Resources for environmental educaters içinde (s. 29-46). Washington DC: NAAEE.

Musser, L. M., & Diamond, K. E. (1999). The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. The Journal of Environmental Education, 30 (2), 23-30.

Neuss, D. (2005). The ecological transition to auditory-verbal therapy: Mothers' and fathers' experiences with children who wear cochlear implants. *The Volta Review*. *106(2):* 195-222.

Obalar, S. & Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 141-168.

Özdoğan, B. (2009). Çocuk ve oyun. Çocuğa oyunla yardım. Ankara: Anı.

Patterson, J.M. & Geber, G. (1991). Preventing mental problems in children with chronic illness or disability. *Journal of Child Health Care*, *20*(3), 150-161.

Robertson, J. S. (2008). Forming Preschoolers 'Environmental Attitude: Lasting Effects Of Early Childhood Environmental Education (Doctoral dissertation, p. 90, Royal Roads University).

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 55, 459-496.

Santrock, J. W. (2015). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi. (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Shume, T. (2016). Teachers' Perspectives on Contributions of a Prairie Restoration Project to Elementary Students' Environmental Literacy, International Journal Of Environmental & Science Education, 11, (12), 5331-5348.

Silva, L. C., Campbell, K. & Wright, D. W. (2012). Intercultural relationship: Entry, adjustment, and cultural negotiations. *Journal of Comparative Family Studies*. *43*(6), 857-870.

Swick, K. J. & Williams, R. D. (2006). An analysis of bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*. *33*(5), 371-378.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri,* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tezcan, M. (2005). Çocuk sosyolojisi. Ankara: Kök.

Törüner, E. K. & Büyükgönenç, L. (2011). *Çocuk sağlığı.* Amasya: Göktuğ.

Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı).* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.

TÜSİAD (2005). Doğru Başlangıç: Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim. İstanbul: Yayın No: TÜSİAD-T/2005-05/396.

Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. Eğitim ve Bilim Dergisi. 155(35): 63-77.

Yalçın, H. (2010). *Çocuk gelişimi.* Ankara: Nobel.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınları.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MARUZ KALDIKLARI YILDIRMA DAVRANIŞLARI

Emel DİNÇKAL
ÇOMÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

Mustafa Aydın BAŞAR
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

Özet

Eğitim kurumlarının verimliliği açısından, çalışanların sağlıklı ve güvenli bir ortamda çalışması önemlidir. Okuldaki öğretmenleri ve diğer çalışanları fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz yönde etkileyecek etkenler kurumun verimini ve iletişimini bozacaktır. Yıldırma (psikolojik şiddet) davranışlarının görüldüğü örgütlerde nitelikli bir eğitim sağlayabilmek zordur. Bu durum öğretmenlerin iş doyumunu ve performansını olumsuz etkilemekte ve iş verimini düşürmektedir. Örgüt içindeki olumlu sosyal ilişkiler kurumun belirlediği misyonun yerine getirebilmesi için gereklidir. Çalışanlar arasında yaşanan olumsuz olaylar ise örgüt içi iletişimi, motivasyonu ve verimi olumsuz etkilemektedir. Eğitim örgütleri de bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde rol oynayacak çocuk ve gençleri yetiştiren kurumlar olduğu için çalışanlarının işlerine odaklanmaları açısından psikolojik olarak baskı altında olmamaları gerekmektedir. Oysaki ülkemizde pek çok eğitimci yıldırma davranışlarına maruz kaldığının bilincinde bile değildir ve bunu iş hayatının bir parçası olarak algılamakta ve çözüm arama yoluna gitmemektedir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, uygulayıcılar ve özellikleriyle ortaya koymayı amaçlayan çalışma durum saptamaya ve durumu aydınlatmaya dönük, nitel bir çalışmadır. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle; okulöncesi öğretmenlerinin büyük bölümü yıldırma davranışına maruz kalmış ve bunun olumsuz fiziksel psikolojik etkilerini yaşamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi öğretmenleri, yıldırma davranışları, yıldırma kaynakları, psikolojik şiddet.

GİRİŞ

Günümüzde örgütlerin etkililik dereceleri, belirlenmiş amaçlarının toplumsal gereksinimlere uygun olmasına ve örgütteki nitelikli iş gücü ile sağlıklı çalışma koşullarının varlığına bağlıdır (Celep, 2000). Eğitim kurumlarında çoğu zaman görmezden gelinen, bahsedilmekten çekinilen, varlığı kabullenilmek istenmeyen psikolojik şiddet kavramı Leyman'a göre (1984) bir veya birkaç kişi tarafından, diğer kişi veya kişilere, sistematik biçimde düşmanca ve etik dışı bir iletişim yönetilmesiyle (uygulamalarla) ortaya çıkan bir durumdur (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003).Vartia (1996) psikolojik şiddeti, örgüt içerisinde seçilen birinin bir veya daha fazla çalışan tarafından bir süre boyunca sürekli olumsuz davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlamıştır. Matthiesen'e göre (1990) ise, bir veya daha fazla sayıda kişinin örgüt içerisinde bulunan bir veya daha fazla sayıda kişiye karşı, bir süre içinde devamlı olarak yaptıkları olumsuz baskılardır. Zapf ve Gross'a (2001) göre kişiye işyerinde tacizkar, zorbaca ve saldırganca davranılarak onu sosyal ortamdan dışlamak veya işyerindeki pozisyonunu kapasitesinin altında işler verilerek küçük düşürmektir. Psikoşiddet, çağımızda insan kaynaklarına yönelik en büyük tehditlerden birisi olmakla kalmayıp, insanı psikolojik ve fiziksel olarak da tükenmişliğe sürükleyen, yıpratan, korkutan bir taciz şekli ve oldukça yaygın bir işyeri travmasıdır (Manav, 2007).

Leymann (1993), mağdurlarla yaptığı görüşmeleri temel olarak, işyerlerinde psikoşiddeti ortaya çıkaran dört belirgin özellikten söz etmektedir (Bayrak Kök, 2006: 439):

1. İş tasarımındaki belirsizlik,
2. Lider yetersizliği,
3. Mağdurun sosyal açıdan yetersizliği,
4. Departmandaki düşük ahlaki standartlar.

Leymann geliştirdiği "yıldırma tipolojisi" ile ise bu özellikleri beş grupta ele almıştır (Tokat & Kara, 2011). Bunlar:

1. Kendini Gösterme ve İletişime Yönelik Saldırılar
2. Sosyal İlişkilere Saldırılar
3. İtibara Saldırılar
4. Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırılar
5. Sağlığa Doğrudan Yapılan Saldırılar.

Mağdurlar bu alanlarda yıldırma davranışı görmekte ve yıldırma davranışı sarmalında bocalamaktadır. Tınaz (2011)'a göre yıldırma davranışı (mobbing) uygulayıcısının mobbing davranışlarını başlatmasının altında yatan gerekçeler, bireyi, grup kurallarını kabul etmeye zorlamak, düşmanlıktan zevk almak, can sıkıntısını gidermek ve zevk arayışı önyargıları pekiştirmek, ayrıcalıklı hak sahibi olduğuna inanmak, sahip olamadıklarının acısını çıkartmak ve bencilliktir.

Literatürde üç tür psikoşiddet terimi kullanılmaktadır. Bunlar; yöneticiler tarafından çalışanlara uygulanan düşey psikoşiddet (aşağıya doğru); örneğine az da olsa rastlanan ve çalışanlar tarafından yöneticilere uygulanan dikey psikoşiddet (yukarıya doğru); eşit konumdaki meslektaşların birbirine uyguladığı yatay psikoşiddet (Branch, Sheehan, Barker & Ramsay, 2004; Akt.: Yaman, 2007: 39; Vandekerckho & Commers, 2003,41, Akt.: Cemaloğlu & Ertürk; 2007: 347). Bu çalışmada düşey ve yatay psikoşiddet kavramlarına değinilmiştir.

Yıldırma davranışlarının tanımında belirlenmesinde üç kriterden söz edebiliriz.. Bunlar "sıklık", "süreklilik" ve "güç farklılıkları"dır (Yıldırım, 2015: 4). Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda en kısa mobbing süresinin 6 ay; genelde ortalama uygulama süresinin

15 ay; sürecin kalıcı ağır etkilerinin ortaya çıktığı ana dönemin ise 29-46 ay olduğu saptanmıştır (Tınaz P. 2006a: 12).

Çalışanların sağladığı bu doyum, örgüte olan bağlılıklarına etki etmekte ve bu bağlılık derecesi de örgütün yaşamını devam ettirebilmesinde önemli rol oynamaktadır (Katz ve Kahn, 1977). Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda gereksinimlerinin neler olduğunu bilmeye bağlıdır. Erken çocukluk dönemindeki gelişmelerle, okul öncesi eğitim artık anne babanın yalnız başına sağlıklı bir şekilde gelişim gösterebilecekleri bir konu olmaktan çıkmış durumdadır. Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir (Oktay,1999). Bireyin çalıştığı kurum içerisinde, çalışanlarla ve yöneticilerle olan ilişkileri onun sosyal ilişkilerini oluşturmaktadır (Toker-Gökçe, 2006). Sosyal ilişkiler, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için temel bir gerekliliktir. Çünkü sosyal ilişkilerin yeterli düzeyde olmayışı, örgütün amaçlarına ulaşabilme kapasitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Owens, 1981: Akt. Başaran, 2004). Örgüt amaçlarından uzaklaşmış, ilişkilerin zayıf kaldığı ya da şiddete varan bir noktaya ulaştığı bir okulun amaçlara dönük hizmet vermesi, amaçlarını gerçekleştirmesi ve etkili olması zordur.

Okulda yaşanabilecek olumsuz davranışlardan biri de yıldırma davranışlarıdır. Tüm okul kademelerinde olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de kaliteli ve verimli bir eğitim verebilmesi için çalışma şartlarının uygun ve örgütte yıldırmaya maruz kalmadıkları bir ortamda bulunmalarının önemi büyüktür. 3-6 yaş dönemi, çocuğun yaşamındaki diğer dönemlere göre çok hızlı geliştiği ve kazanımlar edindiği bir dönem olduğu için okul öncesi eğitimin, çocukların ileriki yaşamlarını etkileyen ve temellerini atan bir süreç olduğu söylenebilir. Fakat günümüzde okul öncesi eğitim öğretmenleri psikolojik şiddet sarmalında bocalamaktadırlar. Bu durum verilen eğitimin kalitesinde ve verimliliğinde olumsuz rol oynayabilmektedir. Bu açıdan okullarda yıldırma davranışlarının ne derecede olduğu, nereden kaynaklandığı ve etkilerinin ortaya konulmasının önemi büyüktür.

Amaç

Çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim (OÖE) öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma (psikolojik şiddet) davranışları, uygulayıcılar ve özellikleriyle bu durumun üzerlerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları nedir?

2. Okul öncesi eğitim öğretmenleri kendi görüşlerine göre hangi kişisel özelliklerinden dolayı yıldırma davranışına maruz kaldıklarını düşünmektedir?

3. Okul öncesi eğitim öğretmenleri yıldırma davranışlarını kimlerden görmüşlerdir?

4. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarını sergileyenlerin kişilik özellikleri ile ilgili tanımlamaları nedir?

5. Okul öncesi eğitim öğretmenlerine göre yıldırma davranışı uygulayıcılarının kişilik özellikleri nelerdir?

6. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinde yıldırma davranışına maruz kalma davranışının

a) fiziksel ve b) psikolojik etkileri nelerdir?

7. Yıldırma davranışlarına maruz kalan okul öncesi eğitim öğretmenleri ne gibi çözüm yollarına başvurmaktadır?

YÖNTEM

Anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, maruz kaldıkları yıldırma eylemlerini belirlemeye yönelik bir çalışma, var olan bir durumu betimlemeyi amaçladığından, genel tarama modelinde, nitel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Bu yönüyle, bir konuyu aydınlatma, oraya dikkat çekme; olaylar, durumlar ve deneyimleri ortaya çıkarması bakımından fenomenolojik bir desenlemeye gidilmiştir.

Çalışma grubu, Çanakkale'deki ilkokul ve anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenleri arasından küme örnekleme yoluyla ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen toplam 25 OÖE öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşmeler ilgili öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kayıt aracıyla kaydedilmiştir. Verilerin kâğıda dökülerek deşifre edilmesi sonrasında çalışmanın amacına uygun analizi, değerlendirmesi ve raporlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Çalışma, kullanılan görüşme formu sorularının var olan durumunu ortaya koyacak kapsamda olduğu; öğretmenlerce verilen cevapların kendi objektif görüşleri olduğu sayıltılarına dayanmaktadır. Diğer taraftan, çalışmada toplanan veriler, görüşme formundaki sorular ile Çanakkale ili merkez ilçesinde görev yapan OÖE öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

BULGULAR VE YORUMU

Çalışma kapsamında cevap aranan sorular doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve bulgulara ilişkin yorumlamalara gidilmiştir.

3.1. OÖE Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışlarına Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan OÖE öğretmenlerinin büyük bölümü (25 öğretmenden 18'i) meslek yaşamında, geçmiş süreçte veya şu anda yıldırma davranışlarına maruz kaldığını ifade etmiştir. Sadece beş (5) öğretmen meslek hayatında yıldırma davranışına maruz kalmadığını belirtmiştir. Ayrıca 2 kişi de böyle bir duruma maruz kalıp kalmadığından emin olmadığını dile getirmiştir.

Çizelge 1. OÖE Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışlarına Maruz Kalma Durumları

Öğretmenlerin Yıldırma Davranışlarına Maruz Kalma Durumları	**Kişi Sayısı**
Evet	18
Hayır	5
Emin Değilim	2
TOPLAM	25

Bu bulgular ışığında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dörtte üçüne yakını yıldırma davranışlarına maruz kaldığından bahsedilebilir. Ayrıca yıldırma davranışına maruz kalıp kalmadığından emin olmadığını ifade eden iki kişiye, yıldırma davranışlarının neler olduğu hakkında ek bilgi verildiğinde bu tür davranışlara maruz kaldıklarını fakat bunu iş hayatının getirdiği bir çatışma olarak nitelendirdiklerini ve bu konuda bir çözüm arayışına girme gereği duymadıklarını ifade etmişler yani durumu kabullendiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde edinilen ilginç bir sonuç ise mağdurlar kendilerine uygulanan yıldırma davranışlarından dolayı aynı zümredeki en az bir öğretmen arkadaşının durumu kışkırttığını, durumdan faydalandığını, kazançlı çıktığını ve hatta kendine uygulanan bu yıldırmada taraf olduğunu ve desteklediğini veya en azından sustuğunu, olaya müdahil olmadığını belirtmişlerdir. Buna sebep olarak okuldaki rekabet ortamını, üst yönetime veya öğrenci velilerine kendilerini beğendirmek amacıyla diğer öğretmenleri ekarte edip kendilerini ortaya koyma eğiliminde olarak kurumdaki popülaritelerini arttırmayı amaçladıklarını göstermektedirler. Psikolojik şiddet mağduru kişiler bu durumda çalıştığı kuruma olan güvenlerini kaybettiklerini ve ekip ruhu kavramının onlar için anlamını yitirdiğini dile getirmektedirler.

3.2. OÖE Öğretmenlerinin Hangi Kişisel Özelliklerinden Dolayı Yıldırma Davranışına Maruz Kaldıklarına İlişkin Görüşleri

Yapılan araştırmalar, mobbing uygulayıcılarının kişilik özeliklerinin mobbing oluşumunda etkili olduğu hususunda hem fikir olunduğunu ortaya koymaktadır (Avcı, 2010: 59). Görüşme yapılan yıldırma davranışları mağdurlarının kişisel görüşlerine göre, öğretmenlerin kendi kişilik yapıları hakkındaki görüşleri iki grupta toplanabilir:

1. grup: Çalışkan, mesleğinde verimli ve başarı sahibi, yapıcı rekabeti savunan, empati kurabilen, ekip ruhuna sahip kişilerden oluşurken;

2. grup: Pasif, içine kapanık, yenilikleri empoze etmede zorlanan ve hakkını savunma konusunda girişimsiz kişilerden oluşmaktadır.

Bu durum göstermektedir ki kişilik yapıları açısından dominant ve resesif yapı özellikleri yıldırma uygulama konusunda kurban olarak seçilmektedir.

Katılımcılardan yıldırma davranışı uygulayıcılarının özelliklerini ifade etmeleri istendiğinde ise şu özellikler ön plana çıkmıştır:

Çizelge 2.Yıldırma Davranışı Uygulayanların Kişilik Özellikleri

Yıldırma Davranışı Uygulayıcılarının Kişilik Özellikleri	**Kişi Sayısı**
Empatiden yoksun kişilik yapısı	7
Kişilik problemi olan kişilik yapısı	5
Tarafsız davranmayan kişilik yapısı	4
Aşırı rekabetçi kişiler yapısı	3
Narsist eğilimleri olan kişiler yapısı	2
Kendini ön planda tutmayı amaçlayan kişilik yapısı	2
Diğer	2

Çizelgedeki verilere göre mağdurlar psikolojik şiddet uygulayıcılarının özellikle empatiden yoksun kişilik yapısına sahip olduklarını vurgulamaktadır. Demografik özellikler açısından ise geniş bir yelpazeye yayıldıkları görülmektedir. Bu sebeple mobbing uygulayıcılarının demografik özelliklerinden ziyade kişilik özelliklerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

3.3. OÖE Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışlarını Gördüğü Gruplara İlişkin Bulgular

Yıldırma (mobbing) davranışlarının kaynağına yönelik yapılan görüşmelerde ise yıldırma uygulayıcısını kaçıncı sırada gördüklerine ilişkin görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

Tezcan'a (2009) göre en sık rastlanan mobbingci tipleri şunlardır:

Fesat mobbingci: Yeni kötülükler arayıp, iftiralarla başkalarını üzmeye çalışır.

Hiddetli mobbingci: Fevrilikleri ve huysuzluklarıyla işyerini çekilmez yapar.

Megaloman mobbingci: Kendisini herkesten üstün görür. Kendine olan güvensizliği başkalarına karşı kıskançlık, nefret ve saldırganlık olarak yansır. Bu kişiye göre tüm kaynakların kontrolü kendisindedir. Uydurduğu kurallara herkes uymak zorundadır.

Sadist mobbingci: Başkalarını köşeye sıkıştırmaktan,mahvetmekten büyük zevk duyar.

Dalkavuk mobbingci: Yöneticilerinin gözüne girmek için her şeyi yapar. Zorba mobbingci: Son derece acımasız ve zalimdir. İnsanlara köle gibi davranır.

Korkak mobbingci: Bir başkasının daha başarılı olacağı, yükseleceğini düşünerek paniğe kapılır. Kendini korumak için mobbing uygulamayı seçer.

Eleştirici mobbingci: Başkalarının yaptığı işten hiç memnun kalmaz, sürekli eleştirir.

İşyerinde memnuniyetsizlik ve gerginlik dolu bir iklimin oluşmasına sebep olur.

Hayal kırıklığına uğramış mobbingci: Çalışma yaşamı dışında yaşanan tüm olumsuz duygular, tüm yetersizlikler veya kötü deneyimler, bu mobbingciler tarafından işyerinde başkalarına yansıtılır. Daima başkalarına karşı kıskançlık ve haset duyguları mevcuttur.

Çizelge 3. OÖE Öğretmenlerinin Yıldırma Davranışlarını Gördüğü Gruplar

Yıldırmanın kaynağı	İlk sıra	2. sıra	3. sıra	4. sıra
Yöneticiler	7	11	-	-
Zümre arkadaşları	6	5	7	-
Veliler	5	1	11	2
Diğer	-	1	-	16

Çizelge 3'teki verilere göre, OÖE öğretmenleri en fazla kurum yöneticilerinden psikolojik şiddet görmektedir. Okul öncesi öğretmenleri kurum yöneticilerinin kendilerini diğer öğretmenlerden ayrı bir kategoride sınıflandırdıklarını ve aynı değeri göstermediklerini belirtmektedirler. Bu sebeple kurumda yineleyen ve mobbing sürecine varan çatışmalar yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Kendilerine görev tanımlarının dışında iş sorumluluğu yüklendiğini, okulda tiyatro sahnesi hazırlanması, okul panolarının süslenmesi vb. okulun diğer öğretmenlerinin kullandığı alanlarda kendilerinin görevlendirildiğini belirtmektedirler. Ayrıca velilerden alınan okul öncesi eğitim aidatlarının öğretmenlerinin bilgisi ve onayı dışında okulun diğer ihtiyaçları için kullanıldığı ve sınıflarının ihtiyaçlarının geri plana atıldığını söylemektedirler. Takdir ve onay görme konusunda diğer öğretmenlerle denk tutulmadıklarını, işlerinin basit ve kolay olarak sınıflandırıldığını, bu sebeple geri plana itildiklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinden söz ve bakış kaynaklı imalardan başlayarak, okulun diğer öğretmenleri arasında rencide edici ve aşağılayıcı konuşmalara varan davranışlar görmektedirler. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve çatışmada saldırganca tavırlar sergilemeye meyilli olması da yıldırma davranışlarının yaşanmasına zemin hazırlamaktadır.

Zümre öğretmenleri arasında yaşanan psikolojik şiddette ise sebep olarak yıkıcı rekabet ön plana çıkmaktadır. Okul yönetimine karşı ve veliler arasında daha popüler olmak için diğer arkadaşını ekarte ederek kendini ön planda tutma çabası yaşanmaktadır. Okul yönetiminin baskıcı bir tutum sergilemesi ve zümre arkadaşlarının yönetimin yıldırma davranışlarından kendilerini kurtarmak adına mobbing uygulanan kişiyi yalnız bıraktıkları ve kişiye destek olma konusunda isteksiz ve yetersiz oldukları görülmektedir. Bu durum zümre öğretmenleri arasında çatışmaya ve yinelenerek ardından mobbinge neden olmaktadır. Örgüt yönetimi ve iş görenler mobbingi görmezden geldiği, göz yumduğu ve kışkırttığı için mağdur örgütsel gücü arkasına alan mobbingci karşısında kendini çaresiz ve yalnız görür, böylece mobbing süreci tamamlanmış olur (Tutar H. , 2004, 18).

Görüşmelerde varılan diğer bir sonuç ise mesleki kıdem olarak 10 yılın altında olan öğretmenler yıldırma davranışı uygulamaya daha yatkındır. Mesleki kıdemlerinde 20 ve daha üzeri yıla sahip öğretmenler sorunlara daha çözüm odaklı ve daha sakin yaklaşabilirken 10 yıl altında kıdeme sahip okul öncesi öğretmenleri istedikleri mesleki popülariteye ulaşmak adına zümre arkadaşlarına mobbing uygulamakta bir sakınca görmemektedir. Bu durum yeni öğretmenlerin yetişmesi aşamasında bir eksikliği işaret edip geleceğe dönük önemli bir sorun olarak görülebilir.

Araştırmada varılan diğer bir sonuç, zümre öğretmenlerinden herhangi biri geçmişte yıldırma davranışlarına maruz kalmışsa, bu durum ortadan kalktıktan sonra kendisi de ileride mobbing uygulayıcısı olabilmektedir. Maruz kaldığı durumu atlattıktan ve mesleki konumunu güçlendirdiğine inandıktan sonra yaşadığı olumsuz durumu diğer zümre arkadaşlarına yaşatabilmektedir. Öğretmenler arasında çoğunlukla görülen yıldırma davranışları imalar, sözlü ve fiziksel saldırı, eğitim kaynaklarını kendi tekeline alarak diğer arkadaşından esirgeme, öğrenci velilerine diğer zümre arkadaşının öğretmenlik yeterliği konusunda kötü etiketlemede bulunma, okul yönetimine arkadaşını haksız yere sık sık şikayet etme gibi bezdirme davranışları bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenleri öğrenci velilerinden kaynaklanan yıldırma davranışları da yaşamaktadırlar. Velilerin çocuklarından ilk defa ayrıldıkları dönem olan okul öncesi eğitimde veliler öğretmen üzerinde baskı kurmak istemektedirler. Bu şekilde çocuklarıyla daha dikkatli ve özel olarak ilgilenileceği düşünülmekte, yanlış davranışlarda bulunma ihtimaline karşı öğretmene gözdağı verilmek istenmektedir. Mobbing uygulayıcılarına bakıldığında ise daha

çok üniversite mezunu, eğitimli ve kariyer sahibi kişiler daha fazla görülmektedir.

Diğer bir uygulayıcı profili ise ekonomik durumu iyi olan, lise veya ortaokul mezunu ve genellikle serbest meslek sahibi kişilerdir. Her iki grup da toplumda kendine bir yer edinmiş ve bu sebeple belirli bir güce sahip olduklarına inanan kişilerden oluşmaktadır. Öğrenci velileri tarafından uygulanan yıldırma davranışları genelde sözlü veya fiziksel şiddet, okul yönetimine veya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne şikayet, tehdit, öğretmenliğini sorgulayıcı nitelikte aşağılama, öğretmeni sürekli gözlem altında tutmaya çalışma ve diğer velileri kışkırtma olarak sayılabilir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin psikolojik şiddete maruz kaldığı diğer etkenler ise idari amirler ve yerel yönetim kaynaklı olanlar olarak belirlenmiştir. Sıklığı açısından diğer etkenler kadar fazla sayıda olmamasına karşın yaşanılan çatışma ve ardından uygulanan mobbing daha yıpratıcı ve toplumda rencide edici olarak ifade edilmiştir. Alınan sicil cezalarının yanı sıra durumun daha geniş bir kitle tarafından duyulması ve çoğu zaman öğretmenin meslektaşları tarafından yalnız bırakılması mağdurun bazı psikolojik problemler yaşamasına da zemin hazırlamaktadır. Karşılıklı konuşma ve sorunu çözme ortamı, üstlerin kendilerine ulaşılabilmeyi kısıtlamaları nedeniyle pek mümkün olmamakta ve çözüm yapılan soruşturmalarla ve bazen de mahkeme kanalıyla aranmaktadır.

3.4. Yıldırma Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenler yıldırma davranışına maruz kaldıktan sonra fiziksel ve psikolojik bir kısım sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Şiddete maruz kalmış öğretmenlerde görülen psikolojik belirtiler şöyledir:

Çizelge 4. Yıldırma Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Psikolojik Etkileri

PSİKOLOJİK BELİRTİLER	**F**
Uykusuzluk	10
Özgüven düşmesi	9
Okula isteksiz gelme	8
Stres	8
Çalışma şevkinde azalma	7
Moral bozukluğu	6
Sıkıntı	6
Sinirlilik	5
Motivasyonda düşme	5
Huzursuzluk	4
Kaygı	4
Kendini değersiz hissetme	3
Panik atak	2
Depresyon	1
Diğer	1

OÖE öğretmenlerinin yıldırma davranışlarından en çok etkilenmelerinin "uykusuzluk" (10 kişi) sorunu ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunu "özgüven düşmesi" (9), "okula isteksiz gelme" (8), "stres" (8) "çalışma şevkinin düşmesi" (7), "moral bozukluğu" (6) gibi iş performansını düşüren etmenler sıralanmaktadır. Diğer taraftan, görünme sayısı az olmakla birlikte, "panik atak" (2) ve "depresyona düşme" davranışları da yıldırmaya maruz kalmanın ne kadar büyük bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Şiddete maruz kalmış öğretmenlerde en fazla gözlenen fiziksel belirtiler ise "baş ağrısı" (13), "halsizlik" (12) ve "baş dönmesi" (11) olarak sıralanmaktadır. Diğer fiziksel belirtiler olarak da "boyun kaslarında-sırtta ağrı" (6), mide sorunları (6), "kalp atımında düzensizlik (4) ve "nefes alamama" (4) sıralanmaktadır.

Çizelge 5. Yıldırma Davranışının Öğretmenler Üzerindeki Fiziksel Etkileri

FİZİKSEL BELİRTİLER	**F**
Baş ağrısı	13
Halsizlik	12
Baş dönmesi	11
Boyun kaslarında-sırtta ağrı	6
Mide sorunları	6
Kalp atımında düzensizlik	4
Nefes alamama	4

Bağışıklığın düşmesi	3
Deri döküntüleri	3
Diğer	2

Masumane görünmekle birlikte, bu belirtiler ileride birçok hastalığın ve kalıcı sağlık probleminin başlangıcı olarak ortaya çıkabilir. Nitekim "bağışıklığın düşmesi" (3), "deri döküntüleri" (3) gibi belirtiler daha önce yaşanan sıkıntıların tetiklemesinin bir yansıması olarak görülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan çıkarılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler şöyledir:

Sonuçlar

1. Okul öncesi eğitim öğretmenleri büyük bölümü değişik biçim ve derecelerde yıldırma davranışına (psikolojik şiddete) maruz kalmaktadır.

2. Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışları karşısında geçerli bir çözüm üretmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece ikisi (2) çözüm arayışına girmiş, bu konuda bilinçlenme yoluna gitmiş, uzman desteği almış (panik atak ve depresyon geçirmeleri nedeniyle) ve gerekli durumlarda yıldırmaya karşı koymayı ve hayır demeyi başarmıştır. Yıldırma davranışı karşısında yasal yollara başvuran görüşmeci ise yoktur.

3. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yaşananlar karşısında "kaçma" davranışı sergilemeyi ve içine kapanmayı seçmiştir. Bu gibi durumları tanımlanan tutum ve davranışlar, bunun "öğrenilmiş çaresizlik" ya da "öğrenilmiş acizlik" olduğunu göstermektedir.

4. Yıldırma davranışlarına maruz kalma durumunda öğretmenlerde; özgüven düşmesi, okula isteksiz gelme, stres, çalışma şevkinin düşmesi, moral bozukluğu, moral bozukluğu, sinirlilik, motivasyonda düşme, huzursuzluk, kaygı, kendini değersiz hissetme gibi psikolojik ve baş ağrısı, halsizlik, baş dönmesi, boyun kaslarında-sırtta ağrı, mide sorunları, kalp atımında düzensizlik, nefes alamama, bağışıklığın düşmesi, deri döküntüleri gibi fiziksel belirtiler görülmektedir.

Öneriler

1. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında eğitim kurumlarında yıldırma davranışı uygulayıcısına veya bu durum karşısında gerekenleri yapmayanlara verilmesi gereken disiplin cezalarının etkin şekilde uygulanması gerekmektedir.

2. Sendikalar, işyerinde yıldırma davranışlarına maruz kalanlara yeterli derecede destek göstermelidir.

3. Anayasa Mahkemesi, BİMER, Alo 170 vb. kurumların mağdur tarafından etkin şekilde kullanılabilmesi için yeterli bilgilendirme yapılmalıdır.

4. Eğitim kurumlarında yıldırma davranışı uygulayan kişilerin alabileceği cezalar ile ilgili yeterli bilgilendirme yapılmalıdır. Bu durum olay yaşanmadan önüne geçmek konusunda caydırıcı olabilir. Aynı şekilde yıldırma davranışın maruz kalanların hakları ve yapabilecekleri mücadele hakkında bilgilendirilmeleri yerinde olacaktır.

5. Eğitim kurumlarında çalışanların görev tanımları net bir şekilde yapılmalıdır.

6. Hizmet içi eğitim programlarında çatışma yönetimi, etkili iletişim yöntemleri gibi konular daha fazla yer almalıdır.

7. Eğitim kurumlarında öğretmenler arasında çatışmayı ve rekabeti değil, ekip ruhunu ve işbirliğini ön plana çıkaran bir misyon benimsenmelidir. Ayrıca öğretmenler arası sosyal ilişkileri güçlendirici etkinlikler düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

AKTAN, C.C. (2006). "Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing", Mercek Dergisi. Ekim–2006, ss.1–13.

AVCI U., KAYA U., (2010), "Yıldırma (mobbing) ve kişilik ilişkisi: hizmet sektörü çalışanları üzerine bir araştırma", Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, C.12, S. 2, ss. 53-59

BAŞARAN, İ. E. (2004). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BAYRAK KÖK, S. (2006a). "İş yaşamında psikolojik şiddet sarmalı olarak yıldırma olgusu ve nedenleri". 25–27 Mayıs 2006 Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F., 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde yazar tarafından sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir. ss. 433–448.

CELEP, C. (2000). Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler. Ankara: Anı Yayıncılık.

CEMALOĞLU, N. & Ertürk, A. (2007). "Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi", Türk eğitim bilimleri dergisi, Bahar, Cilt 5, Sayı 2, ss. 345–362.

KATZ, D. ve KAHN, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. Can, H. ve Bayar, Y. (Çev.).
Ankara: TODAİE Yayınları.

MANAV, M.(2007). "İş yerindeki tacize dikkat! gencim", Milliyet Gazetesinin Gençlik Eki-5 Nisan 2007, s.: 7.

MATTHİESEN.F.(19910). Bullying at the worksite .4th Europan Conference on Health Pyschology.
Oxford.

TEZCAN, P. B. (2009). "İşyerinde mobbingci ve kurban tiplemeleri". 02 06, 2017 tarihinde htpp://www.msxlabs.org. adresinden alındı.

TINAZ, P. İşyerinde psikolojik taciz. İstanbul: Beta Yayınları. 2011.

TINAZ, P. (2006). İş yerindeki psikolojik taciz (ss. 83-94). İstanbul: Beta Yayınları.

TOKAT, B. & H. KARA, (2011). Değerlerin psikolojik kuşatması (Mobbing). Kütahya: Ekin Yayın.

TOKER, G. A. (2006). "İş yerinde yıldırma: Özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma". Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TUTAR, H. (2004). "İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: Nedenleri ve sonuçları". Yönetim bilimleri dergisi, ss. 101-128.

WARTİA, M. (1996). "The sources of bullying pyschological work environment and organizational climate". Europan Jorunal of Work and Organizational Pyschology, 2, ss. 203-214.

YAMAN, E. (2007). "Üniversitelerde bir eğitim yönetimi sorunu olarak öğretim elemanlarını maruz kaldığı informal cezalar: Nitel araştırma". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

YILDIRIM, F. (2015). "Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları İstanbul İli Anadolu yakasında bulunan resmi ortaokullarda bir tarama (Adalar, Beykoz, Çekmeköy, Pendik, Sancaktepe, Sultanbeyli, Tuzla İlçesi Örneği)". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.

ZAPF, D. & GROSS, C. (2001). "Conflict escalation and coping with workplace bullying:a replication and extention". European Cournal of work an organizational pyschology, 10(4), ss. 497-522.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DRAMA VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Şerife Serap Mutluay
Universidad Azteca PHD Student, Nilüfer Hatun Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi,Bursa,Türkiye
serap.mutluay16@gmail.com

Özet

Topluma yön veren manevi değerler oldukça önem taşımaktadır. Toplumda bir arada yaşayan insanların belli değerlere sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocukların topluma entegre olması açısından, değerler eğitimini erken yaşta alması önemlidir. Okul öncesi eğitimde verilecek değerler sevgi, saygı, yardımlaşma, dürüstlük, hoşgörü,nezaket olarak sıralanmaktadır. Çocukların erken yaşta bu değerleri benimsemesi eğitimsel ve toplumsal açıdan önemlidir. Okul öncesi eğitim programında yer alan bu değerlerin çeşitli yöntem ve metotlarla verilmesi esastır. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim programı oyun temelli eğitim programıdır. Bu yüzden yapılacak eğitimsel uygulamaların oyun ve müzikle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Drama çocukların kendilerini en iyi ifade edecekleri yöntemlerden biridir. Değerler eğitimi verilirken drama yöntemiyle, yaparak yaşayarak çocukların değerleri özümsemesi sağlanır. Okul öncesi eğitimde en iyi öğrenme şekillerinden biri olan bu yöntem değerlerin kazanımlarını gerçekleştirmektedir. Araştırmamda drama eğitimi ile değerler eğitiminin hangi yöntemlerle nasıl verileceği literatür ve kaynak tarama yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuçta drama eğitimi ile değerler eğitiminin verilmesinin okul öncesi eğitimde en geçerli yöntemlerden biri olduğu sonucu saptanmıştır.
Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul öncesi eğitim, Drama,Değerler eğitimi

Abstract

Spiritual values that give direction to collectivity are very important. People living together in society need to have certain values.In terms of integrating children into pre-school education, it is important that they take their education at an early age.Values to be given in pre-school education are listed as love, respect, cooperation, honesty, tolerance and courtesy.It is educationally and socially important that children adopt these values at an early age.
It is essential to give various methods to these values in pre-school education program.The pre-school education program in our country is a game-based education program.Therefore, educational practices to be integrated with play and music are required.Drama is one of the ways that children best express themselves.When value education is given, the values of children are assimilated by living by doing drama. This method, which is one of the best learning styles in pre-school education, realizes the gains of values.In my research, it has been tried to explain how to teach drama education and values education through literature and literature review.As a result, it was concluded that education of drama and value education is one of the most effective methods in preschool education.
Keywords: Education, Pre-school education, Drama, Values education

GİRİŞ

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da Türk Milli Eğitiminin genel amacı ikinci maddesine göre, "*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir".* Türkiye'de eğitimin öncelikli amaçlarından biri öğrencilerin milli ve ulusal değerleri tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri ve bu değerlere saygı duymaları gerekliliğidir (MEB,1739). Türk Milli eğitim sistemi bu değerler üzerine inşa edilmiştir. Değerlerine sahip çıkan bireylerin yetişmesi ülkenin geleceği için oldukça önemlidir. Yaratıcı ve topluma yararlı bireylerin yetişmesi değerler eğitiminin verilmesiyle mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın ilgi (a) Genelgesi'nde *"Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan, ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır."* denilmektedir (MEB, 2013). Değerler eğitiminin eğitim programlarında yer alması gerekmektedir. Öğrencilere erken eğitimle kazandırılan bu değerler çeşitli tekniklerle verilmelidir. Drama tekniği kullanılarak öğrencilerin değerleri özümsemesi daha kolay olacaktır.

Değerlerin erken eğitimle verilmeye başlaması esastır. Okul öncesi eğitim çocuğun okul hayatına atıldığı ve en hızlı öğrendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde değerler eğitimin çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Değerler eğitimi verilirken kullanılacak eğitim metodlarından biri de dramadır. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim programı oyun temellidir. Drama ve dramatik etkinlikler yoluyla çocukların değerleri özümsemesi ve yaparak yaşayarak öğrenmesi en etkili ve eğlenceli yollardan biridir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Okul öncesi eğitimde drama ve değerler eğitim adlı çalışmada literatür tarama modeli kullanılarak, çalışma grubu sınırlandırılmadan tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır.Tarama modeli araştırma konusuna uygun olarak diğer desenlerden bu çalışmada ayrılır.

BULGULAR

Taylor ve Halstead'e göre "değer" insanların düşüncelerini, davranışlarını iyi ve kötü olarak anlamlandırması ile yargılarımızı meydana getiren standartlarımız ve prensiplerimizdir (Yazıcı, 2006:501). Değer arzulanan olaylarla ilgili birey tutumlarıdır. Değerler inançlarımızı ve davranışlarımızı yönlendir. Değer bireye verilen üstünlüktür. Değer kavramı soyut olsa da eylemlerle birlikte meydana gelip somutlaşır (Aydın, 2010:16-19).

Lesterm'e göre drama, dünyayı güzelleştirilmesi için gereken muazzam çabanın bir parçası olarak kullanılacak gerçek araçlarından biridir. Jide'ye göre drama, katılımcılarının deneyimini yoğunlaştıran ortak bir iletişim faaliyetidir. Drama kişinin bildiklerinin ve çevrenin ötesinde bilgilerini geliştirmeyi sağlar. Kitle iletişiminin en güçlü medyasıdır. Drama duyulan görülen olayların unutulmamasını sağlayan yoğun bir bilgilendiricidir. Drama kaynağını gerçek yaşam deneyimlerinden alan iletişim aracıdır.(Nda,2012:142-143).

Drama en eski zamanlardan kalan ideal eğitim sisteminin gerçek bir parçasıdır. Eski Yunan filozoflarından biri olan Plato (1974), eğitimin zorlayıcı değil oyuna dayandırılması gerektiğini ileri sürer. Drama yoluyla öğrenmenin ve ders anlatımının en etkili yöntem olduğunu belirtmektedir. İlköğretim düzeyi çocuklarında drama özellikle çevre eğitiminde kullanılması gerektiğini, çocukların eğitiminde dramatik yöntem, yaratıcı hareket ve drama yönteminin kullanılması gerektiğini dönemin bilim insanlarını destekleyerek savunmaktadır(Nda,2012:143).

Yenileşmiş eğitim alanındaki yaklaşımlara göre bireylerin Maslow'un hiyerarşisinin yüksek basamağı olan kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayan bir teknik olduğu Kaf tarafından bildirilmektedir. Kaf'a göre, bireyler yaparak yaşayarak öğrenir, yaratıcı ve üretken olurlar. Sosyalleşerek öğrenmenin içerisinde bireysel olarak yer alırlar. Aral'a göre ise çocukların davranış ve tutumlarının kazandırılmasında bazı tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Drama da bu tekniklerden biri olarak yer almaktadır. Sternberg'e göre ise çocuklarda işbirliği becerisi sağlanmalıdır (Ulutaş ,2011:223). Drama çocukların yaşıtlarıyla bir arada yer alarak eğlenmesini ve öğrenmesini sağlar. Merkezinde öğrenci olan drama eğitiminde bireysel kazanımların yanı sıra grup kazanımları da oldukça yüksektir. Aktif olarak dramaya katılan çocuklar, sosyal duygusal gelişimlerine katkıda bulunmuş olurlar (Nda,2012:143).

Okul öncesi dönem, çocukların öğrenme seviyelerinin en hızlı ve yoğun olduğu kritik bir dönemdir. Temel alışkanlıkları ve bilişsel gelişimleri bu dönemde hızlanır ve şekillenir. Kişilik gelişimleri bu dönemde başlamaktadır. Bu dönemde kişilik gelişimi diğer gelişim alanlarıyla paralellik göstermektedir (Köksal,Balaban vd.,2016:382). Okul öncesi dönem çocukların hızla öğrendiğini özümsediği bir dönemdir. Bu dönemde çocuklara verilecek eğitim hayat boyu kalıcı olacaktır. Değerler eğitiminin bu dönemde verilmesi çocukların kişiliğine etki edecektir. Değerleri yaşamına katan ve özümseyen çocuklar toplumun değerlerine ve bireysel yaşamına fayda sağlayacaktır.

Geçmişten günümüze okul öncesi eğitim programında yer alan damanın en iyi eğitim öğretim yolu olan yaparak yaşayarak öğrenmeye katkısı göz ardı edilemez. Kazandırılmak istenen değerlerin drama yoluyla verilmesi

çocukların hızla bu değerleri özümsemesini sağlamaktadır. Okul öncesi eğitimde ülkemizde yer alan program son yıllar da revize edilmiş ve oyun temelli eğitim sistemi benimsenmiştir. Çocukların oyun ve müziği içine alan dramatik etkinlikler yoluyla eğitim alması öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır. Dramanın okul öncesi eğitim çağında olan çocukların eğitiminde, sosyal, duygusal, öz bakım, bilişsel, psikomotor becerilerine katkısı oldukça fazladır.

Drama programlarının ve programlara katılmanın çocuklara faydaları:

- ✓ Drama içerisinde yer alan programlar öğrencilerin gelişimlerini destekler, onları besler ve ilham verir.
- ✓ Dramatik etkinliklere katılan çocuklar bir sanat yaparlar ve bu anlamda bir sanatçıdırlar.
- ✓ Drama da öğrenci merkezde yer alır ve kendi duygularını algı ve düşüncelerini ifade eder.
- ✓ Kendisini keşfeder değerli olduğunun farkına varır ve deneyim kazanır.
- ✓ Sosyal öğrenme topluluğuna katılır.
- ✓ Bütüncül bir şekilde dramaya katılan öğrenciler aktif ve yaratıcı olurlar.
- ✓ Bilgiyi organize etmeyi, fikirleri yorumlar.
- ✓ Dramatik oyunlar yoluyla her an canlı ve keşfetmeye hazırdırlar.
- ✓ Keşfetmek ve hayali deneyimler yaşayarak dramada aktif yer alırlar
- ✓ Her öğrenci dramaya katıldığında sanatçıdır.
- ✓ Büyümeyi ve öğrenmeyi sağlar.
- ✓ Yeni bilgiler edinir.
- ✓ Başkalarıyla çalışarak bilgileri gruplandırır,özümser,öğrenir.
- ✓ Dünyaya dair kendi duygu algı ve fikirlerini ön plana çıkarır.
- ✓ Drama zengin bir dünya ve sonsuz bir deneyim sağlar.

(http://www.edu.gov.mb.ca/14.05.2017).

Çocuklar için verilen drama eğitimi yetişkin drama eğitimine benzemez. Sınıf öğretimi için kullanıldığı zaman tiyatrodan uzaktır. Aksine yaratıcı bir faaliyettir. Femi'ye göre eğitim ortamında yer alan eğitimiler fikirlerini ifade edecekleri bir araç, izlenim ve tepkileri ifade ederek, çocukları değerlendirmeyi eğitimde dramayla öğrenirler. Eğitimde dramayla belirsiz ama anlaşılmayan bilgiler öğretilir ve korkunç sayılan konuların anlaşılması sağlanmaktadır. Çocuk drama katılımcı bir etkinliktir. Tiyatral dramaya benzer. Katılımcıların çocuk drama da fikirlere katılma ve bu fikirleri ifade etme özgürlüğü vardır. Bulma çocuk eğitimlerinde önemli bir yöndür. Çocuk yaratıcı araştırmacıdır ve drama yoluyla keşfeder. Keşif bilinci çocuk drama da oldukça önemlidir. Çocuğun dramayla gerçek hayatta kendiliğinden doğaçlama yapmasına ve gerçekçi sonuçlar çıkarmasını sağlar. Drama iki çeşitte kullanılabilir. İlki sınıf ortamında diğeri ise okul ders dışı etkinlikler olarak planlama takviminde yer almalıdır (Nda,2012:143).

Okul öncesi dönemde birçok değer gelişimi ve kazanımı başlamaktadır. Vicdan gelişimi bu dönemde başlar. Değerlerin çocukların yaşamlarına entegre edileceği bu dönemde tutum ve davranışlar gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Vicdan gelişiminin sağlanması ve bazı değerlerin bu dönemde kazanılması, sonraki dönemlerde devam etmesi açısından gibi önemlidir. Değerlerin çocukların hayatlarının bir parçası olarak kullanması, toplumun içerisinde yer alırken kendine güvenmesi için önemlidir. Toplum tarafından beklenen roller ve davranışları değerler eğitiminin kapsamına girer. Kültürün temelini duygusal kazanımlar, ahlaki değerler,iletişim,etkileşim,nezaket,disiplin vs gibi değerler oluşturmaktadır (Köksal. vd. 2013).Değerlerin erken eğitimle verilmesi çocukların gelişimleri açısından önemlidir. Erken çocukluk eğitimde yer alan çocuk, bu yaş döneminde ahlaki gelişimi kazanmaya ve özümsemeye başlar.

Okul ortamında tüm öğrenmeler planlı olarak gerçekleşmez. Çocuklar okulda öğrenmeyi amaçladıkları ve amaçlamadıkları birçok şeyi gözler. Gözledikleri her şey onların iyi, kötü, doğru ve yanlış konusunda anlayış geliştirmelerine katkıda bulunur. Çocuklar okul ortamını ve öğretmenleri gözleyerek değerleri öğrenirler (Halstead ve Pike, 2006). Bu nedenle okul ortamındaki tüm öğelerin değerler eğitimini destekleyecek biçimde düzenlenmesi öğrencilerin amaçlanan değerleri kazanması bakımından önemlidir (Çengeli, 2013:34).

Türkiye'de değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Literatürde bu çalışmalar pek çok rastlanmasa da üzerinde önemle durulan bir konu olduğu görülmektedir. Ogelman ve Sarıkaya tarafından 2015 yılında Denizli Merkez Efendi İlçesi'nde görev yapan 236 okul öncesi eğitimi öğretmeniyle yaptığı "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri" adlı çalışmasında "okul öncesi eğitimi öğretmenlerine göre okul öncesi dönem çocuklarına kazandırılması gereken ilk 3 değer" sorulmuştur. Öğretmenlerin değerler

eğitimi denildiğinde ilk değer olarak sırasıyla, saygı, sevgi, hoşgörülü olmak, ,sorumluluk almak, yardımlaşma/yardımseverlik, dürüstlük, işbirliği, nezaket olarak belirtmişlerdir. İlk değerin saygı son değerin nezaket olduğunu ölçmüşlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarına en kolay kazandırılabilecek ilk 3 değerin saygı, sorumluluk, sevgi, Kazandırılabilecek en zor ilk 3 değer vefa, adalet, sabır olduğu saptanmıştır (Ogelman ve Sarıkaya 2015,81:100).

Yazar ile Erkuş'un 2013 yılında yaptığı okul öncesi eğitim öğretmenlerinin değerler eğitimin ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında 72 okul öncesi eğitim öğretmenini çalışma grubuna dahil etmiştir. "Okul Öncesinde Eğitimde Öncelikli Olarak Hangi Değerler Verilmelidir?" sorusuna öğretmenler sırasıyla saygı, sevgi, paylaşma, hoşgörü ve yardımlaşma olarak verilmiştir. "Okul Öncesi Eğitim Programında Değerler Eğitimi ile ilgili güçlük çektiğiniz noktalar nelerdir?"sorusuna verilen cevaplara göre ilk sırada "öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorunlar" konusunun alt birimi olan "öğrenci sayılarının fazlalığı" olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf mevcutlarının fazla olması değerler eğitiminin öne çıkmasında engel oluşturmaktadır (Yazar , Erkuş: 2013 201-204).

SONUÇ

Okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Değerlerin okul öncesi eğitimde kazandırılması önemlidir. Okul içerisinde yapılan etkinlikler ve okul dışı yapılan gezilerle milli ve tarihi değerler kazandırılmalıdır. Okul içerisinde yapılacak çalışmalar ile de tüm değerler kazandırılmalıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde saygı,sevgi,hoşgörü değerlerinin okul öncesi eğitimde önemli olduğu ve kazandırılması gerektiği saptanmıştır. Bu değerlerin diğer değerler gibi okul öncesi eğitimde verilmesi gerekmektedir. Değerlerin okul öncesi eğitimde somutlaştırılarak verilmesi için drama kullanılmalıdır. Drama ile çocuklar işbirliği içerisinde birbirlerine saygı duymayı,paylaşmayı,hoşgörüyü ve diğer değerleri kazanırlar. Sosyalleşerek akranlarıyla iletişimde ve etkileşimde bulunurlar. Eğleneli bir etkinlik türü olan dramada çocuklar soyut olan bu değerleri davranışlarına yansıtarak özümserler. Yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili öğrenme metodu olduğunu bilmekteyiz. Okul öncesi eğitimde dramada çocukların aktif olarak öğrenmesini sağlamaktadır. Bir grup etkinliğinde bulunan çocuk değerleri daha iyi öğrenecektir. Yapılan etkinliklerde söz alma,sıraya girme,başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenme gibi sosyal duygusal gelişim alanında kazanımlar sağlayacaktır.

Türk Milli Eğitimin amaçları da çocukların değerlerin kazanmasını sağlamaya yöneliktir. Milli değerler ve ahlaki değerleri çocuklar okul öncesi dönemde kazanırlar. Ülkemizde yapılan birçok değerler eğitimi projesi de okullarda yürütülmektedir. Eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından drama yoluyla verilen değerler eğitiminde her ay bir değer verilemeye çalışılsa da bir arada birçok değerin kazanılmasını sağlamak gerekmektedir. Drama ile bu mümkündür. Birkaç değer bir arada verilerek çocukların örneğin saygı,sevgi,işbirliğini içeren drama etkinliklerine katılması mümkündür. Tek bir değer üzerinde eğitim vermek doğru bir yaklaşım değildir. Okul öncesi eğitimde drama yoluyla verilen değerle eğitiminde çocuklar eğlenerek öğrenirler. Tüm öğretmenlerin okul öncesi eğitimde günlük akış planlarına değerler eğitimine yönelik drama çalışmalarına yer vermesi gerekmektedir. Sınıf içerisinde yapılan drama etkinlikleri ve sınıf dışı gezilerde (tiyatro, sinema, müze,anıt,tarihi mekânlar,vs) çocuklarda erken yaşta değerlerin kazandırılmasını sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

Aydın M. Z. ,(2010)*, "Okulda Değerler Eğitimi",* Eğitime Bakış, Vol. 6, sayı:18, ss.16-19

Çengelci T., Hancı B., Karaduman H. , (2013), *Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Değerler Eğitimi Dergisi* Cilt 11, No. 25, 33-56

Halstead, J. Mark & Taylor, J. Monica (2000). *Learning and Teaching about Values: a review of recent research.* Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No.2. ,169-202.

Gülay H., Ogelman H., Sarıkaya E. (2015) *, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği* , Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,81-100

Köksal O., Dağal B., Duman A.,2016, *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi ,* International Journal of Social Science, No. 46, p. 379-394

Köksal O., Dilci T., Gürol M. , Beydilli R.,(2013), *6-12 Yaş Çocukluk Dönemi Değer Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri,*International Journal of Social Science Vol,6, Issue 7, p. 715-730

MB, http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/arts/docs/drama_k8.pdf

MEB.,(2013),http://marmaraereglisi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/04093236_deerlereitimionay.pdf

Nda,S.U, (2012) *Utilizing drama in the teaching of environment issues to primary School Pupils* Department of Theatre Arts, University of Uyo, Akwa-Ibom State, Nigeria. International Journal of Education Administration and Policy Studies Vol. 4(6), pp. 141-146

Ulutaş A., (2011), *Okul Öncesi Dönemde Drama Ve Oyunun Önemi,*Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,ISSN: 1308–9196 Yıl : 4 Sayı : 6 Haziran 2011223

Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 196-211.

Yazıcı K., (2006)., *Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış,* Tübar-XIX

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF YÖNETİM YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Lütfi ÜREDİ
Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, lutfiuredi@gmail.com

Abdurrahman GÜL
Milli Eğitim Bakanlığı, abdurrahman-1992@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Liderlik özelliklerini üstünde taşıyan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda da başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle liderlik ile sınıf yönetim yeterlikleri arasında ilişki olması muhtemeldir. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Mardin ilinde görev yapan 313 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler bu öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formlarının yanında Liderlik Stilleri Ölçeği ve Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetim Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için Kolmovgorov Smirnov testi, ilişkiyi öğrenmek için Pearson Korelasyon Katsayısı, değişkenlerden iki faktöre sahip olanlar için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla faktöre sahip değişkenler için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenirliği için de Cronbach Alpha katsayısı bulunmuştur. Liderlik ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkiye bakılmasının yanında liderlik ve sınıf yönetim yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları olan "ilişki yönetimi", "öğretmen yönetimi", "davranış yönetimi", "fiziksel düzen yönetimi" ve "zaman yönetimi" cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre de incelenmiştir. Pearson Korelasyon Katsayısı'na göre liderlik ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Liderlik ile ilişki yönetimi, öğretme yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi arasında da pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki bulunurken liderlik ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretmen Liderliği, Sınıf Yönetimi

THE REVIEW OF THE CORRELATION BETWEEN THE LEADERSHIP STYLES OF TEACHERS AND CLASSROOM MANAGEMENT SUFFFICIENCY

Abstract

The aim of the study is to review the correletion between the leadership styles of teachers and classroom management sufficiency. It is thought that the teachers who have leadership characteristics would also be successful on the subject of classroom management, that's why, it is possible that, there is a connection between leadership and classroom management. The study group of the scanning model consist of 313 teachers who work in the Mardin Province. The data were collected through not only personal information forms filled by those teachaers but also the scale of leadership styles and scale of sufficiency of teacheer candidates' classroom management, to take a further look on the data collected, Kolmovgorov Smirnow test was used to see whether it shows normal distribution, Pearson Correlation Exponent was used to find out the connection, Mann Whitney U Test was used fort he variables that have two factors, Kruskal Wallis Test was done fort he variables that have more than two factors. Also, Cronbach Alpha Exponent was found for the reliability of the scale. Beside examining the relation between leadership and classroom management, relation management, teaching management, behaviour management, physical arrangement management and time management which are the subdimensions of classroom managment sufficiency scale were analyzed according to the variables of sex, age, seniority, branch and graduation status. According to Pearson Correlation Exponent a positive directional weak relationship was found between leadership and classroom management. While there is also a positive directional weak relationship between leadership and relation management, teaching management, physical arrangement management, time management; there is no meaningfull correlation between leadership and behaviour management.

Keywords: Leadership, Teacher Leadership, Classroom Management

GİRİŞ

Liderlik

Geçmişten günümüze baktığımızda büyük toplumların önünde büyük liderler vardır. Kişinin liderlik özelliklerinin gücü toplumu yönlendirmede güçlü bir etkendir. Bir toplum zor zamanlarda iyi bir lidere ihtiyaç duyar. Liderin gücü toplumun yaşantısına etki edecek seviyededir.

Liderliğin tarihi insanlığın tarihi kadar eskidir. İnsanlar, sosyal varlıklar olarak bir arada yaşama eğilimindedir. Bu eğilim, gruplardan başlayarak toplumlara kadar farklı düzeylerde etkileşimin olduğu yapıların oluşmasını sağlamıştır. Etkileşimin olduğu birliktelik durumlarında bazı bireyler diğer bireylerden daha baskın ve ön planda yer almakta ve diğer kişilerin kabulü ile lider olmaktadır. Dolayısıyla liderlik, liderin diğer bireyler ile olan ilişki/etkileşiminin bir sonucu ve kişinin belirli bir grup içerisinde diğerlerinden farklı olarak üstlendiği bir roldür. Başka bir ifadeyle, grup içerisindeki bireyin sergilemiş olduğu bir davranıştır. Bu bağlamda, yönetimde liderlik, özellikle liderin kişilik özelliklerini ve grupla ilişkisini irdeleyen bir kavramdır (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013: 85).

Genel olarak liderlik, bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilecek bilgi ve yeteneklerinin tamamıdır. Lider olabilmenin temelinde güven vermek, vizyon geliştirmek, soğukkanlı olmak, risk almak, uzman olmak, örgütsel bağlılık oluşturabilmek gibi özellikler vardır. Öğretim lideri olarak öğretmen, program hedeflerini, öğrencinin amaç ve beklentilerini, okulun hedeflerini birlikte ele alır. Öğretmen liderler, etkili bir takım lideri olarak, hedefleri belirler, bağlılık ve özgüven oluştururlar, dış kaynaklı engelleri yok ederler, özgür bir sınıf atmosferi oluştururlar (Dağ ve Göktürk, 2014: 182).

Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır şeklinde bir tanım yapılabilir (Zel, 2001: Akt: Bayram, 2013: 4).

Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003: Akt: Coşar, 2010: 14).

Liderlik sadece yetiştin insanlara öncülük eden kişiler değildir. Lider insanlar bir düzenin zararsız devam etmesi için her zaman gereklidir. Çağın değişim hızına ayak uydurmaya çalışan eğitim sistemimiz de öğretmenin görev ve sorumlulukları önceki yıllara göre çok daha farklı niteliktedir. 2005-2006 yılında geçilen yapılandırmacılık kuramıyla da öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, öğrenciyi bilgiye ulaştıracak yollar gösteren kişidir. Bu konuya sadece okulda eğitim-öğretim açısından düşünmek yanlış olur. Aynı zamanda okul dışındaki hayatında da öğrenciye rehberlik edecek davranış ve öğütlerde bulunmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretici kimliklerinin yanında liderlik özellikleri de ortaya çıkmaktadır.

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede temel rolü öğretmenler üstlenmektedir. Bu rolü üstlenen öğretmenin etki alanı sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen sınıf içinde ve dışında etkili liderlik davranışı sergilemelidir. Sınıf ortamındaki öğrencilerin ortak amacı öğrenme olsa bile farklı kişilik özelliklerine sahip oldukları için davranışlarını yönlendirecek lider öğretmene ihtiyaç duyarlar (Dağ ve Göktürk, 2014: 173).

Lider olarak öğretmen düşüncesi yeni değilken, öğretmenin hem eğitimsel ve hem de örgütsel seviyelerde artan bir şekilde liderlik işlevlerini kabul etmesinden, dağılımlı liderliğin doğasının öğretmen liderliğindeki gibi olmasından kaynaklanır. "Lider olarak öğretmen" düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülarite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Harris, 2005: Akt: Can, 2007: 264).

Yakın zamanda alan yazına giren öğretmen liderliği, örgütsel değişme ve gelişme süreçlerinde yaratıcı düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen, onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımıdır (Dağ ve Göktürk, 2014: 173).

Özellik kuramı, liderliği, doğuştan gelen ve sonradan elde edilemeyen bir özellik olarak tanımlarken, davranışçı kuram bir gruptaki bireyin oynadığı role ve diğer üyelerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan etkileşim süreci olarak tanımlamıştır. Durumsallık kuramı ise liderin oluştuğu koşullarında önemli olduğu vurgulanmıştır (Oğuz, 2011: 382).

Öğretmen liderliği aynı zaman da, öğrenci başarısı ve okul gelişimini üst noktalara taşımayı hedeflemektedir. Bu tanımlamalar ya da yaklaşımlar farklılıklar içerse de işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı eğitsel yöntemler vb. ortak noktalardan bahsetmek mümkündür (Beycioğlu, 2009: 32).

Sınıf yöneticisi olarak öğretmenin, öğretim liderliği rollerini de oynaması beklenir. Öğretmen, sınıfında öğretim için, öğrenmeye kılavuzluk yaparak öğrenim-öğretim koşullarım hazırlamak için bulunur (Coşar, 2010: 6).

Öğretmen liderliğinde ortaklaşa bir çalışma hâkimdir. Buna örnek vermek gerekirse, onlar yeni bir çalışma alanında faaliyet gösteren öğretmenlerdir, yeni kaynakları birlikte hazırlayan, birlikte çalışan öğretmenlerdir. Liderliğin

geleneksel tanımlarının aksine öğretmen liderliği, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları bir durumdur. Öğretmen liderliğinin başlıca iki boyutu vardır: Bunlardan ilki, geliştirme çalışmalarından elde edilen öğrenme sonuçları üzerine yoğunlaşmak, ikincisi de ortak mesleki etkinliklere önem vermektir (Harris ve Muijs, 2005: Akt: Dağ ve Göktürk, 2014: 173).

Sınıfta bir lider olarak öğretmen, karar verme sürecinde ortaya çıkan engelleri gidermede ve okula hizmet eden geniş bir toplumsal çevreyle iyi ilişkiler kurmada tüm liderlik yaklaşımlarından yararlanır, liderlik yaklaşımlarının düşünsel ve davranışsal gereklerini ortaya koyar. Çağdaş ve etkili okulların amacı; özgür ve çok yönlü düşünebilen, toplumsal yönü güçlü, ruhen ve bedenen sağlıklı, girişimci, vizyon sahibi ve kültürünü özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler okulun bu amacını kavrayarak buna uygun davranışlarını gösterebilmelidir (Can, 2014: 91).

Öğretmenlerin yeni liderlik rollerinin temelinde ortaklaşa eylemlerde yönetsel gücü paylaşmaları ya da yetkilendirilmeleri yatmaktadır. Öğretmenin artık sadece sınıf içinde etkililiği değil sınıf dışındaki paylaşımlarda da etkin olması beklenmektedir. Bu etkinlik sadece resmi yollarla veya görevlendirmelerle belirlenen rollerle sınırlı olmayıp, informal ilişkilerdeki etkinlikleri de içermektedir (Beycioğlu, 2009: 32).

Öğretmen liderliği, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının geliştirilmesine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme yeterliliği şeklinde tanımlanabilir. Öğretmen liderliğinde vizyon, yapı, zaman ve beceriler yeni öğretmen rolleri ve sorumlulukları için temel koşullardandır (Can, 2007: 283).

Öğretmen liderliğinin temel özelliği informal olmasıdır. Öğretmen liderler bu özelliklerini atama ya da görevlendirme gibi yollarla elde etmezler. Bu bakımdan hem öğrencileri hem de meslektaşları üzerinde sahip oldukları etki gücüyle okul islerinde, okulda olumlu iklim oluşmasında ve okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde oldukça etkin rollere sahiptirler. (Danielson, 2006: Akt: Beycioğlu, 2009: 39).

Öğretmen liderliği, öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak sınıf etkinliklerini etkili olarak düzenleyebilme ve okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilme ve geliştirebilme yeterliliğidir (Can, 2014).

Bakioğlu (1998)'nun belirttiği gibi özellikle "öğretimsel liderlik" kavramı ile "sadece okul yöneticisi değil, alanında yaptığı öğretimde liderlik ileri sürecek öğretmenler de kastedilmektedir" (Akt: Deniz ve Hasançebioğlu, 2003: 56).

Liderlik stilleri 1960'lı yıllardan itibaren açıklanmaya başlanmış ve bu süreçte çeşitli liderlik kuramları oluşturulmuştur. Liderlik kuramlarını üç ana başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar (a) Özellik Kuramı, (b) Davranışçılık Kuramı, ve (c) Durumsallık Kuramı'dır (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003: 57).

Sınıf liderliğinin üç temel boyutu üzerinde durulabilir: Bunlar, öğretim, düzen ve öğrenciye yönelik ilgidir. Lider öğretmen, bu üç boyut arasında bir denge kurmak zorundadır. Tamamen öğretim boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve örgenci boyutunu ihmal edebilir. Aynı şekilde öğrenci boyutuna ağırlık veren öğretmen, düzen ve öğretim boyutunu göz ardı edebilir (Çelik, 2003: Akt: Coşar, 2010: 36).

Öğretmen liderlerle ilgili en geniş çaplı araştırmalardan birinde (Lieberman vd., 1988), liderlik, diğer öğretmenlere yardım sağlamak üzere planlanmış projelere odaklanmaktadır. Yazarlar, lider öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iletişim için iş başında pek çok liderlik becerilerini öğrenmeyi gerekli gördüklerini belirtiyorlar. Söz konusu beceriler şu etkinlikleri içermektedir (Akt: Can, 2007: 270):

• Güven oluşturmak ve uyum geliştirmek,

• Örgütsel durumları teşhis etmek,

• Süreçle ilgilenmek,

• İşi yönetmek,

• Güven ve beceri geliştirmek,

Alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliği tezinin temelinde okulları mesleki açıdan öğrenen toplumlara dönüştürmek, öğretmenlerin bu süreçlere daha yakın katılımını sağlamak için onları donanımlı hale getirmek ve böylelikle okulların demokratik ortamlara dönüşmesine katkı sağlamak düşüncelerinin yattığı görülebilir (Beycioğlu, 2009: 33).

Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması (Beycioğlu, 2009: 40).

Geleneksel Öğretmen Rolleri	**Lider Öğretmen Rolleri**
Günü kurtarıcı islere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
Standart is davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.	Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser	Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasındadır.
Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Öğretmen liderliği davranışlarını gösterme çabasında bulunan bir öğretmenin dikkat edeceği temel noktalar; bilginin paylaşılması, standartlar, mesleki hazırlık dönemi, ayırıcı roller, mesleki sağduyu, yükselme ve sorumluluk başlıkları incelenmektedir (Can, 2007: 271).

Öğretmen, sınıfta öğretim için vardır ve sınıfına liderlik eden kişidir. Öğretmen, öğretim stratejisi, yöntem ve tekniğini dersin hedeflerine ve konusuna göre seçse de liderlik özelliklerini göstermediği sürece öğretimde etkililiği sağlayamaz. Öğretmen, öğretimdeki etkililiğini öğretim liderliği rollerini oynayarak gösterebilir "(Can, 2014).

Öğretmen ve öğrencilerin okuldaki zamanlarının büyük bir kısmı sınıf içinde geçmektedir. Sınıf yönetimi uygulamalarının hazırlayıcı ve yöneticisi aynı zamanda denetleyicisi olan sınıf öğretmenleri, mesleklerinin gereklerini yerine getirirken liderlik rollerini sınıf içinde yerli yerinde oynamalıdırlar. Sınıfın lideri olarak öğretmen, öğrencilerin ve okulun, okuldaki gelişme ve değişmelerin sınıfına katkısını sağlanmalıdır (Coşar, 2010: 36).

Topluma liderlik eden kurumlardan olan okullar da cağın getirdiği değişimlerden etkilenmektedir. Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da acık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, iş göreniyle işbirliği içinde olan, demokrasiyi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için ise, okulların yönetiminde yeniliklere acık ve etkili liderlik davranışlarının sergilenmesi on gerekliliklerin basında gelmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 765).

Silva vd. (2002), öğretmen liderliğinin gelişimini üç ayrı şekilde tanımlamışlardır. İlki, öğretmelerin resmi rollerinde (bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi) sergiledikleri davranışlardır. İkincisi, öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlere personel gelişimi veya müfredat gelişim rolleri sağlayarak eğitimsel uzmanlıklarını elde etmelerini tasarlamalarıdır. Üçüncüsü ise, öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayret ve çabaları yoluyla kendilerini örgütsel gelişim ve değişimi sağlama sürecinin merkezi olarak görmeleridir. Burada öğretmen liderliğiyle ilgili, öğretmenin sınıfta ve okulda formal süreçlerde etkileme, meslektaşlarının gelişimine destek olma ve okul çaplı etkinliklerde istekli ve aktif roller üstlenme becerilerinin belirtildiği söylenebilir (Akt: Can, 2007: 265).

Sınıf yönetimi, belirli amaçların gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2002: Akt: Coşar, 2010: 30).

McDowella (2000), öğretmen liderliğinin geliştirilmesini konu alan çalışmalarında, öğretmen liderlerle ilgili şu becerileri sıralamıştır: Öğretmenler meslektaşlarının güçlü oldukları noktalarda onların bilgisine değer verir, saygı duyarlar. Her konuya yanıt veremeyeceklerine inanarak başkalarının daha yeterli olabileceklerini göz önünde bulundururlar. Bütün temel kararları kendilerinin veremeyeceklerini düşünürler. Ayrıca tüm çalışanların katılımı olmadan başarıya ulaşılamayacağına inanırlar (Akt: Can, 2007: 271).

Sınıf yöneticisi olan lider öğretmen; yönettiği grubun düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini sergilemiş olur (Erdoğan, 2002: Akt: Coşar, 2010: 31)

Öğretimsel liderlik kavramı, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşullan sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini ifade etmektedir. Bu tanımlama, öğretimsel liderliğin sadece geliştirme ve düzeltme odaklı olmadığını, aynı zamanda diğer liderlik biçimlerine de karşı olduğunu göstermektedir (Çelik, 2003: Akt: Coşar, 2010: 38).

Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin hazırladıkları planı uygun şekilde ders işlenişinde uygulaması, zamanı etkili ve yerinde kullanması, öğrencilere kazandırılacak yeterliklerin aldığı süre doğrudan sınıf yönetimiyle ilişkilidir. Öğretmen işlediği dersten istediği verimi almak istiyorsa sınıf yönetim tekniklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Başarılı bir sınıf yönetimi etkin liderlikle daha kolay gerçekleşebilir. Öğretmenlerin sınıflarda yönlendirici, rehber ve lider olması sınıf yönetiminde yaşanabilecek sorunların önüne geçer.

Sınıf, eğitim-öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği sosyal bir sistemdir. Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan bir yerdir. Sınıfın içinde öğretmen, öğrenci, program ve kaynaklar yer alır. Bu nedenle sınıfın organizasyonu ve yönetimi öğretmenin sorumluluk alanı içinde olmaktadır. Sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesi dikkat ve önem isteyen bir durumdur. Bir anlamda eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır denebilir (Yalçınkaya ve Tombul, 2002: 97).

Sınıf yönetimi problemleri öğretmenlerin işlerinde zorluk yaşadıkları problemler listesinin başında yer almaktadır. Sınıf yönetimi için çok fazla çaba harcandığı; öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve okul çevresindekiler tarafından kabul gören bir gerçektir (Nelson, 2002: Akt: Akın ve Koçak, 2007: 355).

Bu anlamda bir öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi davranışı sergileyebilmesi için sınıf yönetimi boyutlarını bilmesi ve bu boyutları sınıfların organik yapısına uygun bir biçimde ders anlatımı sırasında sınıfa tatbik edebilmesi gerekir. Bu anlamda genel olarak sınıf yönetiminin boyutları; sınıfta uyulacak kuralların tespiti, etkili zaman ve öğretim yönetimi, sınıfın ergonomik bir düzene göre tasarlanması ve öğrenci davranışlarının kontrol edilerek başarı ve öğrenme için en uygun atmosferin oluşturulması süreci şeklinde ifade edilebilir (Çelik, 2002: Akt: Elçiçek, Kinay ve Onay, 2015: 52).

Çelik (2003), sınıf yönetimini; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir biçimde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarını denetleyerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olarak açıklamıştır. Bir başka deyişle öğrenmeye ilişkin süreci belli bir anlayış içerisinde yönetmektir (Akt: Güner, 2010: 18).

Sınıf yönetimi kapsamlı bir biçimde, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Erden, 2014: 17).

Eğitim sisteminin en küçük birimi olan sınıf, eğitim amaçlarının davranış boyutuna aktarıldığı işlevsel ve özel bir çevredir. Bu anlamda sınıf ortamının dinamik süreçlerin etkileştiği bir alan olduğu söylenebilir. Bu dinamik süreçleri eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda yönlendirecek öğretmene önemli görevler düşmektedir. Etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden birinin öğretmen davranışları olduğu söylenebilir (Terzi, 2002: 2).

Brophy (1983) sınıf yönetimini, öğretmenin bireysel farklılıkları gözönüne aldığı, sınıfı aktif öğrenme ortamı olarak düzenlediği, öğrencilerin aktif katılımını artırarak verimli çıktılar sağlayacak öğretim programları geliştirdiği, getirilen kurallarla etkili bir çalışma ortamı yarattığı, grup yönetimi, istendik davranış geliştirme ve problem çözme tekniklerini kullandığı iç tutarlılığı olan etkili bir sistem olarak tanımlamaktadır (Alatlı, 2014: 1).

Etkili bir sınıf yönetimi, sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program etkinlikleri, sınıfta kuralların belirlenmesi, geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, iletişim ve sunum becerisi, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu ve etkili bir öğretme ortamı için olumlu bir sınıf iklimi oluşturma gibi çok geniş bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır (Başar, 1994: Yalçınkaya ve Tombul, 2002: 97).

Öğretmenler, mesleki yaşamlarının önemli bölümünü, sınıflarda geçirirler. Bütün şartların öğretim amacı çerçevesinde yapılandırılması nedeniyle sınıflarda yapılan etkinliklerin verimli ve etkili olması beklenir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerileri konusunda yetiştirilmeleri özel bir önem taşımaktadır (Yeşil, 2009: 328).

Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarlı ve cevaplayıcı çocuk-öğretmen ilişkisinin oluşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretim ortamı hazırlanırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi ve çocuk ile öğretmen arasında olumlu bir ilişkinin oluşması için öğretmenlerin öz-yeterlik algıları önem kazanmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984: Akt: Demir, 2015: 25).

Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi vb arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan

biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008: 99).

Sınıf yönetiminin etkili öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli koşulların sağlanmasına yönelik bir çalışma olduğu sunucuna varılabilir. Tabi gerekli koşulların oluşturulabilmesi için ihtiyaçların farkına varıp, bu ihtiyaçları çeşitli açılardan değerlendirip eğitim öğretim ortamı için sonuçlarını gözlemlemek gerekmektedir. Sınıf sosyal bir ortamdır ve pek çok değişkeni vardır. Her an etkiye açık bir ortamdır. Bu nedenle her öğrenciye, her davranışa, her etkiye farklı açılardan bakabilmeyi gerektirir. Şu da unutulmamalıdır ki sınıf sadece bilgi öğretilen bir yer değil aynı zamanda pek çok değerin de paylaşıldığı öğrenildiği bir ortamdır. Bu özellik de sınıf yönetimini etkileyen bir unsurdur (Güner, 2010: 20).

Etkili sınıf yöneticilerinin şu ilkeleri unutmamaları gereği üzerinde durulmaktadır (Lemlech, a.g.e.: Akt: Terzi, 2002: 4).

- Sınıftaki hareket yöntemlerini, standartlarını ve iletişim döngüsünü öğrenciler açısından oluşturun.
- Öğretim için önceden plân yapın ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyalleri önceden hazırlayın.
- Öğrenci gelişimini takip eden değerlendirme (accountability) sistemleri geliştirin.
- Öğrenme uygulamalarına ayrılan zaman ve görevlerinizi analiz edin.
- Öğretimle ilgili kurallara ve standartlara uyumu gözleyin. Öğrencilerin bunları anlamalarına yardımcı olun.

Jones ve Jones (1990) ise sınıf yönetiminin beş temel öğesi olduğunu belirtmiştir. Bu öğeler öğrencilerin psikolojik ve öğrenme gereksinimlerini bilmek, olumlu öğretmen-öğrenci ve akran ilişkisi geliştirmek, öğretimsel yöntemleri kullanarak hem grubun hem de bireysel desteğe gereksinimi olan öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğrenme fırsatları sunmak, sınıf yönetimi tekniklerini kullanarak aktif katılımı artırmak, danışmanlığı ve davranışsal yöntemleri kullanarak devamlı veya ciddi davranış sorunları sergileyen öğrencilere bu sorunları çözmede yardımcı olmak olarak sıralanmaktadır (Akt: Alatlı, 2014: 7).

Mevcut eğitim fakültesi programlarının temelini oluşturan YÖK-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, bir öğretmende bulunması gereken yeterlik alanları sırasıyla, (1) Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, (2) Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler, (3) Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterlikleri ile (4) Tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört ana başlık altında sınıflanmıştır (YÖK, 1999). Bu yeterlik boyutlarının tamamının, sınıf içi öğretime doğrudan yansımaları bulunmaktadır. Sınıf içi öğretimin etkili olması, öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olması ile doğrudan ilişkilidir (Yeşil, 2009: 329).

Öğretmenin sınıfta öğrenmeye elverişli bir ortam oluşturabilmesi, fiziksel düzenlemeleri öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenleyebilmesi, öğretimin akışını kontrol edebilmesi ve zaman yönetimi konusundaki yeterlikleri, sınıf içi ilişkileri düzenleyebilmesi, sınıf içi ilişkileri belirlenen kurallarla yönetebilmesi, iletişimi düzenleyebilmesi ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini oluşturmaktadır (Akın ve Koçak, 2007: 355).

Marzano ve Marzano (2003) etkili sınıf yönetiminin elemanlarını araştırdığı çalışmada 100'den fazla araştırmayı kapsayan meta-analiz yaparak sınıf yönetiminin yedi öğesi olduğunu, bu öğelerden özellikle dördünün etki büyüklüklerinin çok fazla olduğunu açıklamaktadırlar. Araştırmacılar kuralların belirlenmesi ve öğretilmesi, uygun müdahale tekniklerinin kullanılması, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimine ilişkin zihinsel yapı (mildfullness) olarak sıralanan bu öğelerin, nitelikli sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler (Akt: Alatlı, 2014: 5). Bu öğeler:

- Sınıf kuralları
- Uygun müdahale tekniklerinin kullanılması
- Öğretmen öğrenci ilişkileri
- Zihinsel yapı
- Öğretimsel hedefler
- İşbirliğinin sağlanması
- Özel gereksinimli öğrencilerin farkında olunması

Öğretmenler okul yılının başında kuralları ve işleyişi belirleyerek bunların uygulanması konusunda tutarlı ve ısrarcı olurlar. Kurallara uyulduğunda ne olacağını, uyulmadığı takdirde hangi sonuçlarla karşılaşılacağını öğrencilerine sık sık hatırlatırlar. Ancak, sınıf yönetimi bütüncül bir süreçtir bu nedenle öğretmenin sağladığı koşullar ve aldığı tüm önlemler sadece çocuklara beklendik akademik davranışlar kazandırmayı değil aynı zamanda sınıf ortamındaki istenmeyen davranışları azaltmayı da hedeflemelidir (Demir, 2015: 29).

Başar (1999) ve Gündüz (2004) ise sınıf yönetiminin beş boyutundan söz etmektedir. Bunlar; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi, davranış düzenlemeleri ve süre kullanımına ilişkin etkinliklerdir (Akt: Akın ve Koçak, 2007: 354).

Öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlamak ve sınıf ortamındaki olumsuz davranışları minimize etmek için "*kurallara ve rutinlere*" ihtiyaç duyulmaktadır. Kurallar ve rutinlerin belirlenmesinde önemli hususlar vardır. Öncelikle kurallar ve rutinler çocuğun öğretmeni ile iletişimi ve karşılıklı beklentiler doğrultusunda belirlenmelidir. Bu süreçte demokratik ve adil olmak önemlidir. Her bir rutin ya da kural sözel ya da yazılı olarak tanımlanmalı ve niçin konulduğu netlik kazanmalıdır. Etkili sınıf yönetimi planı öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmelerine ve kendi eylemlerinden ve yaptıkları işten sorumluluk almalarına yardımcı olmalıdır (Tan, Parsons, Hinson, & Sardo-Brown, 2003: Akt: Demir, 2015: 31).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri ve etkileşimi etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Okulun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevre, okulun olanakları, öğretim kademeleri, sınıf sayısı, yaş ve kişilik gibi öğrenci özellikleri, öğretmenlerin kişilik özellikleri, cinsiyetleri, almış oldukları eğitimleri, branşları, eğitime ve disipline yönelik inançları ve deneyimleri bu faktörler arasında yer almaktadır (Ebeling, 2001: Akt: Yalçınkaya ve Tombul, 2002: 98).

Texas Üniversitesi'de yapılan bir araştırmanın sonucu olarak, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinin alacakları eğitimlerle geliştirilebileceği, etkili sınıf yönetimi becerileri sergileyen öğretmenlerin sınıflarında daha az problem davranış sergilendiği ve öğrencilerin akademik davranışlar sergileme oranlarında artışların olduğu ve yine öğrencilerin başarı testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir (Alatlı, 2014: 4).

Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olurlar. Bu durum okulun hedeflerine ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemeyen sınıflarda meydana gelen olumsuz hava hem öğretmeni hem de öğrencileri etkiler. Öğretmen sınıfla ya da sınıftaki bazı öğrencilerle başa çıkamadığı için ya sinirlenir ve öfkesini öğrencilerden çıkartır, ya da yapmış olmak için ders yaparak görevini tamamlar. Her iki durumda da öğretmen yaptığı işten tatmin olamaz. Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirilmelerine önem verilmelidir (Erden, 2001: Akt: Ekici, 2008: 99).

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak istenmeyen öğrenci davranışları üzerinde yoğunlaşıldığı görülmüştür. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıflarda disiplin problemlerinin varlığını göstermektedir. Disiplin problemlerinin en aza indirilmesi, öğretmenlerin etkin sınıf yönetimi becerilerine sahip olmalarıyla mümkün olacaktır (Yılmaz ve Aydın, 2015: 149).

Sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektiren sınıf yönetiminin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisi alanyazında genel kabul gören bir anlayış biçimidir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek zordur (Terzi, 2002: 1).

Öğretmenlerin sahip oldukları özellikler sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetimini etkileyen öğretmen özellikleri sınıf içi düzenleme ve planlama, aynı anda birden fazla duruma müdahale edebilme, tutumlar ve davranışlar, öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf yönetimi bilgileri ve öz yetkinlikleri olarak sıralanabilir (Alatlı, 2014: 7).

Sınıf Yönetimi daha spesifik olarak: "ilişki yönetimi", "zaman yönetimi" "öğretimin yönetimi", "davranış yönetimi" ve "fiziksel düzen yönetimi" olmak üzere 5 boyut şeklinde literatürde yer almaktadır (Çelik 2002: Akt: Elçiçek, Kinay ve Onay, 2015: 52).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada bu doğrultuda "Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetim yeterlikleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu problem cümlesi çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin liderlik stillerine göre sınıf yönetim yeterlikleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin liderlik stillerine göre sınıf yönetim yeterlikleri arasında

a. Cinsiyet

b. Branş

c. Yaş

d. Eğitim durumu

e. Mesleki kıdem değişkenlerine göre, anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Nicel çalışmanın gerçekleşmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009). Bu araştırmada da öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetim yeterlikleri var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Mardin ilindeki tesadüfi olarak seçilen okullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 313 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar hakkında sayısal bilgiler bulgular başlığı altında verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri "Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği"(Deniz ve Hasançebioğlu, 2003) ve "Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği" (Elçiçek, Kinay ve Oral, 2015) ile toplanmıştır.

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği(ÖLSÖ): Ölçek, Deniz ve Hasançebioğlu (2003) tarafından geliştirilirken, ölçeğin geliştirilmesinde temeli davranışçı liderlik kuramlarına dayanan McGregor'un X ve Y kuramı temel alınmıştır. Bu kurama göre X kuramına giren liderler baskıcı (otokratik) ve yönlendirici; Y kuramına giren liderler ise demokratik ve katılımcı liderlerdir. Ölçek için madde havuzundaki maddelere uygulanan madde kalan analizi sonucunda ölçekte 17 madde kalmıştır. Madde kalan analizleri sonucunda 0,40 değerinin üzerinde olan maddeler ölçeğe alınmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise α=0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra, başka çalışmalarda yararlanılabilmesi için çalışma grubundan elde edilen değerlere dayalı olarak, grubun Q1, Q2 ve Q3 değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaya göre puan ortalamaları 17-64 arasında olan öğretmenlerin liderlik stilleri otokratik/baskıcı, 65-76 arasında olanları yarı demokratik ve 77-88 arasında olanların da demokratik/katılımcı öğretmen liderlik stiline sahip olduğu söylenebilir. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Ölçek puanlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan bir tanesi tersine dönmüş ifadelerdir. Ölçekte tersine dönmüş 7 adet madde vardır. Bu maddeler 5,6,12,13,14,16,17 no'lu maddelerdir. Tersine dönmüş bu maddeler cevaplanırken "tamamen katılıyorum" seçeneğine 1, "çok katılıyorum" seçeneğine 2 , "katılıyorum" seçeneğine 3, "az katılıyorum" 4 ve "hiç katılmıyorum" seçeneğine de 5 puan verilmelidir. Diğer maddeler (1,2,3,4,7,8,9,10,11,15) ise "çok katılıyorum" seçeneğine 5 vermek suretiyle puanlanmalıdır. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği ile yapılacak araştırmaların analizlerinde, ölçekten elde edilen toplam puan sürekli bir değişken olarak kullanılabileceği gibi, yapılan çeyrek değer hesaplamalarından da hareketle, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden elde edilen puanlar sınıflamalı bir ölçek mantığıyla da, (a) demokratik/katılımcı, (b) yarı demokratik ve (c) otokratik/baskıcı liderlik stilleri olarak sınıflanarak da kullanılabilir (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003).

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği(ÖASYYÖ): Ölçek, Elçiçek, Kinay ve Oral (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Birinci grubu sınıf yönetimi dersini başarıyla tamamlamış okul deneyimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. İkinci grubu okul deneyimini başarıyla tamamlamış öğrenciler oluşturmaktadır. Ölçek yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda; KMO değeri .90 bulunmuş ve toplam varyansın %52'sini açıklayan 5 boyutlu 30 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirliği .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "ilişki yönetimi" boyutundaki maddelerin faktör yükleri .52 -.71 arasında değişmektedir. Bu boyut toplam varyansın %14.20'sini açıklamaktadır. Ölçeğin "öğretimin yönetimi" boyutundaki maddelerin faktör yükleri .54-.70 arasında değerler almaktadır. Bu boyut toplam varyansın %12.51'ini açıklamaktadır. Ölçeğin *"davranış yönetimi"* boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri .55-.81 arasındadır değişmektedir. Bu boyut toplam varyansın %10.35'nı açıklamaktadır. Ölçeğin *"fiziksel düzen yönetimi*" boyutundaki maddelerin faktör yükleri .56-.73 arasında değişen değerlere sahiptir. Bu boyut toplam varyansın %9.71'ini açıklamaktadır. Ölçeğin "zaman yönetimi" boyutundaki maddelerin ise faktör yükleri .36-.77 arasında değişen değerlere sahip olup bu boyut toplam varyansın %5.17'sini açıklamaktadır. Çalışma sonucunda Elde edilen tüm bulgular ÖASYYÖ'nün öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterliklerini ölçebilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. *Sınıf Yönetimi yeterlikleri ile ilgili yapılacak* araştırmalarda ÖASYYÖ'nün kullanılması önerilmektedir (Elçiçek, Kinay ve Oral, 2015).

Verilerin Analizi

Çalışma için kullanılan İstatistiksel analizler SPSS 15 paket programında yapılmıştır. Uygulanan testler öncelikle verilerin normal dağlım gösterip göstermemesine göre değiştiğinden analizin başlangıcında Kolmovgorov Smirnov testi yapılır. Bu teste göre veriler normal dağılım göstermemektedir. Dolayısıyla analizlere parametrik olmayan istatistiksel testlerle devam edilmiştir. İki faktöre sahip değişkenler için Mann-Whitney U testi, İkiden fazla faktöre sahip değişken için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenirliği için ise Cronbach Alpha katsayısı bulunmuştur. Liderlik ile sınıf yönetim yeterlikleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon

Katsayısı testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılan Kolmovgorov Smirnov testinin sonuçlarının verildiği normallik testi, ölçeklerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayıları, katılımcıların sayısal bilgileri ve araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli değişkenlere yönelik bulguların tabloları verilmiştir.

Tablo 1: Normallik Testi

		Liderlik	İlişki yönetimi	Öğretme yönetimi	Davranış yönetimi	Fiziksel düzen yönetimi	Zaman yönetimi
N		313	313	313	313	313	313
Normal Parameters(a,b)	Ortalama	53,0128	33,3291	28,1310	16,5112	20,1470	12,3930
	Std. Sapma	6,06428	4,09311	3,71140	4,97307	2,79264	2,90262
Most Extreme Differences	Absolute	,054	,071	,077	,096	,109	,181
	Positive	,054	,057	,051	,096	,109	,181
	Negative	-,040	-,071	-,077	-,059	-,073	-,130
Kolmogorov-Smirnov Z		,958	1,249	1,362	1,694	1,926	3,208
Asymp. Sig. (2-tailed)		,049	,048	,049	,006	,001	,000

Ölçek maddeleri üzerinden alınan toplam puan için normallik sınaması Kolmogorov Smirnov Testi ile gerçekleştirilmiş ve buna göre P değeri<0,05 olduğundan her yedi ölçek toplam puan türleri normal dağılma uymamaktadır. Buna göre uygulanacak testler Parametrik olmayan testlerdir.

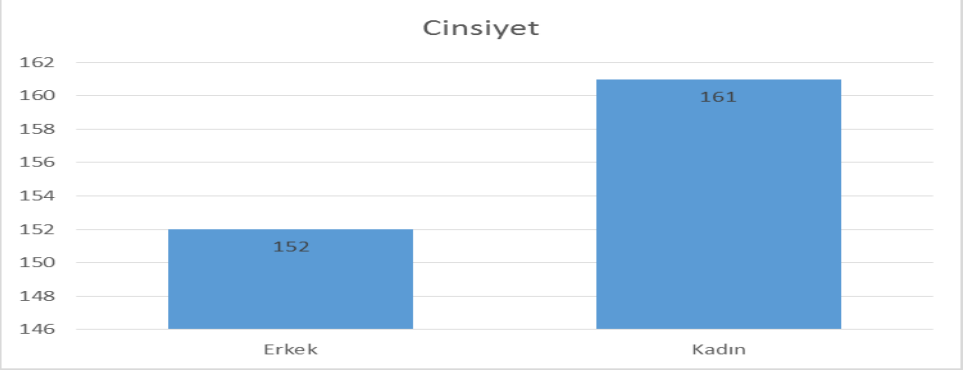
Tablo 2: Ölçek alt boyutlarının cronbach's alpha katsayıları

Faktör	N	Cronbach's Alpha
Liderlik	17	0,599
İlişki Yönetimi	8	0,792
Öğretmen Yönetimi	7	0,804
Davranış Yönetimi	6	0,777
Fiziksel Düzen Yönetimi	5	0,785
Zaman Yönetimi	3	0,287

Yapılan Güvenirlik analizi sonucunda liderlik, ilişki yönetimi, öğretmen yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi memnuniyeti ölçeklerinin Cronbach's Alpha katsayısı sırasıyla 0,599, 0792, 0,804, 0,777, 0,785 ve 0,287 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre zaman yönetimi ve liderlik ölçekleri dışındaki ölçekler güvenilir bulunmuştur.

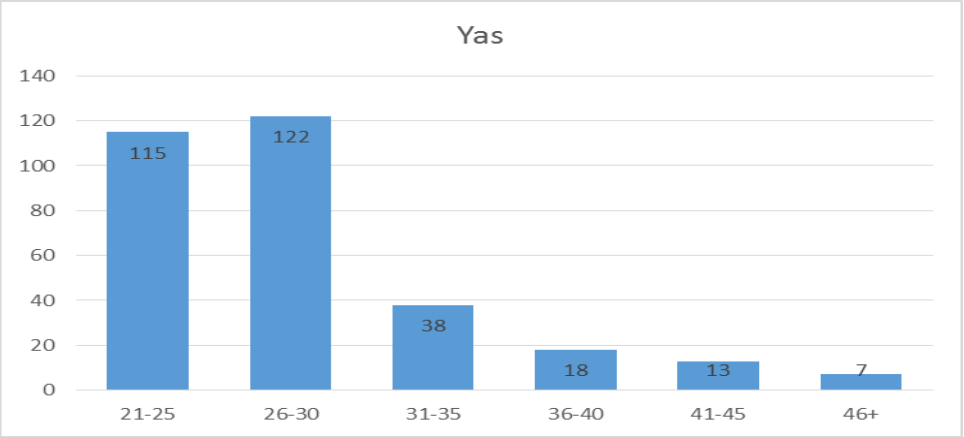
Tablo 3: Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Sayı (N)	Yüzde (%)
Erkek	152	48,6
Kadın	161	51,4
Toplam	313	100,0



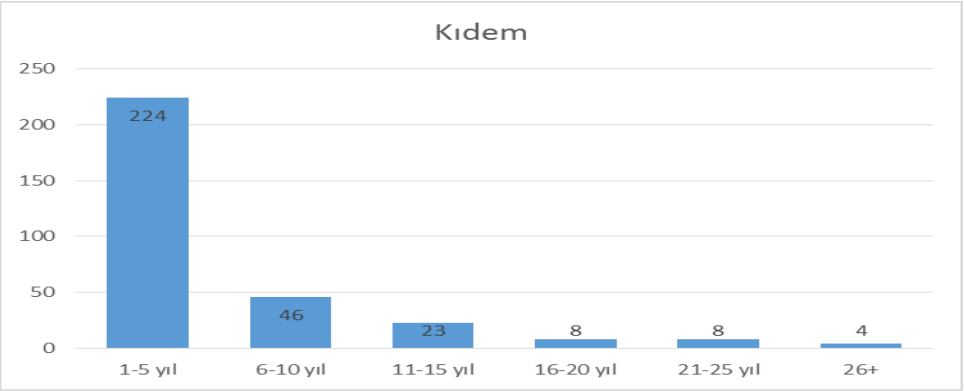
Tablo 4: Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları

Yas	Sayı (N)	Yüzde (%)
21-25	115	36,7
26-30	122	39,0
31-35	38	12,1
36-40	18	5,8
41-45	13	4,2
46+	7	2,2
Toplam	313	100,0



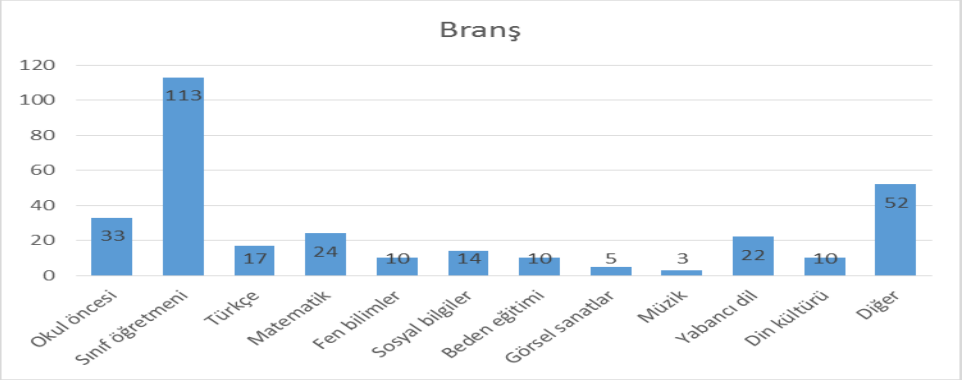
Tablo 5: Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	Sayı (N)	Yüzde (%)
1-5 yıl	224	71,6
6-10 yıl	46	14,7
11-15 yıl	23	7,3
16-20 yıl	8	2,6
21-25 yıl	8	2,6
26+	4	1,3
Toplam	313	100,0



Tablo 6: Katılımcıların branşlarına göre dağılımları

Branş	Sayı (N)	Yüzde (%)
Okul öncesi	33	10,5
Sınıf öğretmeni	113	36,1
Türkçe	17	5,4
Matematik	24	7,7
Fen bilimler	10	3,2
Sosyal bilgiler	14	4,5
Beden eğitimi	10	3,2
Görsel sanatlar	5	1,6
Müzik	3	1,0
Yabancı dil	22	7,0
Din kültürü	10	3,2
Diğer	52	16,6
Toplam	313	100,0



Tablo 7: Katılımcıların mezuniyetlerine göre dağılımları

Mezuniyetiniz?	Sayı (N)	Yüzde (%)
Ön lisans	4	1,3
Lisans	297	94,9
Yüksek lisans	12	3,8
Toplam	313	100,0

Tablo 8: ÖLSÖ'nün ortalama ve standart sapma değerleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar.	313	3,2300	1,03688
Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler.	313	3,7859	,94506
Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir.	313	4,2780	,88943
Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır.	313	3,8530	1,01470
Yanlış davranışların düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir.	313	2,1054	,95997
Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterirler.	313	2,0895	1,08234
Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır.	313	4,4505	,73267
Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidirler.	313	3,8850	1,02197
Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır.	313	4,1310	,93306
Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler.	313	3,2524	1,05469
Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenciler için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir.	313	4,1661	,95300
Öğrencilerin takdir/teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur.	313	1,6869	,99247
Ders çalışmaları için öğrencilerin zorlanmaları gerekir.	313	2,2875	1,04716
Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır.	313	2,1022	,99796
Sınıfla ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	313	4,0735	,94616
Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler.	313	1,6422	,87692
Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar.	313	1,9936	,97729

Tablo 9: ÖASYYÖ'nün ortalama ve standart sapma değerleri

	N	Ortalama	Std. Sapma
Sınıftaki sıraların düzenli olmasına dikkat etme.	313	4,0927	,72127
Ders etkinliğine göre sıra düzenini dizayn etme.	313	3,9042	,80289
Öğretim araç-gereçlerini düzenli bir şekilde yerleştirme.	313	4,1310	,71529
Sıraların temiz tutulmasını sağlama.	313	4,1214	,75826
Bazı düzenlemelerle sınıfın fiziksel kapasitesini arttırma.	313	3,8978	,80608
Derse katılan öğrencileri ödüllendirerek bu davranışı özendirme.	313	4,3099	,74880
Bütün öğrencilerin derse katılmalarını sağlama.	313	4,0639	,76528
Öğrencilerin dersin gereklerini yerine getirmelerini sağlama.	313	3,9457	,69816
Öğrenme eksiklerini gidermek için farklı etkinlikler yapma.	313	3,9872	,74668
Öğrenciler sıkıldığında rahatlatıcı etkinlikler yapma.	313	4,0383	,82342
Grup çalışmalarında grupları etkinliğe uygun bir şeklide oluşturma.	313	3,8786	,83087
Dersin amaçlarına uygun teknolojik materyalleri kullanma.	313	3,9073	,85168
Derse başlama ve bitiş saatlerine dikkat etme.	313	4,3259	,76536
Derste zamanı eğitsel amaçlar dışında kullanmama.	313	3,9776	,81028
Ders planlarını titizlikle hazırlama.	313	4,0895	2,35985
Düzeyleri iyi olan öğrencilerle daha fazla ilgilenme.	313	3,5080	,93409
Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranma.	313	4,4058	,69215
Sınıf içi kuralları belirlerken öğrenci görüşleri alma.	313	4,3419	,71706
Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlarda model olma.	313	4,3003	,72450
Öğrencileri rahatlatıcı etkinlikler (şiir okuma, şarkı söyleme, fıkra anlatma vb.) yapma.	313	4,1118	,91478
Öğrencileri not ile korkutma.	313	2,1949	1,06685
Öğrenciler arasında iletişimi sağlama.	313	4,0703	,79754
Öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam hazırlama.	313	4,2460	,78049
Sınıfta rahatsız edici gürültünün olmasına izin verme.	313	2,6709	1,31936
Öğrencinin parmak kaldırmadan konuşmasına izin verme.	313	2,7955	1,30201
Sınıf düzenini bozan öğrencileri cezalandırma.	313	2,9042	1,17004
Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını engelleme.	313	3,7955	,83764
Öğrencilerin kopya çekmelerini görmezden gelme.	313	2,4377	1,37635

Sınıf kontrolünü sağlamak için sınıfta dolaşma.	313	4,2396	,82242
Öğrencilerin yanlış davranışlarından çok doğru davranışları üzerinde durma.	313	4,2236	,72577

Tablo 10: Liderlik ve Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutlarının Arasındaki İlişki

		Liderlik	İlişki yönetimi	Öğretme yönetimi	Davranış yönetimi	Fiziksel düzen yönetimi	Zaman yönetimi	SINIFYONT
Liderlik	Pearson Correlation	1	,199	,308	-,030	,222	,172	,239
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,596	,000	,002	,000
	N		313	313	313	313	313	313
İlişki yönetimi	Pearson Correlation		1	,684	,175	,470	,380	,812
	Sig. (2-tailed)			,000	,002	,000	,000	,000
	N			313	313	313	313	313
Öğretme yönetimi	Pearson Correlation			1	,042	,610	,413	,788
	Sig. (2-tailed)				,459	,000	,000	,000
	N				313	313	313	313
Davranış yönetimi	Pearson Correlation				1	,016	,041	,492
	Sig. (2-tailed)					,784	,474	,000
	N					313	313	313
Fiziksel düzen yönetimi	Pearson Correlation					1	,329	,656
	Sig. (2-tailed)						,000	,000
	N						313	313
Zaman yönetimi	Pearson Correlation						1	,582
	Sig. (2-tailed)							,000
	N							313
SINIFYONT	Pearson Correlation							1
	Sig. (2-tailed)							
	N							

Liderlik ile İlişki yönetimi arasında p=0,000<0,05 olduğundan pozitif yönlü zayıf (Pearson Correlation =0,199) anlamlı bir ilişki vardır.

Liderlik ile Öğretme yönetimi arasında p=0,000<0,05 olduğundan pozitif yönlü zayıf (Pearson Correlation =0,308) anlamlı bir ilişki vardır.

Liderlik ile Davranış yönetimi arasında p=0,596>0,05 olduğundan anlamlı bir ilişki yoktur.

Liderlik ile Fiziksel düzen yönetimi arasında p=0,000<0,05 olduğundan pozitif yönlü zayıf (Pearson Correlation =0,222) anlamlı bir ilişki vardır.

Liderlik ile Zaman yönetimi arasında p=0,002<0,05 olduğundan pozitif yönlü zayıf (Pearson Correlation =0,172) anlamlı bir ilişki vardır.

Liderlik ile Sınıf yönetimi arasında p=0,000<0,05 olduğundan pozitif yönlü zayıf (Pearson Correlation =0,239) anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 11: Öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf yönetim yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre ortalama ve standart sapması

	Cinsiyetiniz nedir?	N	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	Sığ. (p)
Liderlik	Erkek	152	53,4803	6,19867	11102,327	0,186
	Kadın	161	52,5714	5,92000		
İlişki yönetimi	Erkek	152	33,1316	4,19031	11476,000	0,408
	Kadın	161	33,5155	4,00329		
Öğretme yönetimi	Erkek	152	28,0197	3,59814	11594,500	0,421
	Kadın	161	28,2360	3,82347		
Davranış yönetimi	Erkek	152	17,2763	5,23133	10265,000	0,014
	Kadın	161	15,7888	4,61710		
Fiziksel düzen yönetimi	Erkek	152	20,1250	2,86174	12185,000	0,949
	Kadın	161	20,1677	2,73458		
Zaman yönetimi	Erkek	152	12,1250	1,86751	11181,000	0,182

	Kadın	161	12,6460	3,60626		

Liderlik ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,186>0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni Liderlik puanları aynıdır. Yani bireyin erkek yada kadın olmasının liderlik puanını değiştirmemektedir.

İlişki Yönetimi ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,408>0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni İlişki Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin erkek yada kadın olmasının İlişki Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Öğretme Yönetimi ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,421>0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni Öğretme Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin erkek yada kadın olmasının Öğretme Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Davranış Yönetimi ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,014<0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni Davranış Yönetimi puanları farklıdır. Buna göre erkek bireylerin davranış yönetimi puanları kadın bireylere göre daha yüksek bulunmuştur.

Fiziksel Düzen Yönetimi ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,949>0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni Fiziksel Düzen Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin erkek yada kadın olmasının Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Zaman Yönetimi ölçeğinde Cinsiyetin bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda p değeri=0,182>0,05 olduğundan cinsiyet değişkeni Zaman Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin erkek ya da kadın olmasının Zaman Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Tablo 12: Öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf yönetim yeterliklerinin yaş değişkenine göre ortalama ve standart sapması

	Yaş	N	Ortalama	Std. Sapma	Chi-Square	Sig (p)
Liderlik	21-25	115	53,5913	5,65514	1,855	0,102
	26-30	122	52,2459	6,00594		
	31-35	38	55,0263	6,32664		
	36-40	18	51,5000	6,89629		
	41-45	13	52,3077	6,82379		
	46+	7	51,1429	6,81734		
İlişki yönetimi	21-25	115	33,0957	4,22186	1,073	0,375
	26-30	122	33,2459	3,79062		
	31-35	38	33,1316	4,72012		
	36-40	18	34,5000	4,10523		
	41-45	13	33,6154	3,17644		
	46+	7	36,1429	4,74091		
Öğretme yönetimi	21-25	115	27,9478	4,23197	4,037	0,544
	26-30	122	28,0902	3,37468		
	31-35	38	28,0000	3,19628		
	36-40	18	28,6111	3,98732		
	41-45	13	28,4615	2,66506		
	46+	7	30,7143	3,81725		
Davranış yönetimi	21-25	115	15,3913	4,61252	14,136	0,015
	26-30	122	16,6311	4,83821		
	31-35	38	16,8947	4,71793		
	36-40	18	19,5000	6,00245		
	41-45	13	18,8462	5,87149		
	46+	7	18,7143	5,64843		
Fiziksel düzen yönetimi	21-25	115	20,1739	2,80119	2,740	0,740
	26-30	122	20,1393	2,80294		
	31-35	38	19,8684	3,07713		
	36-40	18	20,3889	2,40438		

	41-45	13	19,6923	2,56205		
	46+	7	21,5714	2,57275		
Zaman yönetimi	21-25	115	12,0435	1,85146	12,919	0,024
	26-30	122	12,6475	4,02661		
	31-35	38	12,0526	1,90231		
	36-40	18	13,0556	1,55193		
	41-45	13	12,3077	1,84321		
	46+	7	14,0000	1,15470		
	Toplam	313	12,3930	2,90262		

Liderlik ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,102>0,05 olduğundan yaş değişkeni Liderlik puanları aynıdır. Yani bireyin yaş grubu ne olursa olsun liderlik puanını değiştirmemektedir.

İlişki Yönetimi ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,375>0,05 olduğundan yaş değişkeni İlişki Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin yaş grubu ne olursa olsun İlişki Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Öğretme Yönetimi ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,544>0,05 olduğundan yaş değişkeni Öğretme Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin yaş grubu ne olursa olsun Öğretme Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Davranış Yönetimi ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,015<0,05 olduğundan yaş değişkeni Davranış Yönetimi puanları farklıdır. Buna göre bireyin yaş grubu 36 yaş ve üzeri gruplarda davranış yönetimi puanı diğer yaş gruplu bireylere göre daha yüksek bulunuştur.

Fiziksel Düzen Yönetimi ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,740>0,05 olduğundan yaş değişkeni Fiziksel Düzen Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin yaş grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Zaman Yönetimi ölçeğinde yaş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,024<0,05 olduğundan yaş değişkeni Zaman Yönetimi puanları aynıdır. Buna göre bireyin yaş grubu 46 yaş ve üzeri gruplarda zaman yönetimi puanı diğer yaş gruplu bireylere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf yönetim yeterliklerinin kıdem değişkenine göre ortalama ve standart sapması

	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	Chi-Square	Sig.(p)
Liderlik	1-5 yıl	224	53,1920	5,87338	4,951	,448
	6-10 yıl	46	53,7391	6,62800		
	11-15 yıl	23	50,8696	6,03252		
	16-20 yıl	8	52,1250	7,58641		
	21-25 yıl	8	52,1250	7,71710		
	26+	4	50,5000	1,73205		
İlişki yönetimi	1-5 yıl	224	33,3839	3,98820	2,984	,427
	6-10 yıl	46	32,7174	4,47046		
	11-15 yıl	23	33,0435	4,48714		
	16-20 yıl	8	34,3750	2,66927		
	21-25 yıl	8	33,2500	4,13176		
	26+	4	37,0000	5,35413		
Öğretme yönetimi	1-5 yıl	224	28,1205	3,81627	5,832	,323
	6-10 yıl	46	27,5870	3,36370		
	11-15 yıl	23	28,7391	3,38737		
	16-20 yıl	8	27,6250	3,96187		
	21-25 yıl	8	28,6250	3,50255		
	26+	4	31,5000	2,64575		
Davranış yönetimi	1-5 yıl	224	16,0982	4,82233	7,733	,172
	6-10 yıl	46	16,8043	4,57345		
	11-15 yıl	23	17,6957	5,74009		
	16-20 yıl	8	20,1250	5,46253		
	21-25 yıl	8	17,6250	5,95069		
	26+	4	20,0000	7,52773		
Fiziksel düzen	1-5 yıl	224	20,2679	2,79648	6,600	,252

yönetimi	6-10 yıl	46	19,5435	3,04563		
	11-15 yıl	23	20,1304	2,47358		
	16-20 yıl	8	19,1250	1,45774		
	21-25 yıl	8	20,3750	3,06769		
	26+	4	22,0000	2,16025		
Zaman yönetimi	1-5 yıl	224	12,2545	1,84912	4,899	,428
	6-10 yıl	46	12,9565	6,17866		
	11-15 yıl	23	12,1739	1,66930		
	16-20 yıl	8	12,5000	2,20389		
	21-25 yıl	8	12,7500	1,66905		
	26+	4	14,0000	,81650		

Liderlik ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,448>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni Liderlik puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun liderlik puanını değiştirmemektedir.

İlişki Yönetimi ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,427>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni İlişki Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun İlişki Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Öğretme Yönetimi ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,323>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni Öğretme Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun Öğretme Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Davranış Yönetimi ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,172>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni Davranış Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Fiziksel Düzen Yönetimi ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,252>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni Fiziksel Düzen Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Zaman Yönetimi ölçeğinde Kıdem gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,428>0,05 olduğundan Kıdem değişkeni Zaman Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Kıdem grubu ne olursa olsun Zaman Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf yönetim yeterliklerinin branş değişkenine göre ortalama ve standart sapması

	Branş	N	Ortalama	Std. Sapma	Chi-Square	Sig.(p)
Liderlik	Okul öncesi	33	54,3939	4,64986	1,601	0,097
	Sınıf öğretmeni	113	52,9823	5,62041		
	Türkçe	17	53,8235	6,02324		
	Matematik	24	54,9167	7,27663		
	Fen bilimler	10	54,6000	8,54010		
	Sosyal bilgiler	14	54,7857	6,76164		
	Beden eğitimi	10	53,3000	6,07454		
	Görsel sanatlar	5	54,6000	7,86130		
	Müzik	3	55,0000	1,73205		
	Yabancı dil	22	52,7273	6,43785		
	Din kültürü	10	50,7000	6,92901		
	Diğer	52	50,5192	5,72744		
İlişki yönetimi	Okul öncesi	33	33,4242	4,54856	0,478	0,916
	Sınıf öğretmeni	113	33,3097	3,75376		
	Türkçe	17	33,2941	3,88530		
	Matematik	24	33,3333	5,58466		
	Fen bilimler	10	31,7000	4,54728		
	Sosyal bilgiler	14	33,6429	4,12510		

	Beden eğitimi	10	32,4000	3,56526		
	Görsel sanatlar	5	34,6000	3,20936		
	Müzik	3	33,6667	4,50925		
	Yabancı dil	22	33,5000	4,14901		
	Din kültürü	10	31,6000	3,37310		
	Diğer	52	33,8462	4,13206		
Öğretme yönetimi	Okul öncesi	33	28,6364	3,99858	5,833	,884
	Sınıf öğretmeni	113	28,1327	3,75715		
	Türkçe	17	27,0000	3,12250		
	Matematik	24	28,2500	4,08869		
	Fen bilimler	10	27,1000	2,42441		
	Sosyal bilgiler	14	28,3571	3,75412		
	Beden eğitimi	10	29,2000	3,93841		
	Görsel sanatlar	5	27,4000	3,91152		
	Müzik	3	28,0000	2,64575		
	Yabancı dil	22	28,1364	3,85814		
	Din kültürü	10	27,2000	3,76534		
	Diğer	52	28,3077	3,72347		
Davranış yönetimi	Okul öncesi	33	13,4545	3,78394	19,904	,057
	Sınıf öğretmeni	113	16,6372	4,99832		
	Türkçe	17	16,7647	4,88018		
	Matematik	24	16,5833	5,75527		
	Fen bilimler	10	16,6000	5,14674		
	Sosyal bilgiler	14	16,5714	5,24352		
	Beden eğitimi	10	15,5000	5,29675		
	Görsel sanatlar	5	18,6000	6,38749		
	Müzik	3	20,6667	9,23760		
	Yabancı dil	22	18,0000	4,60848		
	Din kültürü	10	15,9000	3,98469		
	Diğer	52	17,2692	4,57665		
Fiziksel düzen yönetimi	Okul öncesi	33	21,6061	2,37091	19,548	,052
	Sınıf öğretmeni	113	20,1150	2,88082		
	Türkçe	17	19,7647	2,46296		
	Matematik	24	20,3750	2,76331		
	Fen bilimler	10	19,0000	2,44949		
	Sosyal bilgiler	14	19,1429	3,79994		
	Beden eğitimi	10	21,8000	2,25093		
	Görsel sanatlar	5	20,0000	3,16228		
	Müzik	3	21,0000	3,60555		
	Yabancı dil	22	20,1364	2,66003		
	Din kültürü	10	19,3000	2,71006		
	Diğer	52	19,6154	2,54492		
Zaman yönetimi	Okul öncesi	33	12,3030	2,03846	8,908	,630
	Sınıf öğretmeni	113	12,4071	4,15468		
	Türkçe	17	11,9412	1,74895		
	Matematik	24	12,5833	1,93181		
	Fen bilimler	10	12,7000	1,70294		
	Sosyal bilgiler	14	12,3571	2,53004		
	Beden eğitimi	10	13,3000	1,41814		
	Görsel sanatlar	5	12,6000	1,14018		

	Müzik	3	13,3333	1,15470		
	Yabancı dil	22	11,9091	2,32807		
	Din kültürü	10	12,4000	1,77639		
	Diğer	52	12,3846	1,58614		

Liderlik ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,097>0,05 olduğundan Branş değişkeni Liderlik puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun liderlik puanını değiştirmemektedir.

İlişki Yönetimi ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,916>0,05 olduğundan Branş değişkeni İlişki Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun İlişki Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Öğretme Yönetimi ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,884>0,05 olduğundan Branş değişkeni Öğretme Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun Öğretme Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Davranış Yönetimi ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,057>0,05 olduğundan Branş değişkeni Davranış Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Fiziksel Düzen Yönetimi ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,052>0,05 olduğundan Branş değişkeni Fiziksel Düzen Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Zaman Yönetimi ölçeğinde Branş gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,630>0,05 olduğundan Branş değişkeni Zaman Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Branş grubu ne olursa olsun Zaman Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin liderlik stilleri ve sınıf yönetim yeterliklerinin mezuniyet durumları değişkenine göre ortalama ve standart sapması

	Mezuniyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Chi-Square	Sig.(p)
Liderlik	Ön lisans	4	52,2500	2,87228	0,343	,710
	Lisans	297	53,0774	6,14774		
	Yüksek lisans	12	51,6667	4,63844		
İlişki yönetimi	Ön lisans	4	36,2500	3,86221	1,745	,176
	Lisans	297	33,2357	4,06181		
	Yüksek lisans	12	34,6667	4,67748		
Öğretme yönetimi	Ön lisans	4	30,5000	2,88675	2,241	,326
	Lisans	297	28,0774	3,68122		
	Yüksek lisans	12	28,6667	4,61880		
Davranış yönetimi	Ön lisans	4	20,7500	5,90903	4,010	,135
	Lisans	297	16,3737	4,91190		
	Yüksek lisans	12	18,5000	5,60032		
Fiziksel düzen yönetimi	Ön lisans	4	21,0000	3,36650	0,527	,768
	Lisans	297	20,1481	2,77140		
	Yüksek lisans	12	19,8333	3,32575		
Zaman yönetimi	Ön lisans	4	12,7500	,95743	,224	,894
	Lisans	297	12,4007	2,93126		
	Yüksek lisans	12	12,0833	2,71221		

Liderlik ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,710>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni Liderlik puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun liderlik puanını değiştirmemektedir.

İlişki Yönetimi ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,176>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni İlişki Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun İlişki Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Öğretme Yönetimi ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi

sonucunda p değeri=0,326>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni Öğretme Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun Öğretme Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Davranış Yönetimi ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,135>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni Davranış Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Fiziksel Düzen Yönetimi ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,768>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni Fiziksel Düzen Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun Fiziksel Düzen Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

Zaman Yönetimi ölçeğinde Mezuniyet gruplarının bir etkisinin ortaya konulması için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda p değeri=0,894>0,05 olduğundan Mezuniyet değişkeni Zaman Yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin Mezuniyet grubu ne olursa olsun Zaman Yönetimi puanını değiştirmemektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Liderlik ve sınıf yönetimi arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısına göre bakıldığında pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki görülmektedir. Liderlik ile sınıf yönetim yeterliklerinin alt boyutlarındaki ilişki incelendiğinde liderlik ile ilişki yönetimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Liderlik ile öğretme yönetimi arasında pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki vardır. Liderlik ile davranış yönetimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Liderlik ile fiziksel düzen yönetimi arasında pozitif yönlü zayıf anlamlı bir ilişki vardır. Liderlik ile zaman yönetimi arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni bireylerin liderlik, ilişki yönetimi, öğretme yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin erkek ya da kadın olması bu ölçek puanlarını değiştirmemektedir. Ancak cinsiyet değişkeni davranış yönetimi puanları farklıdır. Buna göre erkek bireylerin davranış yönetimi puanları kadın bireylere göre daha yüksek bulunmuştur. Yılmaz ve Aydın (2015)'nın ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetim yeterliklerini incelediği çalışmada cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Güner (2010)'in tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetim yeterliliği algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre analizler incelendiğinde yaş değişkeni liderlik, ilişki yönetimi, öğretme yönetimi, fiziksel düzen yönetimi puanları aynıdır. Yani bireylerin yaşı ne olursa olsun bu ölçek puanlarını değiştirmemektedir. Yaş değişkeni ile davranış yönetimi puanlarını incelendiğinde ise puanların farklı olduğu görülmektedir. Buna göre bireyin yaş grubu 36 yaş ve üzeri gruplarda davranış yönetimi puanı diğer yaş gruplu bireylere göre daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkeni ve zaman yönetimi puanlarına bakıldığında 46 yaş ve üzeri gruplarda zaman yönetimi puanı diğer yaş gruplu bireylere göre daha yüksektir.

Cemaloğlu (2007)'nun okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmasında yaş değişkeninde yaşları ileri düzeyde olan öğretmenler, idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif), ekstra çaba, doyum ve etkilik boyutlarında okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Genç ve yaşlı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen bu farklılaşmanın en önemli nedenlerinden birisi, muhtemelen eğitim sisteminde uzun süre öğretmenlik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir.

Akın ve Koçak (2007)'ın öğretmenlerin sınıf yönetimi ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, öğretmenlerin, 26'sında "Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme", 11'inde "Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme" ve 14'ünde "Sınıftaki rutinlerin yerine getirilmesinde yönlendirici olabilme" becerileri hiç gözlenmemiştir. Bu becerilerin her biri kuşkusuz sınıftaki eğitim öğretimin amacına ulaşabilmesi adına oldukça önemlidir.

Kıdem değişkenine göre analizler incelendiğinde kıdem değişkeni liderlik, ilişki yönetimi, öğretme yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi ve zaman yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin kıdemi ne olursa olsun bu ölçeklere göre puanını değiştirmemektedir. Yalçınkaya ve Tonbul (2002)'un yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin kendi algı düzeyleri, *kıdem, bitirilen okul, hizmet içi eğitim durumu ve* okulun bulunduğu çevrenin *sosyo-ekonomik düzeyi* değişkenlerine göre ise önemli farklılık göstermemektedir. Beycioğlu (2009)'un tez çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, katılımcıların görüşleri arasında ölçeğin alt boyutları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde branş değişkeni, liderlik, ilişki yönetimi, öğretme yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi puanları aynıdır. Beycioğlu (2009)'nun tez çalışmasında öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklentilerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonuçları incelendiğinde; kurumsal gelişme,

mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutları açısından sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Çalışmanın son değişkeni mezuniyet değişkenine göre analizler incelendiğinde ise liderlik, ilişki yönetimi, öğretmen yönetimi, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi puanları aynıdır. Yani bireyin mezuniyet grubu ne olursa bu ölçeklerin puanlarını değiştirmemektedir. Güner (2009)'in tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliği algısı ile ilgili aldıkları puanları mezuniyet durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erol (2006) araştırmasında ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediklerini, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlar sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullanılan yöntemlerde cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, mezun olunan programa, kıdeme, sınıf mevcuduna göre anlamlı değişiklik olduğu sonucunu göstermiştir.

ÖNERİLER

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki durumlar öğretmenlere ve araştırmacıları öneri olarak sunulabilir.

- Liderlik ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki gerekli hizmet içi eğitimler sağlanarak güçlendirilebilir.
- Mesleğe yeni başlamış öğretmenlere zaman yönetimi konusunda mentör öğretmenler görevlendirilerek yardımcı olunabilir.
- Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf mevcutları düşürülmelidir.
- Öğretmenler liderlik konusunda cesaretlendirilmeli ve bilgilendirilmedir.
- Araştırmacılar aynı ya da benzer konularla ilişkili nitel verilere de yer vererek yeni çalışmalar ortaya koyabilirler.

KAYNAKÇA

Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Sayı: 51, 353-370.

Alatlı, R. (2014). Genel ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri ile Sınıf Yönetimine İlişkin Öz Yetkinliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü. YÖK: 354796.

Bayram, Ş. (2013). Liderlik Kavramı Ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 336348.

Beycioğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği). Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 240522.

Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlkoğretim Online*, 9(2), 764-775.

Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı.* 22(1). 266-288.

Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Coşar, N. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Bolu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 280284.

Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies.* Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2429. 171-184.

Demir, T. (2015). Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algılarının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk – Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 423431.

Deniz, L. ve Hasançebioğlu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* 17(2003). 55-62.

Erden, M. (2014). *Sınıf Yönetimi Yeni Programla Uyumlu Genişletilmiş Baskı* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Erol, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK: 187457.

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 35, 98-110.

Elçiçek, Z., Kinay, İ. ve Oral, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(1), 51-63.

Güner, Ö. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Sınıf Yönetimi Yeterliliği Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. 262235.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 17(3), 377-403.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.

Teyfur, M., Beytekin, O.B. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin İncelenmesi (İzmir İl Örneği). 21(2013), 84-106.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*. 1(2), 96-108.

Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 7(2), 327-352.

Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11(1), 148-164.

“MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNİ VEREN ÖĞRETMENLERİN MEDYA ÜRETME BECERİLERİ” ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hüseyin Sayın
Milli Eğitim Bakanlığı

Adnan Altun
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Nilüfer Pembecioğlu
İstanbul Üniversitesi

Erol Nezih Orhon
Anadolu Üniversitesi

Özet

Medya, günlük yaşantımızdaki etki sahasını gitgide arttıran bir çeşitlilik sergilemektedir. Etkisini ve işlevini sürekli arttıran medya karşısında öğretim sistemlerinin, öğretmenlerin, medya ve mesajları ile baş etme ve medya ile etkin üretimler yapma yollarını konusunda daha donanımlı olmaları ve bu konuları etkin bir biçimde öğrencilere öğretebilmeleri gerekmektedir. Medya ve medya metinleri ile ilgili verilecek eğitimlerin en önemlilerinden biri de “medya okuryazarlığı” eğitimidir. Sosyal branşlarda, bu dersi vermeye istekli öğretmenlerin bu ders kapsamında kısa bir “Medya Okuryazarlığı” eğitiminden geçmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır. Ancak gerek donanım ve içerik gerekse gönüllü öğretmen yeterliliği hâlâ tartışma konusudur. Bu araştırma, TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen “Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi” projesi çerçevesinde Konya ilinde medya okuryazarlığı dersine giren ya da gelecekte girmesi muhtemel olan 96 öğretmenin sağladığı verilere dayanan bir araştırmadır. Araştırmanın amacı Konya ilinde görev yapan medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerine medya ve medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiş etkinlikler yoluyla medya okuryazarlığı alanında temel eğitimler vermek, farkındalıklarını ve niteliklerini yükseltmektir. Bir yan amaç olarak, öğretmenler aracılığı ile dolaylı olarak öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinde alacakları eğitimin daha işlevsel, nitelikli ve yaşama katılabilir bir biçimde konumlandırılmasını sağlamak da önemsenmektedir. Medyanın bireyi yalnızca tüketime yönlendiren edilgen işleyişinin dışında, medya ürünleri ve içerik üretimine de yönlendirebileceğini sergilemeyi amaçlayan eğitimler çerçevesinde *“Sinema Filmi Atölyesi”, “TV programımı hazırlıyorum.”, “Gördüğümü anlatıyorum, radyoya program yapıyorum.”, “Dijital hikâye hazırlıyorum.”, “Geleceğin Gazetecileri”, “Sosyal Medyada Medya Üretimi”, "Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyoruz.", “Sosyal içerikli bir kampanya tasarlıyoruz."* başlıklı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Sürecin öncesinde, sırasında ve sonrasındaki yetkinlikleri açısından eğitimi alan öğretmenler gözlenmiştir. Nitel araştırma yönteminde eylem araştırması deseninde yürütülen araştırmada öğretmenlerin ortaya koyduğu ürünler, doküman incelemesi yoluyla incelenmiş araştırma sonunda onlardan alınan görüşler ile karşılaştırma yapılarak bir sonuca gidilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin medyaya ve medya okuryazarlığına olan bakış açılarında bir değişme olup olmadığı gözlenmiş olup ortaya çıkan ürünler üzerinden alınan eğitim değerlendirilmiştir. Etkinliklerin sonunda öğretmenlerin çoğunda medya okuryazarlığı dersine karşı bir farkındalık ve istek oluştuğu, bu dersin konu ve içerikleri ile ilgili olarak da bakış açılarının değiştiği gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Her etkinlik kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin etkinliklerde elde ettikleri bilgi ve becerileri kendi okullarındaki öğrencileri ile birlikte uygulamak istedikleri hatta mesleki yaşantılarında geleceğe dair medya üretimleri ile ilgili projeler tasarladıkları görülmüştür. Doküman analizi ile öğretmenlerin etkinlikler sonunda ortaya koydukları ürünler değerlendirildiğinde bu alanda aşamalı olarak eğitimlerin devam etmesi gerektiği ve öğretmenlerin telif hakları, görsel unsurların kalitesi, diksiyon, organizasyon ve teknolojiyi kullanma becerileri konularında uzman eğitimleri almaları gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya, Medya Eğitimi, Medya Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı Becerileri, Medya Okuryazarlığı Dersi

1. Giriş

İletişim ortamı ve iletişim araçları anlamına gelen medyanın, hayatımızdaki yeri ve önemi gün geçtikçe katlanarak artmaktadır. Günlük hayatımızda aldığımız küçük kararlardan geleceğimizi şekillendirecek önemli kararlara kadar pek çok alanda bireyleri etkisi altına alan medya mesajları pek çok alan ile (bilim ve sanat dalları vb.) bağlantılı (müzik, dil ve edebiyat, bilişim teknolojileri, tasarım vb.) ögeleri de bünyesinde barındırmaktadır.

Medya, günlük yaşantımızdaki etki sahasını gitgide arttıran bir çeşitlilik sergilemektedir. Etkisini ve işlevini sürekli arttıran medya karşısında öğretim sistemlerinin, öğretmenlerin, medya ve mesajları ile baş etme ve medya ile etkin üretimler yapma yollarını konusunda daha donanımlı olmaları ve bu konuları etkin bir biçimde öğrencilere öğretebilmeleri gerekmektedir.

Medya ve medya metinleri ile ilgili verilecek eğitimlerin en önemlilerinden biri de *medya okuryazarlığı eğitimidir*. Sosyal branşlarda, bu dersi vermeye istekli öğretmenlerin bu ders kapsamında kısa bir "Medya Okuryazarlığı" eğitiminden geçmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır. Ancak gerek donanım ve içerik gerekse gönüllü öğretmen yeterliliği hâlâ tartışma konusudur.

Bu araştırma, TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında 116B452 numarayla desteklenen *"Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi"* projesi çerçevesinde Konya ilinde medya okuryazarlığı dersine giren ya da gelecekte girmesi muhtemel olan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu 96 katılımcının sağladığı verilere dayanan bir araştırmadır.

21. yüzyıl "okuryazarlık" becerilerinin kazandırılmasını sağlamak için yenilikçi öğretim yöntemlerini geliştirmek, içinde bulunduğumuz çağın gereklerinden biridir. Eskiden başlı başına bir sorun olan bilgiye ulaşma (erişim), gelişen bilgisayar ve internet teknolojileri ile kolaylaşmıştır fakat bilgi kaynaklarının artması, doğru ve güvenilir bilgilere erişim sorununu da beraberinde getirmiştir.

Erişilen ve elde edilen bilgilerin yorumlanması ve insanlığa faydalı işlerde kullanılması günümüzün asıl meselesini oluşturmaktadır. Bu nedenle dijital okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi beceriler öncelikle eğitim öğretim rehberleri ve önderleri olan öğretmenler tarafından öğrenilmeli ve öğrencilere kalıcı olarak aktarılmalıdır.

Öğrencilerimiz, bilgi patlamasının yaşandığı dijital ortamlarda artık doğru ve güvenilir bilgilere ulaşma stratejilerini, elde ettiği bilgi ve belgeleri çözümlemek, değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğrenmek ve bireysel sorumluklarının bir gereği olarak farklı ortamlarda (medya araçları, sanal ortamlar, sosyal platformalar) çeşitli üretimler (film, afiş, reklam, slogan vb.) yapmak zorundadır. Aksi takdirde yanlış bilgilere ulaşma, bilgi kirliliği, kişisel güvenlik, zaman kaybı, etkili iletişim kuramama gibi birçok sorunla karşılaşması olasıdır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Konya ilinde görev yapan medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerine medya ve medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiş etkinlikler yoluyla medya okuryazarlığı alanında temel eğitimler vermek, farkındalıklarını ve niteliklerini yükseltmektir. Öğretmenler aracılığı ile dolaylı olarak öğrencilerin medya okuryazarlığı dersinde alacakları eğitimin daha işlevsel, nitelikli ve yaşama katılabilir bir biçimde konumlandırılmasını sağlamak da dolaylı ve uzak amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için düzenlenen proje etkinliklerinde şu alt amaçlar belirlenmiştir:

a. Öğretmenleri, dolaylı olarak da öğrencileri, bilgisayar ve bilgi teknolojileri ile donatılmış yeni dünya şartlarına hazırlamak,

b. Öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda bilinç ve farkındalık düzeylerini artırmak,

c. Öğretmenlerin yeni medya araç ve olanakları amacına uygun kullanmasını sağlamak ve yeni medyanın olanakları hakkında öğrencilere bilgi ve beceri aktarımına yardımcı olmak,

d. Öğretmenlerin dijital yazarlık becerilerini geliştirerek bu bilgi ve becerilerini öğrencilerine aktarmalarını sağlamak,

e. Öğretmenlerin kendi medya metinlerini (film, afiş, slogan, kampanya) üretmelerine imkân sağlamak,

f. Kademeli olarak uygulanmaya başlanan etkileşimli sınıf yönetiminde hazırlanacak web2 uygulamaları konusunda, katılımcı öğretmenleri ve öğrencilerini hazırlamak

2. Yöntem

Bu projede nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden birlikte yararlanılmıştır. Nitel boyutta etkinlikte gerçekleşen üretimler ile ilgili doküman analizinden ve öğretmen görüşlerinden, nicel boyutta tarama modelinden yararlanılmıştır. Nitel veriler betimsel ve içerik analizleri, nicel veriler ise frekans ve yüzde değerler ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Proje uzmanı akademisyenlerin rehberliğinde gerçekleştirilen,

a. *“ Sinema Filmi Atölyesi”*

b. *“TV programımı hazırlıyorum.”*

c. *“Gördüğümü anlatıyorum, radyoya program yapıyorum.”*

d. *“Dijital hikâye hazırlıyorum.”*

e. *“Geleceğin Gazetecileri”*

f. *“Sosyal Medyada Medya Üretimi”,*

g. *“ Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyoruz."*

h. *“ Tarih yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği "*

i. *“Sosyal içerikli bir kampanya tasarlıyoruz."* etkinliklerinde katılımcıların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak işbirliğine dayalı öğretimler gerçekleştirilmiştir.

Bu proje ile öğretmenlere kazandırılması amaçlanan dijital ve teknolojik okuryazarlığın yanı sıra medya okuryazarlığı bilgi ve becerilerinin, öğretmenler üzerinden öğrencilere aktarılmasını sağlayacak çalışmaların da planlanması projenin yaygınlaştırılması ve sonuçlarının izlenmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu bağlamda proje kapsamında yalnızca verilen eğitim etkinlikleri değil, aynı zamanda eğitimlerin sonuçları ve etkileri, takip eden öğretim döneminde uzman akademisyenlerce izlenmiş, yapılan değerlendirmeler ilgili kurumlara raporlanmıştır.

Proje etkinlikleri, yaparak yaşayarak öğrenme eğitim yaklaşımı üzerinden kurgulanmış olup öğretmenlerin, işbirliğine dayalı etkinlik ve proje temelli öğrenmelerini sağlayacak uygulamalar şeklinde planlanmıştır. Öğrenenler; uygulama, tartışma, drama ve canlandırma, işbirlikçi öğrenme ve akran öğrenmesi gibi yenilikçi yöntemlere dayalı şekilde etkinliklerde aktif olarak yer almışlardır. Yapılan etkinliklerin verimliliği için çevrim içi anket ve formlar yoluyla toplanan veriler frekans ve yüzdelik değerlendirmeleri ile analiz edilmiştir. Bu nedenle proje araştırmalarında ve sonuçlandırmalarında karma model kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Proje etkinlik tarihleri yaklaşırken ili sınırlarında başvuru yapabilecek bütün öğretmenlerin projeden haberdar olmaları ve fırsat eşitliği adına 31 Mayıs 2016 tarihinde projenin yürütüldüğü kurumdan bütün okullara bilgilendirici bir yazı gönderilmiştir. Ardından Proje etkinliklerine seçilecek ve hedef kitleyi oluşturan uygun ölçütlerdeki gönüllü öğretmenlerin başvurularını yapabilmeleri kordinatör kurumun internet adresinde aynı tarihte bir çağrı metni yayınlanmış olup başvuru talepleri 01-08 Haziran 2016 tarihleri arasında “çevrim içi” başvuru modülü ile alınmıştır. Projenin 16-21 Ocak 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilen etkinlikleri için hedef kitlede belirtilen 96 öğretmen belirtilen kriterler göz önünde bulundurularak tespit edilmiştir. Yayınlanan çağrı metni kapsamında da mesleki geçmişinde medya okuryazarlığı dersine girmiş olan ya da branşı gereği gelecekte bu derse girmesi kuvvetle muhtemel olan öğretmenler ile medya çalışmalarına daha önceden katılmış olan öğretmenlere öncelik tanınmıştır.

2.2. Veri Toplama

Proje çalışmaları “öğrenen” merkezli, grup ve atölye çalışmalarına dayalı etkinliklerle 96 öğretmen tarafından bir haftalık etkinlik sürecinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik haftasında öğretmenlere yapılan etkinliklerin verimliliği için çevrimiçi anket ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Proje etkinlikleri öncesinde, esnasında ve sonrasında katılımcı öğretmenler ile proje ekibi sürekli iletişim ve etkileşim halinde olmuştur. Çalışmalarında verimliliğin sağlanabilmesi için gönüllü öğretmenler ile gerçekleştirilen proje etkinlikleri başlamadan önce katılımcılara etkinlik içerikleri ile ilgili ön bilgilendirmeler yapılmış, proje ile ilgili beklentilerin çevrim içi anket formlarına yansıtılması istenmiştir.

2.3. Veri Analizi

Etkinliklerde elde edilen medya üretimleri içerik analizleri ve betimsel analizlerle incelenmiş, etkinlik sonunda öğretmenlerce doldurulan anket ve görüş formları frekans ve yüzde analizleri ile incelenmiştir. Alınan beklentiler, proje etkinlikleri öncesinde proje ekibi ile değerlendirilmiş ve etkinliklere son şekli verilmiştir. Projede gerçekleştirilen her bir etkinliğin sonunda çevrim içi etkinlik değerlendirme formları, etkinlik haftasının sonunda ise yine çevrim içi uygulanan proje değerlendirme formları vasıtasıyla projenin genel ve öz değerlendirmeleri yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. "Film Atölyesi" Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Film Atölyesi" adlı etkinlik uygulamalarında katılımcılar, aldıkları teorik eğitimin ardından ekipler halinde gerçekleştirdikleri bir kısa film üretimi deneyimi yaşamışlar, kendi oluşturdukları senaryolar, "story-board"lar, kahramanlar ve diğer katılımcıların deneyimleri ile bunu gerçeğe dönüştürmüşlerdir. Etkinliğin değerlendirilmesi için etkinlik sonunda "öz-değerlendirme formu" doldurulup sonuçlar grupla paylaşılmıştır. "Film Atölyesi" etkinliği ürünleri ve film çalışmaları projenin sosyal medya hesaplarında paylaşıma sunulmuş ve gelen tepkiler ile öz, akran ve grup değerlendirmeleri yapılmıştır.

Etkinlik sonunda elektronik anketten elde edilene verilere göre ankete katılan 71 katılımcı öğretmenin yalnızca 4'ü (%6) etkinliğin, beklentisini karşılamadığını; geriye kalan 67 (%94) öğretmen ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 53'ü (%75) "Film Atölyesi" etkinliğinin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 18'i (%25) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

"Film Atölyesi' *adlı etkinliğin, gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna 65 öğretmen (%92) "evet" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenler bu etkinliğin; okulda yapılan kutlama ve anma programlarında, öğrencileri ile kısa film çekimlerinde, yarışmalara katılımda, ders etkinliklerinin niteliğinin artırılmasında katkısı olacağını şu ifadeler ile belirtmişlerdir:

(1) Diyalog metinleri oluşturup kısa filmlerini çekebileceğimi düşünüyorum.

(2) Uluslararası yarışmalarda etkin kullanılabilir.

(3) Öğrencilerime, kendi filmlerini yapabilecekleri ortam oluşturmama katkı sağlamıştır.

(4) Pek çok alanda eğitim içeriği oluşturmak için kullanabilirim. Bununla birlikte mikro öğretim uygulamaları yaparken daha etkin çalışmalar ortaya koyabilirim.

(5) Medya okuryazarlığı dersini daha verimli geçirebilirim.

(6) Dramanın yanında ya da alternatifi olarak düşünüyorum.

(7) Öğrencilerimizin, okuduğu kitapları "Film Atölyesi" etkinliğindeki gibi uygulamalarını sağlayabiliriz.

(8) Film hazırlama ve çekmenin çok zor bir iş olmadığını, öğrencilerimi günlük hayatları ve gelecek planları konusunda motive edebileceğini gördüm.

(9) Çeşitli kurum ve kuruluşların düzenlediği yarışmalarda bazen "öğrenci merkezli kısa filmler" istenmektedir, böyle bir durumda okulumu farklı platformlarda tanıtma ve öğrencilerimle güzel vakitler geçirme fırsatı yakalayacağıma inanıyorum.

(10) Film çekme tekniklerini daha iyi öğrendiğim için öğrencilerimi bu konuda yönlendirip onlara yardımcı olabileceğime inanıyorum.

(11) Derslerde kullanmak ve görsel işitsel materyal kullanımını etkili kılmak için faydalı oldu.

(12) İnsanın hayata çok yönlü bakmasını sağlıyor. Sıradan şeyleri kamera karşısında yapmanın zor olduğunu anladım.

(13) Öğrencilere izlediklerini deneyimleme fırsatı verebilirim.

(14) Eğitimde öğrencilerin farkındalıklarını ve sinema konusundaki bilgilerini arttırmak ve yeteneklerini geliştirme gibi katkısı olacaktır.

(15) Kutlama ve anma programlarıyla ilgili olarak kısa film çekimlerinde öğrencilerin ilgisini artırmaya katkısı olacaktır.

"'Film Atölyesi' *etkinliğini öğrencilerinize hangi derslerde, niçin uygulamayı düşünüyorsunuz?"* sorusuna ise 66 öğretmen (%93) öğretici ve eğlendirici olduğu, yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı ve öğrencilerin ufkunu geliştirdiği için "evet" diye cevaplamıştır. "Evet" cevabını veren öğretmenler gelecekte etkinliği öğrencilerine uygulama nedenleri olarak şunları söylemişlerdir:

(1) Drama, yazarlık ve yazma Becerileri(nin geliştirilmesi için).

(2) Medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler dersinde sosyal sorumluluk projesi gibi projeler için uygulanabilir...

(3) Sosyal bilgiler dersinde, öğrenmenin daha kalıcı olması için.

(4) Kendilerini daha iyi ifade edebileceklerine, öz güven kazanacaklarına, inandığım için Türkçe ve medya okuryazarlığı derslerinde kullanmayı düşünüyorum.

(5) Türkçe proje ödevleri için kullanabilirim.

(6) Sosyal içerikli derslerde kullanmayı düşünüyorum hatta her yıl her sınıfta bir film yapmayı düşünüyorum.

(7) Derslerde kavram öğretimi yapılırken de kullanılabilir.

(8) Konuların eğlenceli ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesi sağlar, daha çok öğrenci izleyip bilgilenebilir, daha çok öğrenciye ulaşılmış olur.

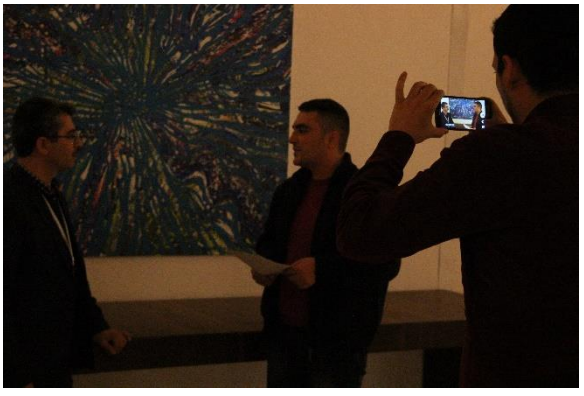
(9) Özellikle Türkçe derslerinde sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için öğrencilerden kısa diyaloglarla belli rolleri canlandırmalarını isteyebiliyoruz. Bunları öğrendiğimiz tekniklerle kayda alarak öğrencilere izletebilir ve onların kendilerini değerlendirmesini sağlayabiliriz.

(10) Medya okuryazarlığı dersinde, öğrencilerimin dersi daha iyi anlamaları sağlayarak ve kendi ürünlerini ortaya çıkararak sürece aktif olarak katılımları; onlarda üretim, paylaşım, demokrasi vb. gibi değerleri ön plana çıkaracaktır.

3.2. "TV programı hazırlıyorum." Etkinliği İle İlgili Bulgular ve Yorum

"TV programı hazırlıyorum." isimli etkinlikte teorik düzlemde yapılan eğitimlerinin ardından uygulama aşamasına geçilmiş, katılımcı öğretmenlerden, belirtilen sürelerde kendi örnek televizyon programlarını hazırlamaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenler, ekipler halinde farklı içeriklerde TV programları hazırlamışlar ve bu üretimin deneyimini yaşamışlardır.

"TV programı hazırlıyorum." etkinliğinin değerlendirilmesi için etkinlik sonunda ortaya çıkan ürünler katılımcılar ile paylaşılmıştır. Paylaşımda verilen geri bildirimlerin yanı sıra "öz, akran ve grup değerlendirme formları" doldurulup sonuçların gruplarla paylaşılması sağlanmıştır. Ayrıca üretilen TV programları katılımcılar ya da etkinlik için açılan sosyal medya hesaplarında da paylaşılarak çevre ve arkadaş beğenisine sunulmuştur. Ayrıca ürün paylaşımları ile ilgili gelen tepkileri göz önünde bulundurmak için öz, akran ve grup değerlendirmeleri yapılmıştır.



Etkinlik sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 84 katılımcı öğretmenin yalnızca 2'si (%2), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını; geriye kalan 82 (%98) öğretmen etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 71'i (%85) "TV programı hazırlıyorum." etkinliğinin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 13'ü (%15) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje

amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

" 'TV programı hazırlıyorum.' isimli etkinliğin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 80 öğretmen (%95) "evet" diye cevap vermiştir. Evet diye cevap veren öğretmenler bu etkinliğin, ders içi etkinlikler, ulusal yarışmalara katılım, yurtiçi ve yurtdışı projelerin hazırlanması, öğrencilerin derse olan ilgisinin artırılması gibi hususlarda mesleki hayatlarına katkısı olacağını şu ifadeler ile belirtmişlerdir:

(1) Ders anlatımım sıradanlıktan kurtulacak. Öğrenciler daha çok işin içinde olacaktır.

(2) Eğitimi okul dışına taşımamı kolaylaştıracağını düşünüyorum.

(3) Modern eğitim modellerini uygulama açısından faydalı olacaktır.

(4) Öğrendiklerimi öğrencilerime de aktarabileceğimi, onlara projelerini hazırlarken yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.

(5) Yurtiçi ve yurtdışı projelerimizde bu etkinliklerden faydalanabileceğimiz umuyorum.

(6) Öğrencilerimle beraber toplumsal mesajı olan TV programları hazırlayabilmem için alt yapı oluştu.

(7) Öncelikle medya okuryazarlığı dersi ve diğer derslere materyal oluşturma ve öğrencileri yönlendirme açısından çok fazla katkısı olacaktır.

(8) Öğrencilerin dersi olan ilgisini artırmak, dersi çok daha ilgi çekici hale getirmek için kullanacağım.

(9) Derse ve hayata dair anlık senaryo yazılabilir, oynanabilir ve yönetilebilir. Bu açıdan çocuklarla birlikte kısa zamanda kısa filmler çekilebilir.

(10) Öğrenciler hep dersleri güzel anlattığımı söylüyorlar. Bir "YouTube" kanalı kurup oradan paylaşmamı istiyorlar. (Önceden) mesafeli yaklaşıyordum bu fikre fakat (projeden sonra) "Neden olmasın?" dedim. Öğrencilerimi de ilgi alanı oldukları konularda şimdiden kayıtlar yapmaları konusunda yüreklendirmeye karar verdim.

" 'TV programı hazırlıyorum.' isimli etkinliği gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?" sorusuna ise 45 öğretmen (%87) "evet" cevabını vermiştir. "Evet" cevabını veren öğretmenler gelecekte öğrencilerine uygulama nedenleri olarak şunları söylemişlerdir:

(1) Sosyal bilgiler dersinde yaparak ve yaşayarak öğretmek için.

(2) Türkçe dersinde eğlenceli bir eğitim ortamı hazırlamak için.

(3) Ders içeriklerine göre çeşitlendirilebileceği için.

(4) Drama çalışmaları veya karakter canlandırmaları ile hem eğlenceli hem de daha öğretici dersler işleyebilmek için.

(5) Dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesi için.

(6) Öğrencilerde farkındalık oluşturmak için.

(7) Türkçe dersinin hemem hemen her konusu için kullanılabilir. Metin çalışmalarına bağlı çekim yapmalarını isteyebilirim. Proje ödevlerini bu yönde yapmalarını isteyebiliriz.

(8) Drama çalışmaları veya karakter canlandırmaları bile hem eğlenceli hem de daha öğretici oluyor.

(9) TV programlarının nasıl hazırlandığını, sürece katılarak öğrenmelerini istiyorum.

(10) Medya okuryazarlığı dersinde, her gün izledikleri şeylerin içinde yer alabilmeleri için uygularım.

3.3. "Gördüğümü anlatıyorum, radyoya program yapıyorum." Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Gruplar birer haberci adayı olarak, gördüklerini aktarabilme konusunda resim analizi yaklaşımlarından yararlanarak grup arkadaşlarına resimleri tarif etmeye çalışmışlardır. Çalışmaların tamamlanmasının ardından grup ve akran değerlendirmeleri yoluyla geri bildirimlerin alınması sağlanmıştır. Etkinliğin alt basamaklarından bir diğerinde ise her biri 10 öğretmenden oluşan 3 grup, sırasıyla gerçekmiş gibi oluşan bir olayı takip ederek radyo için aktarmaya çalışmışlardır. Olayın ve ortamın tarifi ve değerlendirmesi üzerinde çalışılmıştır.

"Gördüğümü anlatıyorum, radyoya program yapıyorum." etkinliğinin değerlendirilmesi için etkinlik sonunda ortaya çıkan ürünler katılımcılar ile paylaşılarak kendilerine gerekli geri bildirimlerde bulunulmuştur. Paylaşımda verilen geri bildirimlerin yanı sıra "öz, akran ve grup değerlendirme formları" doldurulmuş, sonuçlar gruplarla paylaşılmıştır. Ayrıca üretilen TV programları katılımcılar ya da etkinlik için açılan sosyal medya hesaplarında paylaşılmış, ürün paylaşımları ile ilgili gelen tepkileri göz önünde bulundurmak için öz, akran ve grup değerlendirmeleri yapılmıştır.

"Gördüğümü Anlatıyorum: Radyoya Program Yapıyorum." isimli etkinlik sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 76 katılımcı öğretmenin yalnızca 3'ü (%4), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını geriye kalan 73 öğretmen(%96) ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 66'sı (%87) etkinliğin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 10'u (%13) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

" 'Gördüğümü Anlatıyorum: Radyoya Program Yapıyorum.' isimli etkinliğin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 69 öğretmen (%91) "evet", geri kalan 7 öğretmen (%9) ise "hayır" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenler bu etkinliğin; çok yönlü bir düşünce sistemi oluşturması, okul radyosunun kurulması, öğrenciler ile radyo etkinliklerinin yapılabilmesi, şiir dinletilerinin ses kayıtlarının alınması, radyo yayıncılığının mantığını kavrama gibi hususlarda mesleki hayatlarına katkısı olacağını belirtmişlerdir.

" 'Gördüğümü Anlatıyorum: Radyoya Program Yapıyorum.' etkinliğini gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?" sorusuna ise 70 öğretmen (%92) "evet", 6 öğretmen (%8) "hayır" cevabını vermiştir. "Evet" cevabını veren öğretmenler etkinliği gelecekte öğrencilerine uygulama nedenleri olarak şunları söylemişlerdir:

(1) Öğrencilerimin radyo programcılığının ilkelerini öğrenmesi açısından faydalı olacağını düşünüyorum.

(2) Türkçe ve medya okuryazarlığı derslerinde; hitap etme, gördüklerini dile getirme hususunda gelişmeleri için (gereklidir).

(3) Radyo gözden çok kulağa hitap ettiği için bu etkinlik hayal dünyalarını geliştirecektir.

(4) Türkçe dersinde konuşma kurallarını ve akıcı konuşma etkinliklerini kavratmak için (etkili olabilir).

(5) Sosyal bilgiler, inkılap tarihi ve medya okuryazarlığı derslerinde gördüklerini ya da okuduklarını kafalarında canlandırabilmelerini sağlamak amacıyla uygulamak istiyorum.

(6) Öz güvenlerini arttırmak ve olayları hangi bakış açısından değerlendirdiklerini anlamak için…

(7) Zevk alarak bir şeyler üretebildiklerini görecekler, hem öğrenecekler hem de

öz güvenleri artacak ve eminim ki çok faydalı olacaklar dünyaya.

(8) Tarih ve mekânın kavramsalı bağlamında…

(9) Eğlenceli ve bilgilendirici olduğu için…

3.4. "Dijital hikâye oluşturuyorum." Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Bireylerin kurguladığı ya da deneyimlerini paylaştığı kendi hikâyesini yazı dışında görsel ve işitsel dili de kullanarak oluşturduğu bir tür olan dijital hikâye, teorik düzlemde açıklanarak örnekler üzerinden detaylı bir şekilde incelenmiş ve örnekler üzerinde eleştirel düşünme becerileri ile katılımcılardan değerlendirmeler alınmıştır. Bir sonraki aşamada katılımcılar gruplara ayrılmış, hikâyelerin konusu ve hedef kitlesinin belirlenmesinin ardından iş bölümü ile hikâye metninin gözden geçirilmesi ve grupların metinlerine son şeklini vermesi beklenmiştir. Proje kapsamında zaman tasarrufu sağlamak için bu aşamalar, etkinlik haftası başlamadan katılımcılara gönderilen e-posta yönergeleri

ile yürütülmüştür.

Bir sonraki aşama, metin halinde bulunan hikâyelerin görselleştirilmesi ve seslendirilmesi ile ilgili gerekli planlamaların yapılmasıdır. Katılımcı öğretmenler, proje yürütücüsü tarafından daha önceden hikâyelerini oluşturmalarını ve etkinliklere hazır gelmeleri konusunda görevlendirildiği için yazılan hikâyelerin, "hikâye tahtası" (storyboard) kullanılarak kademelendirilmesi ve görselleştirilmesi işlemleri yapılmıştır.

"Dijital hikâye oluşturuyorum." etkinliğinde değerlendirme iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşama dijital hikâyenin hazırlanması ile ilgili becerilerin değerlendirilmesidir. Katılımcılardan, dijital hikâye oluşturma süreçlerine dair deneyimlerini öz değerlendirmeler şeklinde raporlaştırmaları istenmiştir. Bu raporda süreçte karşılaşılan güçlükler, hikâyelerinin güçlü ve zayıf yönlerinin paylaşılması esastır. Ayrıca katılımcılar ile dijital hikâyenin aktif vatandaşlık ve bireylerin katılım hakkını geliştirmeye etkisi tartışılmış; ortaya çıkan ürünler üzerinden katılım hakkını sağlama, içeriğin uygunluğu, hikâyenin görsel-işitsel kalitesi gruplarla birlikte değerlendirilmiştir.

Değerlendirmenin ikinci aşaması, hikâyeyi izleyen ve dinleyenlerde meydana gelen etkiler çerçevesinde yapılmıştır. Hikâyenin paylaşıldığı ortamlarda oluşturduğu etkiler ile yazılış amaçlarının karşılaştırılması yapılarak izleyici ve dinleyicilerden alınan geri bildirimler ile etkinliğin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı değerlendirilmiştir.

Etkinlik sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 57 katılımcı öğretmenin yalnızca 4'ü (%7) etkinliğin, beklentisini karşılamadığını; geriye kalan 53 öğretmen (%93) ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 50'si (%88) "Dijital hikâye oluşturuyorum." etkinliğinin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu; 7'si (%12) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinlik sonunda değerlendirme formunu dolduran öğretmenler arasında etkinliğin proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

" 'Dijital hikâye oluşturuyorum.' *etkinliğinin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna 54 öğretmen (%95) "evet", 3 öğretmen ise (%5) "hayır" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenler aşağıdaki ifadeler ile bu etkinliğin, mesleki hayatlarına sağladığı katkıları şu şekilde belirtmişlerdir:

(1) Öğrencilerime ve meslektaşlarıma anlatmak istediğim olayları kalıcı ve etkili bir şekilde ifade etmemi kolaylaştıracak bir yöntem olduğunu düşünüyorum.

(2) Dijital hikâye ile teknolojiden uzak kalmayan çocuklara istenilen değerleri verebileceğimizi düşünüyorum.

(3) Her öğrencimin kendi hikâyesini oluşturmasına yardımcı olabilirim.

(4) Derslerimde öğrencilerin unutamayacağı ve onları etkileyen bir etkinlik olacağını düşünüyorum.

(5) Her ne kadar teknoloji ile iç içe olsam da dijital hikâye diye bir yapının olduğundan bîhaberdim.

(6) Türkçe dersindeki hikâye metinlerini dijital hikâyeye çevirebiliriz.

(7) Öğrencilerle yapacağım hikâye etkinliklerinde büyük katkısının olacağını düşünüyorum.

(8) Ders(ler)in içeriği zenginleşecek.

(9) Görsel-işitsel ve sanatsal bir etkinlik olduğu için birçok açıdan mesleğime katkısı olan bir çalışma oldu.

(10) İlgi ve dikkat çekecek, akılda kalacak, duyu organlarını aktif kılacak, emek ve uğraşının sonucunu almanın hazzını hissettirecek bir çalışma.

(11) Dijital hikâye, duygu ve düşüncelerimizi başka insanlara aktarabilmenin çok etkili ve kalıcı bir yolu... Bunu derslerimizde kullanarak öğrencilerimizde kalıcı öğrenmeyi sağlayabiliriz.

(12) Kuşaklar arasındaki buzlar kırılacak.

(13) Öğrencilerimin hayal dünyalarını görmemde ve onları tanımamda etkili olacak ayrıca öğrencilerimin kendilerine ait bir ürün meydana getirmelerinde katkısı olacak.

(14) Okulda yaşadığımız anıları dijital ortama aktarabilirim.

(15) Öğrencilerimin, yazacakları eserlerde medyayla bütünleşerek güzel eserler ortaya çıkaracaklarından eminim.

(16) Bu tarz programlara karşı mesafeliydim fakat ders sayesinde harika bir program keşfettim adı: "powtoon"! Şu an bir an evvel kurs bitsin ben de bu öğrendiğim içeriklerle yeni ders materyalleri hazırlayayım." diyorum. Artık daha çok duyuya hitap eden dijital hikâyelerimle dersler daha güzel geçecek.

(17) Bu etkinlik sayesinde özellikle değerler eğitimi konusunda dijital hikâyeler ile çocuklara katkı sağlayacağımı düşünüyorum.

(18) Gelecekte öğrencilerimin özgün senaryolar yazarak kendi yaşamlarını ilgi çekici bir şekilde sunmaları için.

(19) Mesleki hayatımda yaşadığım veya şahit olduğum önemli olayları bu yolla hikâyeleştirebilirim.

(20) Her çocuğun bir hikâyesi var bu sayede çocuklarım da hikâyelerini dijital olarak kalıcı kılabilecekler.

(21) Birçok faktörün bir araya gelmesiyle ortaya çıkan ürünün ve emeğin çok önemli bir öğrenme (yolu) olduğundan dolayı birçok ders işleniş sürecinde kullanılabilir...

(22) Hikâye yazmak, hele bir de bunu yeni teknolojik mecralarda yazmak, eski ile yeniyi sentezlemek, ortaya bir ürün çıkarmak güzel bir deneyim oldu. Bende megabaytlı bir anı defteri izlenimi oluşturdu. Sanal ortamda saklanan resimli, sesli anı defteri...

(23) Öğrencilerime bu etkinliği aynen uygulayacağım. Teknik imkânlardan yararlanarak neler yapabileceklerini görebilecekleri bir etkinlik.

Değerlendirmeye katılan 57 öğretmen, *" 'Dijital hikâye oluşturuyorum.' etkinliğini gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?"* sorusuna "evet" ya da "hayır" diye cevaplamışlardır. Bu öğretmenlerden 55'i (%96) "evet" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenlere yöneltilen *"Bu etkinliği öğrencilerinize niçin ve nasıl uygulamayı düşünüyorsunuz?"* sorusuna verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

(1) Kazanımları ve etkinlikleri daha kalıcı aktarmak için sosyal bilgiler ve medya okuryazarlığı derslerinde kullanmak istiyorum.

(2) Sosyal bilgilerdeki soyut bir konuyu öğrencilerimle hikâyeleştirebilirim.

(3) Öğrencilerimde farkındalık oluşturmak, hayal güçlerini kullanarak bunları satırlara dökmelerinde cesaret verici ve öğretici olacağını düşündüğümden kullanacağım. Özellikle medya dersi ve sosyal bilgiler dersimde uygulayacağım.

(4) Anlatım ve yazma gücünü geliştirmede özellikle Türkçe derslerinde etkin kullanmayı düşünüyorum.

(5) Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine katkısı olacağını düşünüyorum.

(6) Çocukluk anılarıyla ilgili bir dijital hikâye oluşturmalarını isteyeceğim.

(7) Dijital hikâyeye çevirdiğimiz bu hikâyeler çocuklara izletilerek daha kalıcı hale getirilebilir.

(8) Türkçe dersinde ve seçmeli derslerde hikâye yazmayı daha eğlenceli hale getirmek amacıyla kullanacağım.

(9) Öğrenciler dijital hikâye yazarak hem bilgisayarı etkin biçimde kullanmayı öğrenmiş olacaklar hem de bu yöntemle aktarmaya çalıştıkları bilgileri belki de hayatları boyunca unutmamış, kalıcı öğrenmeyi sağlamış olacaklar.

(10) Ezbercilikten uzak bir teknik ve kalıcılığı fazla...

(11) Öğrenciler(e) anılarını dijital ortama aktarmayı öğretebilirim.

(12) Türkçenin tüm beceri alanlarında bir öğretme aracı olarak kullanabilirim bunun yanı sıra öğrencilerimi de dijital hikâye oluşturmaya yönlendirebilirim. Medya okuryazarlığı, düşünme eğitimi derslerimde kullanabilirim. Aynı zamanda okuluma döndüğümde bu öğrendiğim teknikleri diğer öğretmen arkadaşlarımla (da) paylaşacağım.

(13) Elektronik ortamlarda öğrenciler kendini ifade etmeyi öğrenebileceklerdir.

(14) Yaşayarak, uygulayarak öğrenme açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

(15) Medya okuryazarlığı dersinde proje ödevi veya etkinlik olarak uygulanabilir.

(16) Her çocuğun bir hikâyesi var. Bu sayede çocuklarım da hikâyelerini dijital olarak kalıcı kılabilecekler.

(17) Mükemmel bir uygulama tabii ki uygulanabilir... Duygu aktarımı veya bilgi aktarımı olsun, her zaman kullanılabilir.

(18) Hikâye yazmayı farklı bir boyuta taşımakta etkili…

(19) Medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler derslerinde, konularımızla ilgili hayallerinde, bilgi dağarcıklarında ne varsa ortaya koyabilecekleri bir çalışma.

3.5. "Geleceğin Gazetecileri" Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Öncelikle okuma alışkanlıkları ve okuma hızının belirlenmesi ile başlayan okuma odaklı çalışmalar, daha sonra satır aralarını okuma, nitelikli ve etkin okuma becerilerine yoğunlaşılmıştır. Daha sonra yazma tabanlı etkinliklere geçildiğinde, eleştirel okumanın getirdiği bakış açısı ile daha yoğun, nitelikli ve hedef kitle odaklı yazma biçimleri üzerinde durulmuştur.

Etkinlik sürecinde katılımcıların, hem bireysel becerilerini geliştirebilecekleri hem de takım çalışmasının önemini kavrayıp gereklerini yerine getirebilecekleri bir simülasyon oluşturulmuştur. Bu simülasyon ile gazete, dergi ve diğer erişim modellerinde detayları nasıl göz önünde bulunduracakları, nasıl değerlendirmeler yapacakları örneklerle ortaya konulmuştur. Öğretmenler; küçük ekipler halinde çıkardıkları gerçek bir gazetenin oluşum aşamalarını deneyimlemiş, gelecekte öğrencileri ile birlikte daha kaliteli ürünler geliştirmeleri için kendilerine bir ufuk geliştirmişlerdir.

"Geleceğin Gazetecileri" etkinliğinin değerlendirilmesi için etkinlik sonunda "öz-değerlendirme formu" doldurulmuş ve sonuçlar grupla paylaşılmıştır. Ayrıca üretilen gazeteler ve haber vs. içerikleri proje kapsamında hazırlanan sosyal medya hesaplarında paylaşılmış ve gelen tepkiler incelenerek grup değerlendirmesi yapılmıştır.

Etkinlik sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 87 katılımcı öğretmenin yalnızca 7'si (%8), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını geriye kalan 80 (%92) öğretmen ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 72'si (%83) "Geleceğin Gazetecileri" etkinliğinin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 15'i (%17) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

"'Geleceğin Gazetecileri' etkinliğinin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 74 öğretmen (%85) "evet" diye cevap vermiştir. Evet diye cevap veren öğretmenler bu etkinliğin; sınıf ve okul gazetesi çıkarma faaliyetlerinde, medyayı doğru okumada, proje yapımında, ders etkinliklerinde, öğrencilerinin yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda, yazarlık becerisini geliştirmede mesleki hayatlarına katkısı olacağını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler bu özelliklerin dışında aşağıdaki ifadeler ile bu etkinliğin mesleki hayatlarına sağladığı katkıları şu şekilde belirtmişlerdir:

(1) Medyadaki ve toplum içinde yayılan, kabul gören haberlerde daha dikkatli bir okuyucu olacağımı düşünüyorum.

(2) Öğrencilere meslekleri tanıtırken daha bilinçli olmama katkı sağladı.

(3) Öğrencilerimle medya üretirken ya da tüketirken hangi konularda daha hassas olmamız gerektiği konusunda düne göre bugün çok daha bilinçli olduğumu düşünüyorum.

(4) Okul dergisi ve gazetesi hazırlanmasında ihtiyaç duyabileceğim önemli kazanımlar elde ettim.

(5) Duvar gazetesi hazırlamada faydalı olacağını düşünüyorum.

(6) Medyayı doğru okuma ve bakış acısı geliştirme sağlandı.

(7) Hem kendim hem öğrencilerim açısından izlediğimiz, dinlediğimiz ve okuduğumuz haberlerin süreçlerine daha hâkim olmamızı sağlayacak.

(8) Bir gazetenin nasıl çıkarıldığını ayni zamanda geçmiş ve gelecek gazete haberciliğini gördük.

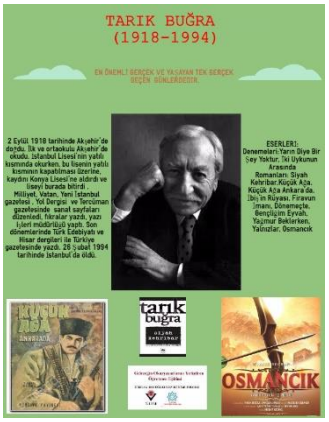
(9) *Öğrencilerime haber yazısı yazdırırken özellikle nelere dikkat etmeleri gerektiğini öğretmem hususunda çok faydalı olacak. Ayrıca okul gazetesi veya sınıflarının gazetelerini çıkarma ve sunma hususunda bilgilendirme yapacağım bu etkinlikten sonra.*

(10) *Anlatmak istediğim bilgileri veya konuları etkili, akılda kalıcı bir şekilde görsel olarak ifade etmeme yarayacağına inanıyorum.*

"'Geleceğin Gazetecileri' etkinliğini gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?" sorusuna ise 76 öğretmen (%87) medya okuryazarlığı, sosyal bilgiler ve inkılap tarihi derslerinde öğrencilerin duydukları, gördükleri ve okuduklarına hemen inanmak yerine haber kaynaklarını daha dikkatli okumaları ve farklı kaynakları araştırmalarını sağlamak gibi amaçlarla "evet" diye cevapladıklarını belirtmişlerdir.

3.6. "Sosyal Medyada Medya Üretimi" Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

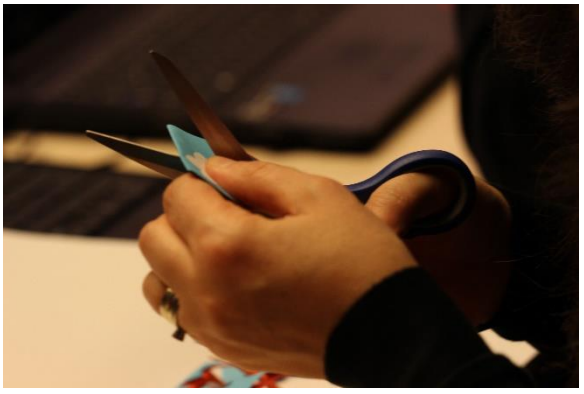
Proje etkinlik uygulamalarında katılımcılar stop-motion, info-grafik, videolu konu anlatımları, fütürizm çalışması, yaratıcı yazma, kâğıt model ve origami etkinliği, oyun hamuru etkinliği, müzikle öğretim gibi pek çok yöntem ve teknik ile yaptıkları ders içeriklerini sosyal medya hesaplarında paylaşmışlar ve gelen tepkilerle öz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi için etkinlik sonunda ortaya çıkan ürünler katılımcılar ile paylaşılarak kendilerine gerekli geri bildirimlerde bulunulmuştur. Paylaşımda verilen geri bildirimlerin yanı sıra "öz, akran ve grup değerlendirme formları" doldurulmuş, sonuçlar gruplarla paylaşılmıştır.



"Sosyal Medyada Medya Üretimi" etkinliği sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 70 katılımcı öğretmenin yalnızca 2'si (%3), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını geriye kalan 68 öğretmen(%97) ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 53'ü (%76) etkinliğin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, öğretmenlerin 16'sı (%23) ise kısmen uyduğunu, bir (%1) öğretmen ise etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını belirtmiştir.

" 'Sosyal Medyada Medya Üretimi' etkinliğinin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 65 öğretmen (%93) "evet", geri kalan 5 öğretmen (%7) ise "hayır" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenler bu etkinliğin; "geleceğin mesleği olması, Türkçe dersi ile ilgili farklı etkinlikler yapılmasına imkân tanıması, kazanımların ve etkinliklerin öğretilmesi aşamasında öğrencilere görsel içerik hazırlama ve paylaşma konusunda farklı yetenekler kazandırması, ders materyali üretmeye imkân sağlaması, bireyi medyada üretici konumuna getirmesi, proje ya da kampanyalar yapma fırsatı vermesi, teknolojiyi daha profesyonel kullanma, sosyal medyada özgün içerikler oluşturmaya imkân tanıması, eğitim-öğretimde kalıcılığı sağlaması, ders içeriklerinin daha profesyonel biçimde öğrencilere sunulması" gibi hususlarda mesleki hayatlarına olumlu katkısı olacağını belirtmişlerdir.



" 'Sosyal Medyada Medya Üretimi' etkinliğini gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?" sorusuna ise 67 öğretmen (%96) "evet", 3 öğretmen (%4) "hayır" cevabını vermiştir. "Evet" cevabını veren öğretmenler gelecekte etkinliği öğrencilerine uygulama nedenleri olarak şunları söylemişlerdir:

(1) Türkçe ve Medya Okur Yazarlığı derslerinin daha etkili, ilginç, daha eğlenceli ve verimli geçmesi için.

(2) Öğrenciler arası iletişimi, paylaşımı, işbirliğini ve öğrenmeyi olumlu etkilediği için.

(3) Öğrencilerimizin sosyal medyayı doğru kullanabilmelerini sağlamak için.

(4) Sosyal bilgiler dersi konularının daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

(5) Etkin, aktif, üretken ve bilinçli olmaları için…

(6) Türkçe dersinde, öğrencilerin proje ödevlerinde uygulatarak ödevleri zevkli hale getirmeyi düşünüyorum.

(7) Bunları kullanmanın bir lüks olmaktan çıkıp ihtiyaç olduğunu düşünüyorum o yüzden de bu eğitim sayesinde bütün derslerime uygulayabileceğim teknikler öğrendim.

(8) Öğrencilerime medya üretme etkinliği yaptırabilirim.

(9) Uygulama derslerinde anlatılanları günlük hayatlarında kullanabileceklerini düşündüğüm için.

(10) Sosyal bilgiler ve medya okuryazarlığı derslerinde işlenen konuları yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayacağı için uygulamayı düşünüyorum.

(11) Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin aktif rol almasının öğrenmeye güç katacağını düşünüyorum.

(12) Medya okuryazarlığı, sosyal bilgiler veya Türkçe derslerinde örnek içerikler üretebiliriz.

(13) Sosyal sorumluluk projesi geliştirip bunu geniş kitlelere sosyal medya üzerinden duyurabiliriz.

(14) Medya büyük ölçüde sosyal medya ortamına kaydığı için öğrencilerimizin sosyal medya öğrenmesi son derece önemlidir.

(15) Sosyal bilgiler ve medya okuryazarlığı derslerinde kullanabilirim.

(16) Öğrencilerin; eğlenerek, olayı her yönüyle inceleyerek, yaşayarak etkili öğrenmelerini sağlayacaktır.

(17) İçerik üretimiyle daha bağımsız, kendi haberini kendi yapan bireyler yetiştirebilmek için.

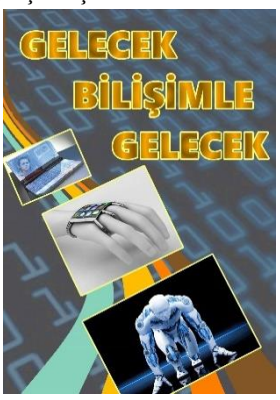
(18) (Öğrencilerin) Algılarını ve vizyonlarını geliştirmek açısından…

3.7. "Sosyal bilgilerin propagandasını (savunuculuğunu) yapıyorum." Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

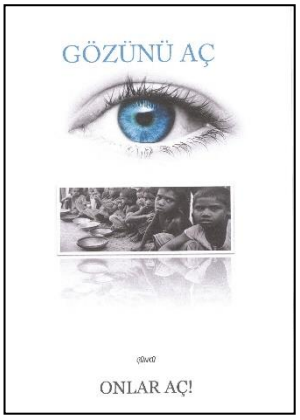
Gruplar öncelikle ikna etme tekniklerine yönelik bilgilendirilmiştir. Ardından öğretmenler arasında kendi dersleri ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulacağı bir beyin fırtınası süreci işletilmiş, derslerinin güçlü yönlerinin nasıl öne çıkarılabileceği ve zayıf olduğu ileri sürülen yönlerinin de nasıl çürütülebileceği tartışılmıştır.

Propaganda unsurlarından biri olan afiş hazırlama süreci ile ilgili olarak katılımcılar/öğretmenler bilgilendirilmiş ve

örnek çalışmalar paylaşılmıştır.



Bazı öğretmenler medya üretimi çalışmasını kendi afişleri üzerinden gerçekleştirmiş bazıları da afiş hazırlamak için grup çalışması yapmışlardır.



"Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyorum." etkinliğinde ortaya konan ürünlerin paylaşımı esnasında katılımcıların birbirlerinin çalışmaları ile ilgili önerileri dile getirilerek bunlar üzerinde çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuş, etkinliklerden alınan verimliliğin anlaşılabilmesi için öz ve akran değerlendirme formları kullanılmıştır.

Etkinlik sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 69 katılımcı öğretmenin yalnızca 2'si (%3), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını geriye kalan 67 (%97) öğretmen ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir. Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 57'si (%83) "Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyoruz." etkinliğinin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 12'si (%17) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

" 'Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyoruz.' *etkinliğinin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna 64 öğretmen (%93) "evet" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenler aşağıdaki ifadeler ile bu etkinliğin mesleki hayatlarına sağladığı katkıları şu şekilde belirtmişlerdir:

(1) Medyaya bakış açımı değiştirdi.

(2) Özellikle her konu hakkında afiş hazırlanabilir. Bunu uygulamaya geçirebiliriz.

(3) Kelimelerin yetersiz kaldığı durumlarda başvurulacak en temel somutlaştırma yöntemi.

(4) Öğrencilerime derslerimde anlattığım konulara uygun afiş çalışmaları ve o konuyla ilgili propaganda yaptırma hususunda faydalı olacağına inanıyorum.

(5) Öğrencilerimizi araştırmaya düşünmeye yöneltecektir.

(6) Yaratıcılığımı geliştirdiğine inanıyorum.

(7) Öğrencilerime medyayı doğru okumayı öğretebileceğim. En azından kaynaklara ulaşma, haber metni yazma, "beş N bir K" gibi başlıkları onlara aktarıp daha bilinçli rehberlik edebilirim.

Değerlendirmeye katılan 69 öğretmen " 'Sosyal bilgilerin propagandasını yapıyoruz.' *etkinliğini gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?"* sorusuna "evet" ya da "hayır" diye cevaplamışlardır. Bu öğretmenlerden 64'ü (%93) "evet" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenlere yöneltilen *"Bu etkinliği öğrencilerinize hangi derslerde ve niçin uygulamayı düşünüyorsunuz?"* sorusuna verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

(1) Türkçe dersinde, dilimizin zenginliklerine ve güzelliklerine dikkat çekmek için kullanabilirim.

(2) Sosyal bilgiler ve medya okuryazarlığı (derslerinde kullanabilirim). Haklarını savunma ve taraftar toplama (konularında uygulama yapılabilir)...

(3) Hem Türkçe anlama (becerileri) hem düşünme hem de konuyu derinlemesine kavrama açısından çok önemli buldum.

(4) (Öğrencilerin) Yorum yapmaları güçlenecek.

(5) Ders kazanımları ve dersimizin amaçlarına (kolayca ulaşmayı) sağlayacağı için.

(6) Bilişim teknolojileri ve medya okuryazarlığı derslerinde afiş oluşturmak için uygulayabilirim.

(7) Sosyal bilgiler dersinde kullanabilirim. Örneğin "Sosyal bilgilerin propagandası yapıyorum." etkinliğini ünite sonlarında kullanarak bir afiş oluşturtup öğrencilerin ünite hakkında öğrendiklerini kontrol edebilirim.

(8) Bilişim Teknolojileri dersinde uygulamayı düşünüyorum. Bilgilendirme yapmak, dikkat çekmek ya da bir şeylere tepki göstermek için afiş çok uygun bir yöntemdir.

(9) Dersler, bu tarz etkinlikleri uyguladığımız takdirde çok daha kalıcı ve etkileyici olacak. Sosyal bilgiler dersi için çok gerekli.

(10) Öğrencilere slogan üretmeyi ve bununla ilgili afiş tasarlamayı (öğretebilirim.)

3.8. "Tarih Yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği" Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Öğrencilere öncelikle "A" bakış açısını yansıtan, yani Çerkez Ethem hakkında "aleyhte kurgulanmış" haber kaynakları dağıtılmış ve öğretmenlerden bu kaynakları incelemeleri istenmiştir. İnceleme bittikten sonra katılımcılardan fikirleri alınmıştır. Daha sonra öğrencilere "B" bakış açısını yansıtan, Çerkez Ethem "lehine kurgulanmış" haber kaynakları dağıtılmış ve öğretmenlerden bu kaynakları incelemeleri istenmiştir. İnceleme bittikten sonra öğrencilerden fikir fikirleri alınmış ve kısa bir değerlendirme yapılmıştır.

yani

Kurun

Türkiyenin en ucuz ve en çok satılan gazetesidir. KURUN'a abone olunuz.

Sayısı Her Yerde 100 Para

KURUN

18-1 inci Yıl ● Sayı 6393-333 ◆ PAZAR 27 8.teşrin 1935

Çerkes Etem Hâini Yakalandı!

İngiliz Polisi Etemle Kardeşini Amman'da Yakaladı

Bütün Türkiye Hâinlere lânet ediyor

Yurdun her bucağından Atatürke çekilen bağlılık telgrafları

Büyük harplere doğru

Somali cephesindeki İtalyan yürüyüşü devam ediyor

Bir habere göre Eritrede de İtalyan yürüyüşü başlamıştır. İtalyan tankları müthiş mukavemetle karşılaşmışlardır

İngilizler Kızıl denizi kapatıyorlar mı?

Filistinde İngiliz otoritesinin dürüstlüğü

Son olarak farklı bakış açıları ile kurgulanmış olan haberlerin, okuyucuya iletmek istediği mesajı nasıl ürettiği ve anlamlandırdığı üzerine tartışılmıştır. Tüm görüşler alındıktan sonra genel bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Öğrencilere verilmek istenen mesaja göre haber içeriğinin ve kaynakların nasıl şekillendirileceği, bir kaynaktan alınan bilgilerin kırpılarak nasıl olumlu ya da olumsuz bir mesaja dönüşebileceği ile ilgili bilgiler verilmiştir.

"Tarih Yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği" etkinliğinin sonunda katılımcı öğretmenlere etkinliğin çeşitli açılardan değerlendirilmesi için elektronik ortamda bir değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu değerlendirme formundan elde edilen verilere göre ankete katılan 69 katılımcı öğretmenin yalnızca 2'si (%3), etkinliğin, beklentisini karşılamadığını geriye kalan 67 (%97) öğretmen ise etkinliğin, beklentilerini karşıladığını ifade etmiştir.

Değerlendirme anketine katılan öğretmenlerin 57'si (%83) *"Tarih Yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği"* isimli etkinliğin, proje amaçlarına tamamen uyduğunu, 12'si (%17) ise kısmen uyduğunu belirtmiştir. Bu etkinliğin, proje amaçlarına uymadığını düşünen öğretmen olmamıştır.

" 'Tarih Yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği' isimli *etkinliğin gelecekteki mesleki hayatınıza katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna 64 öğretmen (%93) "evet" diye cevap vermiştir. Evet diye cevap veren öğretmenler aşağıdaki ifadeler ile bu etkinliğin mesleki hayatlarına sağladığı katkıları şu şekilde belirtmişlerdir:

(1) Olaylara çok yönlü bakmam gerektiğini gördüm.

(2) Tarihî olayların incelenmesinde çok yönlü ve objektif düşünme becerilerini öğrencilerime kazandırmak ve sosyal bilgiler dersinin propagandasını yapmak için kullanmayı düşünüyorum.

(3) Gazete ve gazetecilik tekniğini kullanarak daha yaratıcı ve etkili beceriler kazandıracaktır.

(4) Araştırma becerisini geliştiriyor.

(5) Olayların çok boyutluluğu ve sosyal bilimlerin farklı yorumları konusunda katkıları oldu.

(6) Farklı bakış açıları kazanma ve olayları daha iyi analiz etmemize katkı sağlayacağını düşünüyorum.

(7) Daha doğru bilgilere ulaşmamızı sağlar.

(8) Bilgiye ulaşırken kaynak konusunda daha dikkatli olmaya çalışacağım.

(9) Eleştirel düşünme becerisi geliştirdi.

(10) Tarihî kaynakları anlayarak okuyabilme etkinliği gerçekleştirilebilir.

(11) Gelecekte öğrencilerimin tarihimizi öğrenirken özgün eserler ortaya koymaları hususunda yardımcı olacağına eminim.

(12) Derslerde farklı bakış açılarını karşılaştırarak olayların çok farklı neden ve sonuçları olduğu hususunda öğrencileri düşünmeye sevk edecek.

Değerlendirmeye katılan 69 öğretmen, " 'Tarih Yazıyorum: Araştırmacı Gazeteci Tekniği' isimli etkinliği gelecekte öğrencilerinize uygulamayı düşünüyor musunuz?" sorusuna "evet" ya da "hayır" diye cevaplamışlardır. Bu öğretmenlerden 64'ü (%93) "evet" diye cevap vermiştir. "Evet" diye cevap veren öğretmenlere yöneltilen, "Bu etkinliği öğrencilerinize hangi derslerde, niçin uygulamayı düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

(1) Öğrencilerimin araştıran, eleştiren, tarihi bilen, çevresine duyarlı insanlar olarak yetişmesi, yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve öğretilenlerin kalıcılığı açısından medya okuryazarlığı ve sosyal bilgiler derslerinde uygulamayı düşünüyorum.

(2) Onların (öğrencilerin) eleştirel düşünme becerisini geliştireceğini düşünüyorum.

(3) Araştırma ödevlerinde doğru bilgiye ulaşma yollarını kavrayabiliriz.

(4) Tarih konularında derse daha objektif bir hava katar.

(5) Sosyal ve inkılap (tarihi) derslerinde öğrencilerin olaylara çok boyutlu bakmalarını sağlamak ve bakış açılarını geliştirmek için.

(6) Dil ve anlatım derslerinde konu benzerliği de olduğu için uygulama olarak kullanmak isterim.

(7) Sosyal bilgiler dersinde kullanabilirim. Örneğin bir konuyla ilgili bir kaç farklı kaynaktan bilgi verip öğrencilerden yeni bir yazı yazmalarını isteyebilirim.

(8) Herhangi bir konuyla ilgili araştırma yapılacağı zaman.

(9) Sorgulayan, soyutu somut hale getiren ve düşünerek hareket eden bireyler ortaya çıkarmak için...

(10) Kaynak yorumlayabilme, okuduğunu anlayabilme etkinlikleri yapılabilir.

(11) Özellikle sosyal bilgiler dersinde tarih konuları neden-sonuç ilişkisi içerisinde incelenmesi gerektiğinden bu etkinlik ile hem dersi daha ilgi çekici hâle getirmeyi, hem de bilgilerin öğrencilerin hafızasında daha kalıcı olmasını sağlamayı amaçlıyorum.

(12) "Neden Sosyal Bilgiler Öğreniyoruz?" konusu işlenirken burada öğrendiğim teknikleri kullanabilirim.

3.9. "Sosyal içerikli bir kampanya tasarlıyoruz." Etkinliği ile İlgili Bulgular ve Yorum

Proje uzmanları ile yapılan istişareler sonucunda "yurdum ve öyküm" teması belirlenmiş ve bu ana temanın alt konularında öğretmenlerin grup çalışmaları şeklinde hazırlamaları beklenen kampanyaların tasarlama aşamaları hakkında teorik açıklamalar yapılmıştır. Kampanyalar tasarlanırken şu uygulama basamaklarının sırasıyla izleneceği ile ilgili aşağıda belirtilen aşamalar hakkında ön bilgilendirmeler yapılmıştır:

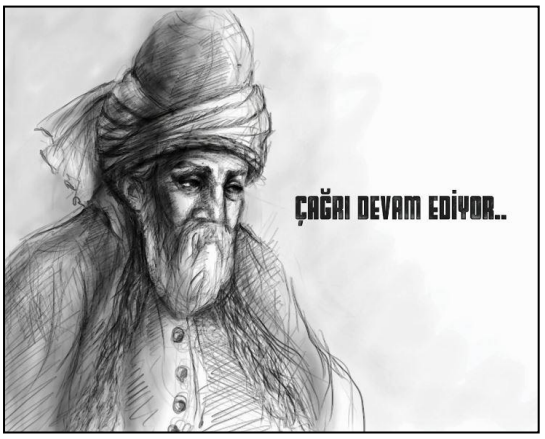
1. Problem-konu-amaç
2. Hedef grup
3. Araştırma
4. Plan ve Stratejiler
5. Hazırlık
6. Verilmek İstenen Mesaj(lar)
7. Aktiviteler
8. Materyaller
9. Ortaklarla İş birliği
10. İnsan Kaynakları
11. Farkındalık
12. Etki ve Yaygınlaştırma

13. Medyayı Kullanma

14. Sonuçlar ve Değerlendirme

Çalışmalar tamamlandıktan sonra sırasıyla gruplar tarafından sunumlar yapılarak ortaya konan kampanya ürünleri değerlendirilmiştir. Sunumlar esnasında grup ve akran değerlendirmeleri yapılmış, ardından katılımcılara öz değerlendirme formları yoluyla öz eleştiriler yapmaları sağlanmıştır. Kampanyaların gerçek hayattaki yansımaları da göz önünde bulundurularak hitap ettikleri ve etkiledikleri kişi sayısına göre gruplar arasında değerlendirmeler yapılmıştır.

Etkinlik kapsamında Konya'nın tarihî mekânlarından "bedesten"in korunması, Konya'nın kültürel ve tarihî dokularının tanıtımı, yaşlı ya da unutkanlık hastalığına yakalanmış olan insanların anılarını kaydetmek, hikâye yazmaya davet, medya okuryazarlığı ile ilgili faydalı bilgilerin paylaşımı gibi kampanya çalışmaları yürütülmüştür.



Proje ekibi ile katılımcı öğretmenler arasında sağlanan iletişim, proje etkinliklerinin tamamlanmasının sonrasında da kampanya çalışmaları ile devam etmiştir. Proje etkinliklerinden biri olan, "Sosyal içerikli bir kampanya hazırlıyoruz." etkinliği kapsamında projenin yürütüldüğü kurum yöneticilerinin de içerisinde bulunduğu *"EBA ile arşivlere ulaşalım, geçmişi geleceğe taşıyalım."* isimli bir kampanya süreci gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik kapsamında Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne ıslak imzalı bir kampanya metni gönderilmiş (Bkz. Ekler Bölümü: *Kampanya Üst Yazısı ve Metni*) ayrıca düzenlenmiş imza kampanyası ile de desteklenmiştir. Kampanya çalışmaları kapsamında *twitter* aracılığı ile *#EBAileArsivlereUlasalım* isimli "*trend topic"* uygulaması yapılmıştır.

4. Sonuç ve Değerlendirme

Proje değerlendirme formlarından elde edilen verilere göre katılımcıların beklentilerinin büyük oranda gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuca da proje beklentiler ve değerlendirme formlarının analizleri ile ulaşılmıştır. Proje değerlendirme formlarında katılımcıların, kendilerine yöneltilen sorulara 1 ile 5 arasında bir puan vermeleri istenmiştir. Katılımcılara açıklanan puanlama ölçütlerine göre 1 puan beklentilerin çok altında, 5 puan ise beklentilerin çok üstünde anlamına gelmektedir. Proje değerlendirme formunu dolduran 70 katılımcı arasından *eğitimin süresi* ve *eğitim için seçilen tarih aralığı* soruları dışındaki hiçbir soruya 1 veya 2 puan verilmediği tespit edilmiştir. Değerlendirmeye katılan 14 öğretmen, eğitimlerin yoğun içeriğinden dolayı etkinlik süresini yeterli bulmamıştır.

Proje değerlendirme formunu dolduran 70 katılımcının %56'sının (39 kişi) eğitimin içeriğinin eğitime uygun ve yeterli olduğunu, %70'inin (49 kişi) etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin konunun anlaşılabilmesi açısından uygunluğunu beklentilerinin çok üstünde (5 puan) olarak belirtmeleri proje etkinliklerinin büyük oranda başarılı olduğunu göstermektedir.

Yine proje değerlendirme formundan elde edilen verilere göre değerlendirme formunu dolduran 70 katılımcının %60'ının (42 kişi) eğitim materyallerinin (araç, gereç ve dokümanlar) yeterli olduğunu, %69'unun (48 kişi) eğitim mekânının eğitime uygun olduğunu, %60'ının (42 kişi) ikramları yeterli gördüğünü beklentilerinin çok üstünde (5 puan) olarak belirtmişlerdir.

Proje çalışmalarının; katılımcıların bilime olan bakış açılarında, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerinde, sosyal becerilerinde, bilgi ve kavrayışında olumlu değişimler meydana getirdiği, değerlendirme formlarından anlaşılmıştır. Buna göre değerlendirme formunu dolduran 70 katılımcının %74'ünün (52 kişi) verilen eğitimin; mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu, %75'inin (53 kişi) kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını, %75'inin (53 kişi) ise yeni bilgi ve beceriler kazandırdığını, 583'ünün (58 kişi) mesleki) motivasyonlarını artırdığını beklentilerinin çok üstünde (5 Puan) olarak belirtmişlerdir.

Proje değerlendirme formundan elde edilen verileri göre "Verilen eğitim size, kurumunuzda uygulayabileceğiniz yeni bilgi ve beceriler kazandırdı mı?" sorusunu değerlendirmeye katılan öğretmenlerin %74'ü (52 kişi), "Eğitim, meslektaşlarınızla paylaşabileceğiniz yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı mı?" sorusunu değerlendirmeye katılan öğretmenlerin %74'ü (52 kişi) beklentilerinin çok üstünde (5 Puan) olarak cevaplamışlardır.

Sonuç olarak sorulan *"Eğitimi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?"* sorusunu ise değerlendirmeye katılan öğretmenlerin %74'ü (52 kişi) beklentilerinin çok üstünde (5 Puan) olarak belirtmişlerdir.

Proje etkinlikleri bittikten sonra katılımcı öğretmenlerden proje çalışmaları ile ilgili değerlendirmeler yapmaları, etkinliklerin verimliliği ile ilgili duygu ve düşüncelerini kendi kalemlerinden ifade etmeleri istenerek onlardan değerlendirme yazıları talep edilmiştir. Anket formlarında ve gönderilen değerlendirme yazılarında katılımcıların proje etkinliklerini hem eğlenceli hem de öğretici olarak değerlendirdikleri, bu etkinliklerin benzerlerini ilk fırsatta öğrencileri ile uygulamak istedikleri ve proje etkinliklerinin devamının talep edildiği görülmüştür. Bu veriler katılımcı öğretmenlerin bilime olan bakış açısında, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu değişimler olduğunu göstermektedir. Bu sonuca nasıl ulaşıldığını gösteren örnek ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

"(...) Öncelikle bu eğitimden aldığım bilgilerle öğrencilerime vereceğim ilk temel eğitim, siber zorbalığa karşı farkındalık olacak. Tüm medya iletilerinin kurgulanmış olduğunu kavratmak ve her birini sorgulayabilmeleri(ni) yönünde daha çok günlük yaşantıdan örneklerle onlara aktaracağım. Ayrıca dijital hikâye etkinliklerinden öğrendiklerimle zaten hâli-hazırda hikâye yazan öğrencilerime kendi hikâyelerini seslendirerek dijital ortamda paylaşmalarına imkân vereceğim. Öğrencilerimden oluşan sosyal medya grubumda dersimle ile ilgili medya üretip yine dersimle ilgili ders anlatımlarımı "Flipped Classroom" (Ters yüz edilmiş sınıf) modelini uygulamayı düşünüyorum (...). (H.Ş.)"

"(...) Altı günün her bir dakikasını dolu dolu öğrenerek ve her gün kendimizi bir adım daha ileriye atarak geçirdik. Her etkinlik esnasında, o etkinliği öğrencilerimle uygulayabilecek olmanın heyecanı çalışmalarımızı daha bir şevk ile yapmamızı sağladı. Altı günün sonunda sadece tüketen değil, dilediği medya ürününü üretebilen 96 öğretmen vardı salonda. 6 günlük bu eğitim, sadece o salondaki 96 öğretmene değil, 96 öğretmenin eğittiği ve eğiteceği binlerce öğrenciye verildi. Her bir katılımcı öğretmen omuzlarına yüklenen yükün farkında olarak, üstlendiği bu yeni misyonun, sorumluluğunun bilincinde ayrıldı kapanış töreninden.(...). (E.G.)"

"(...) Bu eğitimin bana birçok katkısı olduğunu düşünüyorum. (...) Öğrencilerime önceden Türkçeyi sevdirmek için kelimelerin gücüne başvururdum şimdi kelimelerin gücünün yanında medyanın gücüne de başvurabilirim. Mesela proje kapsamında yaptığımız gibi dijital hikâyeler ve şiirler oluşturabiliriz. Türkçe içerikli radyo ve televizyon programı yapabiliriz. Türkçenin büyüklüğünü göstermek ve Türkçe sevdalısı bireyler kazanmak, oluşturmak için de afişler, infografikler tasarlayabiliriz. Yeni donanımlar edinen öğretmenleri sayesinde artık öğrencilerimi daha eğlenceli dersler beklediğini garanti edebilirim (...). (N. Ç.)"

Katılımcı görüşleri ve değerlendirme formlarından elde edilen veriler dikkate alındığında proje çalışmalarından genel olarak memnuniyet duyulduğu, proje çalışmalarının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu büyük oranda artırdığı, öğrencileri ve meslektaşları ile yapacakları yeni proje ve etkinliklere de ilham kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Proje eğitiminin sonuçlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi kapsamında sosyal medya hesapları açılmış, katılımcı öğretmenlerin proje kapsamında aldıkları eğitimleri öğrencilere aktararak etkinlik ve çalışmaları bu iletişim ortamları üzerinden paylaşmaları istenmiştir. Bu amaçla proje ekibi ile bütün katılımcı öğretmenler arasında sosyal medyada grup hesaplarında sürdürülebilir iletişim ortamları oluşturulmuştur.

Etkinliklere katılan katılımcı öğretmenler teorik olarak aldıkları eğitimleri etkinlik sürecinde pratiğe dökmüş ve öğrendikleri ile ilgili yaparak yaşayarak öğrenme metodunu kullanarak mini uygulamalar yapmışlardır. Bu uygulamalar sonucunda ortaya çıkan ürünler yalnızca projenin elektronik veri havuzuna alınmakla kalmamış

"youtube", "facebook" ve "twitter" gibi sosyal medya ve Genel Ağ adreslerinde toplumun görüş ve beğenisine de sunulmuştur. Bu sayede yapılan çalışmaların topluma yansımaları da gözlenmiş, gelen eleştiriler ve geribildirimler proje uzmanları tarafından katılımcı öğretmenler ile birlikte değerlendirilmiştir.

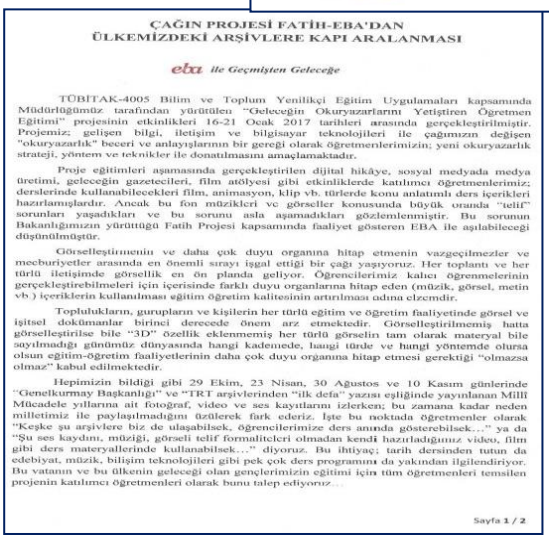
Proje etkinlikleri ve çalışmaları ile ilgili Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) bilgilendirilmiş olup proje ile ilgili https://www.rtuk.gov.tr adresinde haber yapılmıştır. (Bakınız genel ağ bağlantısı: https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/5228/rtuk-baskani-medya-okuryazarligi-dersi-ogretmenlerine-hitap-etti.html) Ayrıca proje etkinlikleri, fotoğraf ve videoları, Türkiye genelinde tanınan ve bilinen bir platform olan "http://www.medyaokuryazarligi.org isimli genel ağ kuruluşuna yayınlanmak üzere gönderilmiştir (Bakınız genel ağ bağlantısı: http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/galeri_resim.php).

Proje ekibi ile katılımcı öğretmenler arasında sağlanan iletişim, proje etkinliklerinin tamamlanmasının sonrasında da çeşitli çalışmalar ile devam etmiştir. Proje etkinliklerinden biri olan Sosyal Kampanya Hazırlama çalışması kapsamında katılımcı öğretmenlerden "Ayhan Yücel" proje yürütücüsü ve uzmanları ile iletişime geçerek bir kampanya yürütme isteği ve talebi olduğunu belirtmiş ve projenin yürütüldüğü kurum yöneticilerinin de içerisinde bulunduğu bir kampanya süreci gerçekleştirilmiştir. "EBA ile Arşivlere Ulaşalım, Geçmişi Geleceğe Taşıyalım" isimli kampanya kapsamında bir imza kampanyası düzenlenmiş ve Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne ıslak imzalı bir kampanya metni gönderilmiştir (Ek 1. Kampanya Metni ve Afişi). Ayrıca kampanya çalışmaları kapsamında "twitter" aracılığı ile #EBAileArsivlereUlasalım isimli "trend topic" uygulaması yapılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden Emre Gökçe, Proje etkinlikleri kapsamında hazırladığı "Sus" isimli dijital hikâyesini proje etkinliklerinin tamamlanmasından sonra kısa film projesine dönüştürmüş ve hazırladığı kısa film çalışmasını Konya il genelinde düzenlenen "Haydi Anlat Bakalım" isimli münazara yarışmasında okulunu temsil etmek amacıyla kullanmıştır (Bkz. Ek-2. Sus Filmi Afişi).

Proje katılımcılarından Deniz Akalan, proje etkinlikleri kapsamında gerçekleştirdiği dijital hikâye etkinliğini görev yaptığı kurum olan Konya Selçuklu Bilim Sanat Merkezinde il genelinde düzenlenen bir yarışmaya dönüştürmüştür (Bkz. Ek-3. Dijital Mektup Yarışması Afişi).

EK 1. EBA ile Arşivlere Ulaşalım Kampanya Metni ve Afişi



ÇAĞIN PROJESİ FATİH-EBA'DAN
ÜLKEMİZDEKİ ARŞİVLERE KAPI ARALANMASI

eba İle Geçmişten Geleceğe

TÜBİTAK-4005 Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında Müdürlüğümüz tarafından yürütülen "Geleceğin Okuryazarlarını Yetiştiren Öğretmen Eğitimi" projesinin etkinlikleri 16-21 Ocak 2017 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Projemiz; gelişen bilgi, iletişim ve bilgisayar teknolojileri ile çağımızın değişen "okuryazarlık" beceri ve anlayışlarının bir gereği olarak öğretmenlerimizin; yeni okuryazarlık strateji, yöntem ve teknikler ile donatılmasını amaçlamaktadır.

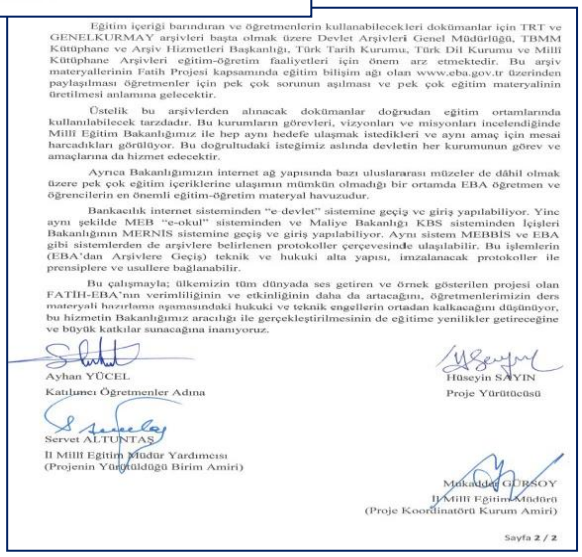
Proje eğitimleri aşamasında gerçekleştirilen dijital hikâye, sosyal medyada medya üretimi, geleceğin gazetecileri, film atölyesi gibi etkinliklerde katılımcı öğretmenlerimiz; derslerinde kullanabilecekleri film, animasyon, klip vb. türlerde konu anlatımlı ders içerikleri hazırlamışlardır. Ancak bu fon müzikleri ve görseller konusunda büyük oranda "telif" sorunları yaşadıkları ve bu sorunu aşla aşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunun Bakanlığımızın yürüttüğü Fatih Projesi kapsamında faaliyet gösteren EBA ile aşılabileceği düşünülmüştür.

Görselleştirmenin ve daha çok duyu organına hitap etmenin vazgeçilmezler ve mecburiyetler arasında en önemli sırayı işgal ettiği bir çağı yaşıyoruz. Her toplantı ve her türlü iletişimde görsellik en ön planda geliyor. Öğrencilerimiz kalıcı öğrenmelerinin gerçekleştirebilmeleri için içerisinde farklı duyu organlarına hitap eden (müzik, görsel, metin vb.) içeriklerin kullanılması eğitim öğretim kalitesinin artırılması adına elzemdir.

Toplulukların, grupların ve kişilerin her türlü eğitim ve öğretim faaliyetinde görsel ve işitsel dokümanlar birinci derecede önem arz etmektedir. Görselleştirilmemiş hatta görselleştirilse bile "3D" özellik eklenmemiş her türlü görselin tam olarak materyal bile sayılmadığı günümüz dünyasında hangi kademede, hangi türde ve hangi yöntemde olursa olsun eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha çok duyu organına hitap etmesi gerektiği "olmazsa olmaz" kabul edilmektedir.

Hepimizin bildiği gibi 29 Ekim, 23 Nisan, 30 Ağustos ve 10 Kasım günlerinde "Genelkurmay Başkanlığı" ve "TRT arşivlerinden "ilk defa" yazısı eşliğinde yayınlanan Millî Mücadele yıllarına ait fotoğraf, video ve ses kayıtlarını izlerken; bu zamana kadar neden milletimiz ile paylaşılmadığını üzülerek fark ederiz. İşte bu noktada öğretmenler olarak "Keşke şu arşivlere biz de ulaşabilsek, öğrencilerimize ders anında gösterebilsek…" ya da "Şu ses kaydını, müziği, görseli telif formalitelerı olmadan kendi hazırladığımız video, film gibi ders materyallerinde kullanabilsek…" diyoruz. Bu ihtiyaç; tarih dersinden tutun da edebiyat, müzik, bilişim teknolojileri gibi pek çok ders programını da yakından ilgilendiriyor. Bu vatanın ve bu ülkenin geleceği olan gençlerimizin eğitimi için tüm öğretmenleri temsilen projenin katılımcı öğretmenleri olarak bunu talep ediyoruz…

Sayfa 1 / 2



Eğitim içeriği barındıran ve öğretmenlerin kullanabilecekleri dokümanlar için TRT ve GENELKURMAY arşivleri başta olmak üzere Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu ve Millî Kütüphane Arşivleri eğitim-öğretim faaliyetleri için önem arz etmektedir. Bu arşiv materyallerinin Fatih Projesi kapsamında eğitim bilişim ağı olan www.eba.gov.tr üzerinden paylaşılması öğretmenler için pek çok sorunun aşılması ve pek çok eğitim materyalinin üretilmesi anlamına gelecektir.

Üstelik bu arşivlerden alınacak dokümanlar doğrudan eğitim ortamlarında kullanılabilecek tarzdadır. Bu kurumların görevleri, vizyonları ve misyonları incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığımız ile hep aynı hedefe ulaşmak istedikleri ve aynı amaç için mesai harcadıkları görülüyor. Bu doğrultudaki isteğimiz aslında devletin her kurumunun görev ve amaçlarına da hizmet edecektir.

Ayrıca Bakanlığımızın internet ağ yapısında bazı uluslararası müzeler de dâhil olmak üzere pek çok eğitim içeriklerine ulaşımın mümkün olmadığı bir ortamda EBA öğretmen ve öğrencilerin en önemli eğitim-öğretim materyal havuzudur.

Bankacılık internet sisteminden "e devlet" sistemine geçiş ve giriş yapılabiliyor. Yine aynı şekilde MEB "e-okul" sisteminden ve Maliye Bakanlığı KBS sisteminden İçişleri Bakanlığının MERNİS sistemine geçiş ve giriş yapılabiliyor. Aynı sistem MEBBİS ve EBA gibi sistemlerden de arşivlere belirlenen protokoller çerçevesinde ulaşılabilir. Bu işlemlerin (EBA'dan Arşivlere Geçiş) teknik ve hukuki alta yapısı, imzalanacak protokoller ile prensiplere ve usullere bağlanabilir.

Bu çalışmayla; ülkemizin tüm dünyada ses getiren ve örnek gösterilen projesi olan FATİH-EBA'nın verimliliğinin ve etkinliğinin daha da artacağını, öğretmenlerimizin ders materyali hazırlama aşamasındaki hukuki ve teknik engellerin ortadan kalkacağını düşünüyor, bu hizmetin Bakanlığımız aracılığı ile gerçekleştirilmesinin de eğitime yenilikler getireceğine ve büyük katkılar sunacağına inanıyoruz.

Ayhan YÜCEL
Katılımcı Öğretmenler Adına

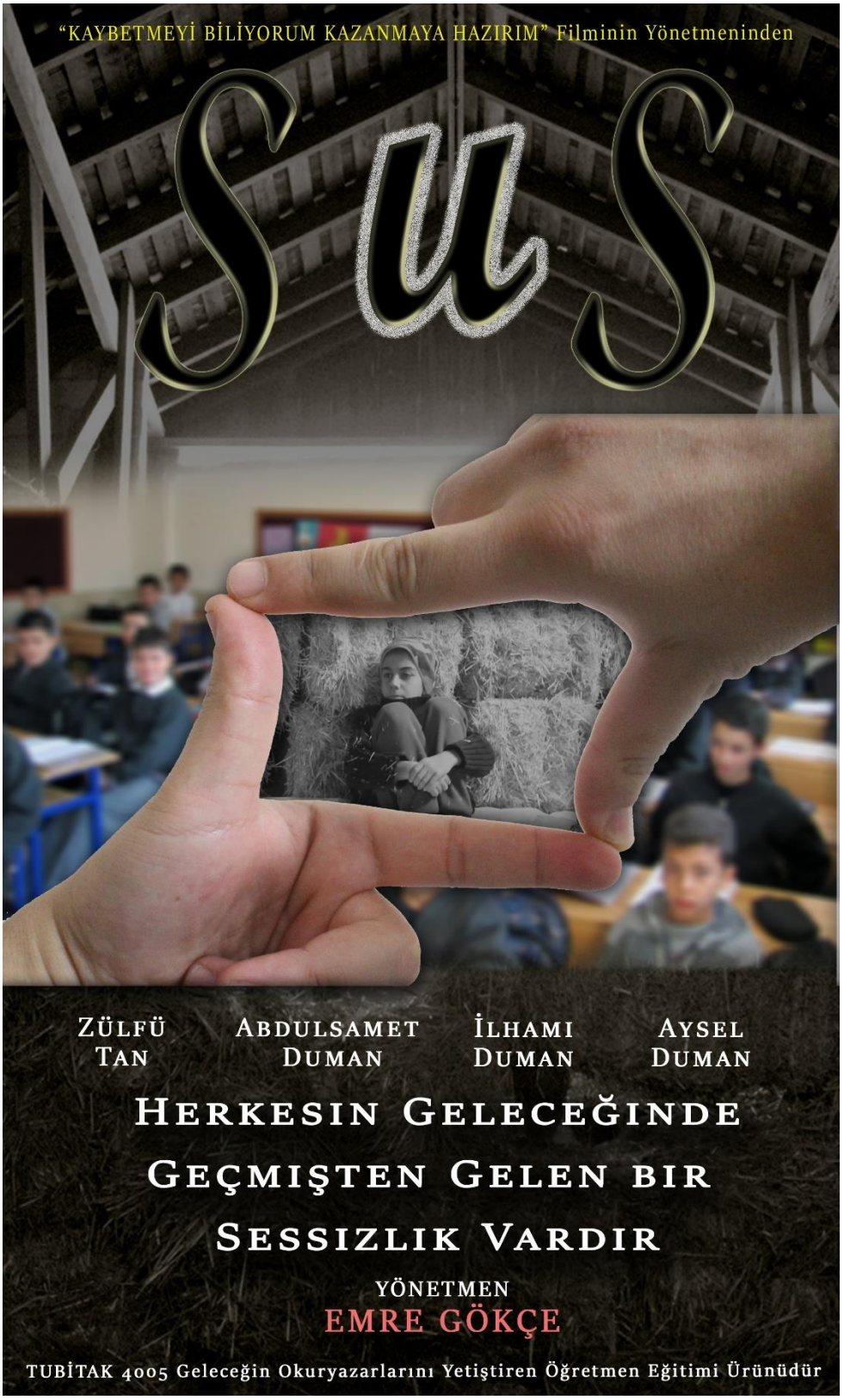
Hüseyin SAYIN
Proje Yürütücüsü

Servet ALTUNTAŞ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı
(Projenin Yürütüldüğü Birim Amiri)

Mükaddes GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü
(Proje Koordinatörü Kurum Amiri)

Sayfa 2 / 2

EK 2. "Sus" Filmi Afişi



EK 3. Dijital Mektup Yarışması Afişi

ÖZEL EĞİTİM

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) TANILI BİREYLERLE ÇALIŞAN EĞİTİMCİLERİN ERKEN YOĞUN DAVRANIŞSAL EĞİTİM (EYDE) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yeşim Güleç Aslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylerin beceri alanlarında gelişim göstermeleri, OSB belirtilerinin azalması ve/veya ortadan kalkması ile sosyal ortamlara en üst düzeyde katılım sağlamaları için bilimsel dayanaklı yöntemlere dayalı özel eğitim almaları önem taşımaktadır. Ulusal Otizm Merkezi (NAC: National Autism Center, 2015) Ulusal Standartlar Projesi raporu bilimsel dayanaklı uygulamaların pek çoğunun uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı olduğunu belirtmektedir. Erken yoğun davranışsal eğitim (EYDE) ise UDA ilkelerine ve yöntemlerine dayalı kapsamlı bir uygulama olup, OSB tanılı bireylerde yaygın olarak kullanılmaktadır. EYDE uygulamalarında, mümkün olan en erken yaşlarda başlayan eğitimler, yoğun (haftada en az 20 saat) ve bire-bir olarak sunulmaktadır. Eğitim ilerledikçe bire-bir öğretimden aşamalı olarak destekli ya da desteksiz olarak kaynaştırma ortamlarına geçiş hedeflenmektedir. OSB'ye özgü bir müfredat doğrultusundaki eğitimler, bir ekip tarafından UDA'ya dayalı ayrık denemelerle öğretim ve doğal öğretim yöntemleri doğrultusunda yürütülmektedir. Özellikle Amerika'da yıllardır yaygın olarak kullanılan EYDE, Türkiye'de sınırlı düzeyde de olsa kullanılmaya başlamıştır. EYDE'e ilişkin araştırmalar, daha nitelikli uygulamaların yürütülmesi ve bu tür uygulamaların yaygınlaşması için gerekli verileri ortaya koyabilmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de son yıllarda kullanılmaya başlayan EYDE bağlamındaki araştırmaların yapılması bu tür uygulamaların hem nitelikli yürütülmesi hem de yaygınlaşması için önemli olabilecektir. Bu doğrultuda, bu araştırmada OSB tanılı bireylerle çalışan eğitimcilerin EYDE hakkındaki görüşleri fenomenolojik (olgubilimsel) desenle incelenmiştir. Araştırmaya 8 eğitimci (K=8) katılmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda yaygın kullanılan bir veri toplama yöntemi olan mecazlarla (metafor) toplanıp, betimsel olarak analiz edilmiştir. Posterde eğitimcilerin EYDE'ye ilişkin mecazları ve bu mecazların anlamlarını içeren bulgular yer alacaktır. Bulgular ilgili alanyazın bağlamında tartışılıp, uygulama ve ileri araştırmalar doğrultusunda öneriler sunulacaktır. Bu araştırmanın Türkiye'deki EYDE uygulamalarına ışık tutarak, uluslararası alanyazına farklı kültürlerdeki uygulamalara bağlamında katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler : Otizm, Erken Yoğun Davranışsal Eğitim

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylerin beceri alanlarında gelişim göstermeleri, OSB belirtilerinin azalması ve/veya ortadan kalkması ile sosyal ortamlara en üst düzeyde katılım sağlamaları için bilimsel dayanaklı yöntemlere dayalı özel eğitim almaları önem taşımaktadır. Ulusal Otizm Merkezi (NAC: National Autism Center, 2015) Ulusal Standartlar Projesi raporu bilimsel dayanaklı uygulamaların pek çoğunun uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı olduğunu belirtmektedir. Erken yoğun davranışsal eğitim (EYDE) ise UDA ilkelerine ve yöntemlerine dayalı kapsamlı bir uygulama olup, OSB tanılı bireylerde yaygın olarak kullanılmaktadır. EYDE uygulamalarında, mümkün olan en erken yaşlarda başlayan eğitimler, yoğun (haftada en az 20 saat) ve bire-bir olarak sunulmaktadır. Eğitim ilerledikçe bire-bir öğretimden kaynaştırma ortamlarına geçiş hedeflenmektedir. OSB'ye özgü bir müfredat doğrultusundaki eğitimler, bir ekip tarafından yürütülmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Lovaas, 2003; Matson ve Goldin, 2014; Roane, Fisher ve Carr, 2015). Bu ekipte; koordinatör, danışman ve eğitmenler bulunmaktadır. Eğitmenler doğrudan eğitimi sunan kişilerdir. Bu kişilere danışman ve/veya koordinatör tarafından sürekli eğitim verilmektedir. Eğitmenlerin, bu tür eğitimleri nitelikli olarak sunabilmeleri; EYDE uygulamalarının etkililiğini olumlu etkileyen önemli bir etmendir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Lovaas, 2003; Matson ve Goldin, 2014). Eğitmenlerin niteliği için; eğitmenlerin mesleki yeterliklere sahip olması, eğitmenlere eğitim ve danışmanlık hizmetinin sunulması, mesleki doyumlarının yüksek olması önem taşımaktadır. EYDE eğitmenleriyle ilgili pek çok araştırmada eğitmenlere sunulan eğitim ve danışmanlık hizmetlerinin etkililiğinin nicel yöntemlerle incelendiği görülmektedir (örneğin; Hasting ve Symes, 2002). Eğitmenlerle ilgili çeşitli unsurlara (örneğin, eğitmenlere yönelik eğitim süreci, eğitmenlerin algıları, deneyimleri, vb.) yönelik olarak derinlemesine bilgiler içeren nitel araştırmalar –özellikle ulusal düzeydeki araştırmalar- ise sınırlıdır (örneğin, Austin, 2013; Güleç-Aslan, 2008; Nickels, 2010). Eğitmenlerin algıları, deneyimleri, yaşadıkları güçlükler, ihtiyaçları, EYDE hakkındaki görüşleri konularındaki nitel araştırma bulguları, EYDE programlarının daha nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için eğitmenlere sunalabilecek hizmetler hakkında fikir verebilecektir. Bu doğrultuda, bu araştırmada OSB tanılı bireylerle çalışan eğitimcilerin EYDE hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilimsel) desenle incelenmiştir.

KATILIMCILAR

Araştırmaya OSB tanılı bireylere EYDE sunan bir özel özel eğitim kurumunda çalışan 8 eğitimci (K=7, E=1) katılmıştır. Yaş ortalaması 28.7'dir. Tipik durum örneklemesi ile belirlenen katılımcılarda, gönüllülük ilkesi ve gizlilik hakları gözetilmiştir.

VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE VERİ ANALİZİ

Veriler, nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda yaygın kullanılan bir veri toplama yöntemi olan mecazlarla (metafor) (EYDE ……...'ya benziyor, çünkü …..….) toplanıp, betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilerin geçerliği ve güvenirliği için; gönüllülük ilkesi, katılımcıların gizlilik haklarına saygı, mecaz sorularının hazırlanmasında iki uzman görüşü, katılımcılara araştırma ve sonuçları hakkında sözel olarak bilgi verilerek katılımcıların teyidleri ve veri-bulgu tutarlılığı için uzman görüşü konularına dikkat edilmiştir (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Katılımcıların mecazları ve bu mecazların anlamları, betimsel analizin amacı doğrultusunda, verilerin özgün hallerinin korunarak araştırma amacı temelinde "EYDE'ye yönelik algılar" teması kapsamında incelenmiştir. Bu temaya ilişkin bulgular Tablo-1'de yer almaktadır.

Tablo-1'de görüldüğü üzere, her bir katılımcı EYDE'yi betimlemek için ayrı bir mecaz kullanmıştır. Katılımcıların EYDE'ye yönelik bu mecazlarına yükledikleri anlamlar doğrultusunda katılımcıların EYDE ile ilgili benzer algıları olduğu görülmektedir. Katılımcılar, EYDE'yi; sistematik, düzenli, keyifli, bilgi ve beceri gerektiren, olumlu sonuçları olan bir uygulama şeklinde anlamlandırmışlardır. Bu araştırma katılımcılarının EYDE'ye yönelik algılarının "EYDE özelliklerinin" vurgulandığı alanyazınla tutarlı olması, katılımcıların EYDE hakkında belirli düzeyde bilgi kazanmış ve kazanmaya devam ediyor olduklarının, öğrendiklerini uygulamaya uygun bir şekilde aktardıklarının, öğrendikleriyle tutarlı bir EYDE algı ve deneyimlerinin olduğunun bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bir başka deyişle, araştırma katılımcılarında nitelikli eğitim sunma bağlamındaki önemli unsurlardan bir tanesi olan bilgi ve beceri yeterliliğinin sağlanmaya çalışıldığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Ayrıca, bu bulgular bu araştırmanın katılımcılarının eğitim sunduğu OSB tanılı bireylerde olumlu değişikliklerin olabileceğini düşündürmektedir. Eğitimcilerin EYDE hakkında yeterli bilgilerinin olması, öğrencilerde istendik gelişimlerin görülmesinde önemlidir (Austin, 2013; Tristram, 2015). Türkiye'de henüz yeni ve sınırlı düzeyde yürütülen EYDE programlarını yürüten eğitmenlerin algılarını inceleyen bu araştırmayla, araştırma katılımcısı eğitmenlerin yaşantılarına ve var olan durumlarına yönelik bazı bilgiler elde edilmiştir. Araştırmanın, eğitmenlerin yaşantılarına yönelik özellikle nitel araştırma ihtiyacı bağlamında alanyazına bir katkı getirebilmesi ve uygulamaya yol

göstermesi umulmaktadır. Ancak, bu araştırmanın sadece sekiz eğitmenle sınırlı olduğu ve verilerin sadece mecaz tekniği ile toplandığı unutulmamalıdır.

Bulgular doğrultusunda uygulamaya ilişkin öneriler şöyle sıralanabilir: (a) EYDE eğitimleri yaygınlaştırılabilir, (b) hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle EYDE sunan eğitimcilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir. İleri araştırmalar için ise şu tür öneriler söz konusu olabilir: (a) görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama araçları eğitmenlerin yaşantılarına yönelik yaşantılarını inceleyen daha kapsamlı nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir, (b) EYDE uygulaması yürüten eğitmenlerle ilgili çeşitli konularda (uygulama güvenirliği, motivasyonları, mesleki yeterlikleri, vb.) nicel araştırmalar yürütülebilir.

Katılımcı	Mecaz (EYDE…..'ya benziyor)	Mecaz Anlamı (Çünkü,...)
K-1	Toprağı ekmeye	Sistematik olarak uygulandığında sonuçlar çok faydalı olur
K-2	Çok katlı pastaya	Birçok tekniği kullanmayı gerektiriyor
K-3	Kumbaraya	Birikimlerimiz sonucunda güzel bir kazanç elde ederiz
K-4	Her şeyi sakladığımız dolaba	Öğrendiklerimizi dolaba koyup, gerektiğinde bilgiyi kullanıyoruz.
K-5	Yemek yapmaya	Yemeğin içine neyi ne zaman kattığın çok önemli aynen çocuğa ne zaman neyi uygulayacağını, onun tepkilerine vereceğin tepkiyi bilmen gibi
K-6	Baraja	Sistemli ve düzenli olduğu için
K-7	Kitaba	Çok keyifli
K-8	Ağaca	Sistemli ve iyi uyguladığında mutlaka meyve veriyor

KAYNAKÇA

Austin, K. M. (2013). Training needs of paraprofessionals supporting students with autism spectrum disorders. Yayımlanmamış doktora tezi. Virginia Commonwealth University.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71 (2), 195-207.

Butter, M. E., Mulick, A. J., & Metz, B. (2006). Eight case reports of learning recovery in children with pervasive developmental disorders after early intervention. *Behavioral Interventions, 21*, 227-243.

Güleç-Aslan, Y. (2008). *Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP) Ev Uygulaması Sürecinin ve Sonuçlarının İncelenmesi.* Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Hasting, R. P., & Symes, M. D. (2002). Early intensive behavioral intervention for children with autism: parental therapeutic self-efficacy. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 332-341.

Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde,* (s. 239-266). Ankara: Vize.

Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmentay delays: Basic intervention techniques.* Austin, Texas: Pro-Ed.

Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2014) Early Intensive Behavioral Interventions: Selecting behaviors for treatment and assessing treatment effectiveness. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (2), 138-142.

National Autism Center [NAC] (2015). National standarts report. [Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandards], Erişim tarihi: 12 Ağustos 2016.

Nickels, P. A. (2010). Educational interventions for children with autism spectrum disorders: perceptions of parents and teachers in a Northeast Tennessee school system. Yayımlanmamış doktora tezi. East Tennessee State University.

Roane, H. S., Fisher, W. W., & Carr, J. E. (2015). Applied behavior analysis as treatment for Autism Spectrum Disorder. The Journal of Pediatrics, 175, 27-32.

Tristam, S. (2015). Predicting outcome of community-based early intensive behavioral intervention for children with autism. Journal of Abnormal Child Psychology, 43 (7): 1271-1282.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) TANILI BİREYLERLE ÇALIŞAN EĞİTİMCİLERE YÖNELİK UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ (UDA) HİZMET-İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ VE SONUÇLARININ İNCELENMESİ

Yeşim Güleç Aslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, yesim.gulec@medeniyet.edu.tr

GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanılı bireylere yönelik bilimsel dayanaklı yöntem bir yöntem olan uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı yöntemler OSB tanılı bireylerin eğitimlerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Boutot ve Hume, 2012; NAC: National Autism Center, 2015; Tekin-İftar, 2014). Bu yöntemlerin sonuçlarının etkili olması için, eğitimcilerin niteliği ve uygulamayı güvenilir bir şekilde sunmaları oldukça önemlidir. Hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim hizmetleriyle OSB alanında çalışan eğitimcilerin UDA alanında mesleki yeterliklerinin arttırılabilmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların yaygın olmaması, eğitimcilere yönelik UDA eğitimlerinin etkililiğini ve niteliğini inceleyen yeni araştırmalara ihtiyacı göstermektedir (Lerman, Vorndran, Addison ve Kuhn, 2004; Scheuermann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003).

Bu çalışmada, OSB tanılı bireylere UDA'ya dayalı yöntemlerle eğitim sunan eğitimcilerin mesleki yeterliklerinin artması amacıyla sunulan UDA hizmet-içi eğitim programının uygulama sürecinin ve etkilerinin incelendiği kapsamlı bir nitel araştırmanın niceliksel ön bulguları sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma, halen devam eden nitel bir araştırmanın niceliksel ön bulgularını kapsamaktadır.

Katılımcılar

Araştırmaya, 2016 yılında OSB tanılı bireylere UDA'ya dayalı hizmet-içi eğitim sunan bir özel özel eğitim kurumunda çalışan 10 eğitimci katılmıştır.

Katılımcıların hepsi kadın olup, yaş aralığı 24-36, yaş ortalaması ise 28.7'dir.

Katılımcıların beş tanesi (E-1, E-2, E-4, E-5, E-7, E-8) psikoloji, iki tanesi zihin engelliler öğretmenliği (E-6, E-10), iki tanesi (E-3, E-9) ise kız meslek lisesi mezunudur. Bu katılımcılardan bir tanesi (E-2) psikoloji yüksek lisansını tamamlamış olup, bir tanesi psikoloji (E-5), bir tanesi ise otizmde UDA (E-9) yüksek lisansı yapmaktadır.

Veri Toplama Yöntemleri ve Analiz

Katılımcılara UDA temel bilgiler (UDA nedir, UDA ilkeleri, vb.) ile UDA'ya dayalı davranış değiştirme yöntemlerini içeren 18 hafta, toplam 36 saat eğitim sunulmuştur.

UDA bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi: UDA Değerlendirme Formu (ön test ve son-test)

Hizmet-içi programının değerlendirilmesi: Hizmet-içi Eğitim Değerlendirme Formu

Betimsel istatistik

BULGULAR VE TARTIŞMA

Eğitim programında yer alan konulara paralel olarak hazırlanmış olan ve katılımcıların bilgi düzeylerini değerlendiren UDA Değerlendirme Formu, eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Ön ve son test uygulamalarındaki sonuçlar ve iki uygulama arasındaki fark Tablo-1'de yer almıştır.

Çalışma devam eden bir araştırmanın ön bulgularını içerdiğinden, puanların istatistiksel anlamlılığına yönelik bir istatistiksel analiz yapılmamıştır ancak tabloda da görüldüğü üzere; her katılımcının ön testlerindeki puanlar son testte artış göstermiştir. Her ne kadar istatistiksel bir analiz yapılmamış olsa da, puanların son testte yükselmiş olması, eğitimcilerin kendilerine sunulan eğitimden faydalandıkları ve UDA bilgilerinin arttığını düşündürmektedir. Alanyazında da bu tür eğitimlerin eğitimcileri UDA bilgi ve becerilerini arttırarak, mesleki yeterlik kazandırdığını göstermektedir (Eikeseth, 2010; Scheuermann ve diğ., 2003).

Hizmet-içi eğitim programının genel ve akademik olarak değerlendirilmesine yönelik veriler Tablo-2'de verilmiştir. Tablo-2'de görüldüğü üzere, programı değerlendirme maddelerinin hepsinin aritmetik ortalaması 4.00'dan yüksektir. Bu bulgu, eğitim programının, programı sunan uzman, içerik, yöntem ve etkiler ölçütleri bağlamında yeterli düzeyde olduğunu ve katılımcıların eğitimden memnun kaldıklarını düşündürmektedir. Eğitim programı

öncesinde katılımcıların ihtiyaçlarının katılımcılara sorularak belirlenmesinin, programın katılımcı ihtiyaçlarına yönelik hazırlanması, teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmesi, programın birkaç günlük değil de uzun süreli olarak yürütülmesi unsurları alanyazında vurgulandığı gibi bu sonuçta etkili olmuş olabilir (Lerman, et al, 2004; Scheuermann ve diğ., 2003).

Tablo-1: UDA Değerlendirme Formu ön test- son test puanları

Katılımcı	Ön test puanı	Son test puanı	Son test-Ön test puan farkı
E-1	40	85	45
E-2	70	100	30
E-3	35	100	65
E-4	55	100	45
E-5	35	95	60
E-6	65	100	35
E-7	70	100	30
E-8	85	100	20
E-9	40	100	60
E-10	75	95	20
Ort.	57	107	50

Tablo.2:Hizmet-içi Eğitim Programının değerlendirilmesi

A. Semineri veren uzmanın değerlendirilmesi	**Ortalama**
Uzman, seminer konularını anlatmak için yeterli süre ayırmıştır	4.6
Uzman, konular hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	4.9
B. Seminerin içerik, yöntem ve etkiler yönünden değerlendirilmesi	
İhtiyaçlarımla örtüşüyordu.	4.3
Sadece uzmanın değil katılımcıların da etkin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (görüş bildirme, tartışma, vb.)	4.4
Bu seminer, faydalı bilgiler içeriyor.	4.6
Teorik bilginin yanı sıra, uygulamaya dönük bilgi ve örnekleri de içermiştir.	4.5
Seminer boyunca öğrendiklerim, bundan sonraki çalışmalarımda yardımcı olacaktır.	4.6
Mesleki gelişime katkıda bulunmuştur.	4.6
Konular yeterli ve etkili olarak incelendi.	4.3
Yeni teorik bilgiler kazandırmıştır.	4.4
Uygulama becerilerini geliştirmiştir.	4.4
Seminer süresince açıklanan konuları kolayca anladım.	4.7
Mesleki motivasyonu arttırmıştır.	4.4
Bu alanda çalışan başka eğitimcilere öneririm	4.8

UDA hizmet-içi eğitim programının uygulama sürecinin ve etkilerinin incelendiği kapsamlı bir nitel araştırmanın niceliksel ön bulgularının sunulduğu bu çalışmanın, eğitimcilerin UDA bilgilerini belirli bir düzeyde arttırdığı ve bu tür eğitimlere yönelik yol gösterici bilgiler içerdiği söylenebilir. Ancak, bu çalışma sadece 10 eğitimci ile sınırlıdır. Ayrıca, çalışma sadece ön bulguları içermektedir.

Uygulama alanına yönelik öneriler:

- UDA bilgi ve becerileri kazanmış nitelikli eğitimci yetiştirme konusunda çeşitli çalışmalar (seminerler, mentorluk, yaz okulları, vb) gerçekleştirilebilir
- Üniversitelerde UDA kapsamındaki derslerin yoğunluğu arttırılabilir ve uygulamalı olması sağlanabilir
- UDA konusunda özellikle eğitimcilere yönelik rehber kitaplar arttırılabilir

İlerideki araştırmalara yönelik öneriler:

- farklı araştırma yöntemlerine dayalı yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir
- farklı nitelikte ve sayıda örneklem üzerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Boutot, E. A.,& Hume, K. (2012). Beyond time and time table: Today's applied behavior analysis for students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47,* 23-38.

Eikeseth., S.(2010). Examination of qualifications required of an EIBI Professional, *European Journal of Behavior Analysis,* 2 (11), 239 – 246.

Lerman, D. C.,Vorndran, C. M., Addison, L., & Kuhn, S. C. (2004). Preparingteachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review,* 33 (4), 510-526.

National Autism Center [NAC] (2015). National standarts report.

Scheuermann, B.,Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrumdis orders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 18 (3), 197-206.

Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi. E. Tekin (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (s. 1-40). Ankara: Vize.

ÖZELYETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN MESLEK TERCİHLERİ İLE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Melike YİĞİT
Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Matematik Bölümü, SAKARYA
melikeyigitt@gmail.com

Nesrin GÜLER
Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İstatistik Bölümü, SAKARYA
nesring@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bireylerin sahip oldukları farklı ve benzer yeteneklerini geliştirerek, bunları uygun bir alanda kullanmalarını sağlayacak mesleklere yönlendirilmeleri eğitimin temel hedefleri arasındadır. Yaşamlarını sürdürebilmek için yeteneklerini kullanabildikleri mesleklere sahip olan bireylerin daha mutlu ve üretken oldukları bilinen bir gerçektir. Özellikle zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren, özel yetenekli bireylerin kişisel özelliklerine uygun meslek alanlarına yönlendirilmeleri toplum için büyük yarar sağlayacaktır. Bireylerin meslek tercihlerinde etkili olan bireysel ve çevresel pek çok faktör bulunmaktadır. Bu çalışmadaki amaç, istatistiksel analizin bir konusu olan ilişki katsayıları kullanılarak, öğrencilerin meslek tercihleri ile tercihlerini etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslekler ile öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim kademesi, matematik tutum puanları, anne-baba eğitim düzeyi ve meslek bilgileri gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Bilgi Formu" kullanılarak derlenen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Meslek Tercihi, Özel Yetenekli Öğrenci, İlişki Katsayıları.

INVESTIGATION OF THE ASSOCIATION BETWEEN CHOICE OF PROFESSION OF THE SPECIAL TALENTED STUDENTS AND SEVERAL VARIABLES

ABSTRACT

By developing different and similar abilities of individuals, directing them to professions that will provide to use their ability in an appropriate field are among the basic targets of education. It is a known fact that individuals having a profession in which they can use their abilities for being able to sustain their lives are happier and more productive. Directing special talented individuals who are performing at a high level according to their peers at, in particular, intelligence, creativity, art, leadership capacity or academic field to appropriate professions according to their personal characteristics will be of great benefit for the community. There are a great number of individual and environmental factors that influence individuals' choices of professions. The purpose of this study is to investigate the association between students' choices of professions and several variables that are thought to influence their choices by using the association coefficients which a topic of statistical analysis. For this purpose, the relations between the professions which the special talented students at primary and secondary level at Sakarya Science and Art Center (BİLSEM) want to have in the future and several variables such as gender, educational level, mathematics attitude scores, educational level and professions of their parents, are investigated. The collected data using the "Information Form" prepared by the researcher were analyzed using SPSS package program.
Keywords: Choice of profession, Special talented student, Correlation coefficients.

GİRİŞ

Her insan toplum içerisinde kişisel özelliklerine ve yeteneklerine uygun bir yer edinebildiği sürece uyumlu, faydalı ve mutlu bir birey olarak gelişim gösterebilir. Bireylerin sahip oldukları farklı ve/veya benzer yeteneklerini geliştirerek, bunları uygun alanlarda kullanmalarını sağlayacak mesleklere yönlendirilmeleri eğitimin temel hedefleri arasındadır. Meslek, bireylerin sadece geçimlerini sağlamak için yaptıkları geçici bir uğraş değildir. Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iştir [16]. Bireylerin meslek tercihlerinde etkili olan cinsiyet, kişisel özellik ve yetenekler, mesleğin geleceği, ekonomik imkanlar, aile ve çevre etkisi gibi bireysel ve çevresel pek çok faktör bulunmaktadır. Yaşamlarını sürdürebilmek için yeteneklerini kullanabildikleri mesleklere sahip bireylerin daha mutlu ve üretken oldukları bilinen bir gerçektir. Günümüzde ise bireylerin meslek tercihleri, aile ve çevre etkisi, işsizlik kaygısı ve ekonomik olanaksızlıkların etkisinde kalmaktadır. Meslek sayısının giderek artması, üniversiteye girmeyi başaran her öğrencinin yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenim görememesi, her mezunun da uzmanlık alanında iş bulamaması, çalışmayı tasarladığı alan ve diğer meslekler ile seçeceği mesleğin nitelikleri arasında uygunluk aramaması, bireylerin iş hayatında başarısız, mutsuz ve verimsiz olmasına yol açmaktadır [6]. Aynı çalışmada, bireylerin meslek alanında başarısızlık ve mutsuzluk duygularını yaşamamak için, öncelikle kendilerini tanımaları, daha sonra meslekler hakkında bilgi sahibi olmaları, nihayet seçmeyi düşündükleri mesleğin kendi özelliklerine uygunluğunu araştırmaları gerektiği belirtilmektedir.

Milletlerin en büyük güç kaynağı, yetişmiş ve nitelikli insan birikimidir. Toplumların gelişimi incelendiğinde, onlara yön verenlerin, hatta çağları açıp kapayanların "pasif çoğunluk" değil; "aktif azınlık" denilen ve liderlik, üretkenlik ve verimlilik gibi özelliklere sahip "üstün veya özel yetenekli kişiler" olduğu görülmektedir [17]. Bu doğrultuda, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren, özel yetenekli bireylerin kişisel özelliklerine ve yeteneklerine uygun meslek alanlarına yönlendirilmeleri toplum için büyük yarar sağlayacaktır. Özel yetenekli bireylerin genellikle çoklu yetenek ve ilgi alanlarına sahip olmaları tercih edebilecekleri meslek çeşitliliğini de artırmaktadır. Bu durum özel yetenekli bireylerin meslek tercihine ilişkin karar verme süreçlerini zorlaştırmaktadır. Özel yetenek, bireylerin başarılı olmalarında etkili bir faktör olmasına rağmen tek başına yeterli değildir. 2004 yılı Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu'nda, özel yeteneklilerin potansiyellerini uygun şekilde geliştirip yönlendirilebildiklerinde başarılı birer fert olarak ülkemize ve insanlığa önemli hizmetlerde bulunabildikleri, aksi halde kendisi ile barışık olmayan, aile ve toplum için "sorunlu grup" haline dönüşme ihtimalinin oldukça yüksek olduğu, bu sebeple, özel yeteneklilerin özel öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek ve öğrenme hızlarına uyum sağlayacak eğitim modellerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir [19]. Söz konusu eğitim modelleri kapsamında özel yetenekli bireylerin kişisel özelliklerine ve yeteneklerine uygun meslekler hakkında bilgi edinmelerini sağlayacak, ilgili meslek dalında çalışanlarla görüşme, iş alanlarını gezme, çalışma ortamı ve koşullarını gözlemleme ve mesleğe hazırlayıcı eğitim veren kurum ve kuruluşları tanıma gibi etkinliklere yer verilmesinin, ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri üzerinde yönlendirici etkisi olacağı düşünülmektedir.

Meslek tercih süreci, mesleki gelişim kuramcıları tarafından çeşitli gelişim evrelerine ve bu evreler de çeşitli basamaklara ayrılmıştır. Her evre içerisinde bireylerin kazanması gereken gelişim görevleri mevcuttur ve tüm bireyler gibi özel yetenekli bireylerin de gelişim dönemlerine özgü görevleri başarması beklenmektedir. Özel yetenekli bireylerin gelişim görevlerine ilişkin davranışları bireysel ve çevresel faktörlerden daha fazla etkilenebilmektedir. Çoklu yetenek ve ilgi alanlarına sahip bu bireylerin kariyer gelişimleri ve meslek tercihlerine yönelik kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır [5, 15]. Kariyer rehberliği ve psikolojik danışmanlık alanında ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik yapılan teorik ve uygulamalı çalışmaların son dönemlerde özel yetenekli öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletildiği görülmektedir [2-6, 10, 14, 15, 20].

Bireylerin meslek tercihlerini etkileyen, karar verme yetkinlikleri ve mesleki olgunluk düzeyleriyle ilgili uluslararası düzeyde yapılan çeşitli çalışmalar mevcut olmasına rağmen ulusal düzeyde daha sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Ablard ve Parker'ın yaptıkları çalışma akademik açıdan üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin tamamen akademik başarıya odaklanmış olduklarını, ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumlarının çocuklarının yüksek hedefler belirlemesini sağladığını, ebeveynlerin yüksek düzeydeki beklentilerinin üstün yetenekli çocukları olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur [1, 5]. Özel yetenekli ilköğretim öğrencilerine yönelik kariyer rehberliği ve danışmanlığı ile ilgili Sürücü, Kontaş ve Bacanlı tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin özellikle ders ve alan seçimi, meslek tercihi ve seçimi sürecinde kararlarını olumsuz etkileyebilecek birtakım faktörlerin (cinsiyet ayrımcılığı, mesleğin geleceği, ekonomik faktörler, aile ve çevre etkisi vb.) bulunduğu, bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin kariyer engellerini ve öz-yetkinliklerini nitel ve nicel yöntemlerle araştıracak ve cinsiyet karşılaştırması yapacak araştırmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir [15]. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) öğrencilerinin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile tercihlerini etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, öğrenim kademesi, anne-baba eğitim düzeyi ve meslek bilgisi ile matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden ilkokul, ortaokul ve lise

kademesindeki özel yetenekli öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile;

- cinsiyet,
- öğrenim kademesi,
- anne ve baba eğitim düzeyi,
- anne ve baba meslekleri,
- matematik dersine yönelik tutum puanları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi ve ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve derecesinin ilişki katsayıları ile belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma tarama modeline uygun yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır [9]. Tarama yöntemleri ile yapılan araştırmalar, bireylerin belirli bir konudaki görüşlerinin, belirli bir konuya ilişkin tutumlarının, yaşanan olayların, objelerin, kurumların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır [8].

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim görmekte olan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 66' sı ilk ve ortaokul, 24' ü lise öğrencisi olan toplam 90 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Bilgi Formu", matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek için ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan 20 maddelik "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan 12 maddelik "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır [11-13]. Araştırmaya katılan öğrencilerden derlenen veriler SPSS 22.0 ile analiz edilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine farklı tutum ölçekleri uygulandığından ölçekler ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan güvenirlik analizleri neticesinde ilk ve ortaokul grubuna uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.941 olarak bulunurken, lise grubuna uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.877 olarak bulunmuştur.

Sürekli olmayan değişkenler arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla ki-kare testi, tespit edilen ilişkilerin derecesini belirlemek için ise ilişki katsayıları kullanılmıştır. İlişki katsayıları, daha çok sınıflama ölçüm düzeyindeki değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçer [7]. Bu doğrultuda çalışmada, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla ki kare testi ile ilişki katsayıları birlikte kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

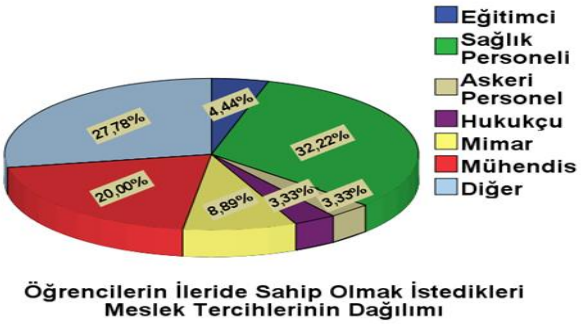
BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Meslek Tercihleri ile Ele alınan Değişkenlere İlişkin Betimsel Veriler

Öğrencilerin demografik özelliklerine ve ele alınan değişkenlere göre dağılımlarını gösteren tablolar aşağıda sunulmuştur.

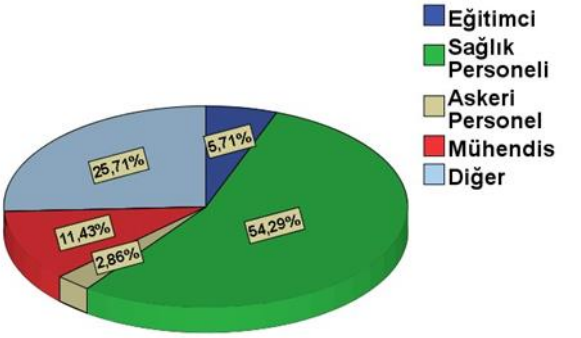
Tablo 3.1.1. Meslek Tercihlerinin Ele Alınan Değişkenlere Göre Dağılımı

Öğrenim Kademesi	Cinsiyet	Meslek Tercihi							Toplam
		Eğitimci	Sağlık Personeli	Askeri Personel	Hukukçu	Mimar	Mühendis	Diğer	
İlk-Ortaokul	Kız	2	11	1	0	0	3	6	23
	Erkek	2	8	1	2	6	10	14	43
	Toplam	4	19	2	2	6	13	20	66
Lise	Kız	0	8	0	0	0	1	3	12
	Erkek	0	2	1	1	2	4	2	12
	Toplam	0	10	1	1	2	5	5	24
Toplam	Kız	2	19	1	0	0	4	9	35
	Erkek	2	10	2	3	8	14	16	55
	Toplam	4	29	3	3	8	18	25	90



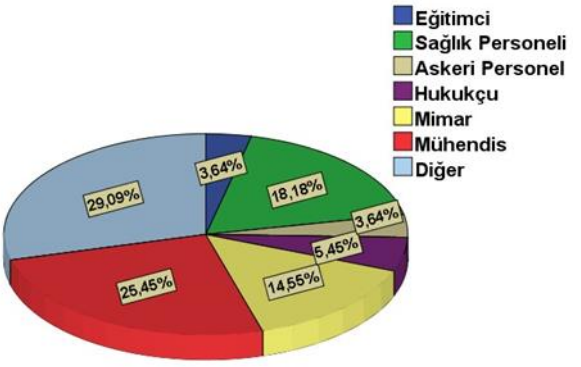
Öğrencilerin İleride Sahip Olmak İstedikleri Meslek Tercihlerinin Dağılımı

Öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri incelendiğinde, birinci sırada sağlık personeli (%32,22) olmak istedikleri görülürken, ikinci sırada sunulan seçenekler haricindeki meslekler (%27,78) ile mühendislik (%20,00) gelmektedir. Son sıralarda ise eğitimci (%4,4), askeri personel ve hukukçu (%3,3) yer almaktadır.



Kız Öğrencilerin İlerde Sahip Olmak İstedikleri Mesleklerin Dağılımı

Kız öğrencilerin birinci sırada sağlık personeli (%54,29) olmak istedikleri görülürken, ikinci sırada sunulan seçenekler haricindeki meslekler (%25,71) ile mühendislik (%11,43) gelmektedir. Son sıralarda ise eğitimci (%5,71) ve askeri personel (%2,86) yer alırken, hiçbirinin hukukçu olmak istemediği görülmektedir



Erkek Öğrencilerin İlerde Sahip Olmak İstedikleri Mesleklerin Dağılımı

Erkek öğrencilerin ise en çok sunulan seçenekler haricindeki meslekleri (%29,09), mühendisliği (%25,45), sağlık personeli (%18,18) ve mimarlığı (%14,55) tercih ettikleri görülürken, son sıralarda hukukçu (%5,45), eğitimci ve askeri personel (%3,64) tercihleri yer almaktadır

Tablo 3.1.2. Anne-Baba Eğitim Düzeylerine İlişkin Bilgiler

Eğitim Düzeyi	Anne Bilgileri		Baba Bilgileri	
İlkokul mezunu	13	%14,44	0	%0
Ortaokul veya dengi okul mezunu	13	%14,44	6	%6,7
Lise veya dengi okul mezunu	20	%22,2	26	%28,9
Üniversite mezunu	36	%40,0	46	%51,1
Lisansüstü	8	%8,9	12	%13,3
Toplam	90		90	

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde; çoğunun üniversite (annelerin %40' ı babaların ise %51,1'i) ve lise mezunu (annelerin %22,2' si babaların ise %28,9'u) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.3. Anne-Baba Meslek Bilgilerine İlişkin Bilgileri Meslek Bilgileri

	Anne Bilgileri		Baba Bilgileri	
Çalışmıyor	39	%43,3	0	%0
Emekli	3	%3,3	8	%8,9
Memur	6	%6,7	16	%17,8
Eğitimci	23	%25,6	15	%16,7
Sağlık Personeli	7	%7,8	6	%6,7
Askeri Personel	0	%0	3	%3,3
Hukukçu	0	%0	3	%3,3
Mimar	0	%0	2	%2,2
Mühendis	3	%3,3	7	%7,8
Serbest Meslek	2	%2,2	12	%13,3
Diğer	7	%7,8	18	%20,0
Toplam	90		90	

Öğrencilerin anne ve babalarının meslek bilgileri incelendiğinde; annelerde ev hanımı (%43,3) ve eğitimci (%25,6) ağırlıkta iken, babalarda daha dengeli bir dağılım olduğu ve memur (%17,8), eğitimci (%16,7) ve serbest meslek (%13,3) ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1.4. Matematik Dersine Yönelik Tutum Puanları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
İlk-ortaokul	66	26	100	79,25	15,83
Lise	24	27	58	46,50	7,5

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ilk-ortaokul grubuna uygulanan 20 maddelik ve lise grubuna uygulanan 12 maddelik tutum ölçeklerinden aldıkları minimum ve maksimum puanlar ile puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.1.4'de özetlenmiştir. Bu sonuçlara göre, ilk-ortaokul öğrencilerinin 15,83 standart sapma ile ortalama 79,25 puanla matematiğe karşı olumlu tutum sergiledikleri, lise öğrencilerinin ise 7,5 standart sapma ile ortalama 46,50 puanla matematiğe karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

3.2. Öğrencilerin Meslek Tercihleri ile Ele Alınan Değişkenler Arasındaki İlişkiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.2.1 Öğrencilerin Meslek Tercihleri ile Ele Alınan Değişkenlere İlişkin Ki Kare Testi Sonuçları

Değişken	Pearson Ki-Kare Değeri	p Değeri	Açıklama
Cinsiyet	18,091	0,006	p<0,05 cinsiyet ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.
Öğrenim Kademesi	3,088	0,798	p>0,05 öğrenim kademesi ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.
Anne Eğitim Düzeyi	18,228	0,792	p>0,05 anne eğitim düzeyi ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.
Baba Eğitim Düzeyi	11,986	0,848	p>0,05 baba eğitim düzeyi ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.
Anne Mesleği	36,294	0,719	p>0,05 anne mesleği ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.
Baba Mesleği	58,359	0,318	p>0,05 baba mesleği ile tercih edilen meslek arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.2.1'de görüldüğü gibi Cinsiyet ile Meslek Tercihi arasındaki ki-kare testi sonucunda anlamlılık düzeyinin 0,05'den küçük çıkması aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrencilerin meslek tercihlerinin

cinsiyetlerinden bağımsız olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.2.2 Meslek Tercihlerinin Cinsiyete Göre Analizi

İlişki Katsayıları	Değer	p Değeri
Phi	0,448	0,006
Cramer's V	0,448	0,006
Kontenjans Katsayısı	0,409	0,006

Tablo 3.2.2'de görüldüğü gibi hesaplanan ilişki katsayıları cinsiyet ve meslek tercihleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Matematik Tutum Puanları ile Meslek Tercihleri Arasındaki İlişki

Değişkenlerden birinin sınıflama veya sıralama ölçme düzeyinde diğerinin de eşit aralıklı veya oranlama ölçme düzeyinde olduğu durumda yığına ilişkin istatistiksel veriyi betimlemek için eta (η) parametresi kullanılır [18]. Bu doğrultuda, öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile matematik dersine yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla eta katsayısı kullanılmıştır. η=0,191 olarak bulunması, öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile matematik dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma Sakarya Bilim Sanat Merkezlerinde eğitim gören 66 ilk-ortaokul ve 24 lise öğrencisinin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile cinsiyet, öğrenim kademesi, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri ve matematik dersine yönelik tutum puanları arasında ilişkileri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihlerinde, birinci sırada sağlık personeli (%32,22) olmak istedikleri görülürken, ikinci sırada sunulan seçenekler haricindeki meslekler (%27,78) ile mühendislik (%20,00) gelmektedir. Son sıralarda ise eğitimci (%4,4), askeri personel ve hukukçu (%3,3) yer almaktadır.

Kız ve erkek öğrencilerin tercihleri ayrı ayrı incelendiğinde ise, kız öğrencilerin birinci sırada sağlık personeli (%54,29) olmak istedikleri görülürken, ikinci sırada sunulan seçenekler haricindeki meslekler (%25,71) ile mühendislik (%11,43) gelmektedir. Son sıralarda ise eğitimci (%5,71) ve askeri personel (%2,86) yer alırken, hiçbirinin hukukçu olmak istemediği görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise en çok sunulan seçenekler haricindeki meslekleri (%29,09), mühendis (%25,45), sağlık personeli (%18,18) ve mimarlığı (%14,55) tercih ettikleri görülürken, son sıralarda hukukçu (%5,45), eğitimci ve askeri personel (%3,64) tercihleri yer almaktadır.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde; çoğunun üniversite (annelerin %40' ı babaların ise %51,1'i) ve lise mezunu (annelerin %22,2' si babaların ise %28,9'u) olduğu görülmektedir. Anne ve babalarının meslek bilgileri incelendiğinde ise; annelerde ev hanımı (%43,3) ve eğitimci (%25,6) ağırlıkta iken, babalarda daha dengeli bir dağılım olduğu ve memur (%17,8), eğitimci (%16,7) ve serbest meslek (%13,3) ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan çözümlemeler sonucunda yalnızca cinsiyet ile aralarında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin mühendislik ve mimarlığı erkek öğrencilere göre daha az tercih etmeleri, toplumun (aile, arkadaş, işveren, akran) cinsiyetlere farklı roller yüklemesine bir kanıt oluşturur niteliktedir.

Özel yetenekli öğrencilerle yapılan bu çalışma sonucunda, öğrencilerin ileride sahip olmak istedikleri meslek tercihleri ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi daha iyi saptamak amacıyla daha büyük bir örneklemle daha detaylı bir çalışma yürütülmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

[1] Ablard K. E., Parker, W. D. (1997). Parents Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children, Journal of Youth and Adolescense, Vol. 26, No. 6, p. 650-665.
[2] Bacanlı, F. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin meslek seçimi, ÜZDER.
[3] Bacanlı, F. ve Torun, S. (2012). İlköğretim öğrencileri için bazı mesleklerin tanıtımı, İlköğretim Online,

11(1), s. 230-238.
[4] Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, s. 125-136.
[5] Bozgeyikli, H., Doğan, H., Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28, s. 133-149.
[6] Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. (2011). Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler, http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs/arastirma/ebsam18mesleksecimi.pdf adresinden 19.04.2017 tarihinde alınmıştır.
[7] Karagöz, Y. (2010). İlişki Katsayıları ile Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 32, s. 425-446.
[8] Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
[9] Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara.
[10] Kulaksızoğlu, A. ve Otrar, M. (2004). Fen ve genel lise 10. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi bakımından karşılaştırılması, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, M. Ü. Çocuk Vakfı Yayınları, s. 285-300.
[11] MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1–5. Sınıflar Öğretim Programı, Meb Yayınları, Ankara.
[12] MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Meb Yayınları, Ankara.
[13] MEB. (2011). Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı, Meb Yayınları, Ankara.
[14] Sapmaz, H. İ. (2010). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ilgi ve yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (kesitsel bir çalışma), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
[15] Sürücü, M., Kontaş, H., Bacanlı, F., (2015). Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri, Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15, s. 801-820.

[16] TDK. Güncel Türkçe Sözlük, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=MESLEK adresinden 09.05.2017 tarihinde alınmıştır.
[17] Uzun, M. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı, 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
[18] Ünver, Ö., Gamgam, H., Altunkaynak, B. (2013). SPSS Uygulamalı Temel İstatistik Yöntemler, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
[19] Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu (2004), I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
[20] Yayla, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Otizm Üzerinden Fırsat Eşitliğinden Yoksun Özel Eğitim Öğrencilerinin ve Yakınlarının Okul Problemleri

Arif Olgun KÖZLEME
Yrd. Doç. Dr., ÇOMÜ, FEF, Sosyoloji Bölümü,
olgunkozleme@gmail.com

Özet

Özel eğitimle ilgili çalışmalar Avrupa'da 20. yüzyılın ilk yarısında başlamış olsa da, Türkiye'de, özellikle otizmle ilgili eğitim çalışmaları aynı yüzyılın sonlarına doğru başlamıştır. Üstelik meselenin sosyolojisi de yapılmadan özel eğitim politikaları izlenmiştir. Son yıllarda hükümetlerin özel eğitim konusuna duyarlılıkları daha fazla olsa da, bürokratik engeller ve toplum bakışı meselenin önünde engelleyici niteliğini devam ettirmektedir. Okullarda normal öğrenciler için uygulanan, istediği okulda okuma ve okul imkânlarından eşit yararlanma durumu, özel öğrenciler için söz konusu olamamaktadır. O kadar ki, pek çok idareci kendi okullarında bu çocuklar için sınıf açılmaması yönünde olağandışı çaba sarf etmektedirler. Eğer özel eğitim çocukları için okulda bir sınıf açılmasına il ya da ilçe milli eğitim yönetimlerince karar verilmişse, böyle durumda bu öğrenciler okulların kuytu köşelerinde, fiziki olarak pedagojik olmayan mekânlarda eğitime tabi tutulmaktadırlar. Aynı okulda normal öğrencilerin yaptıkları disiplinsiz pek çok davranış telore edilirken, bu çocukların çoğu başkaları için zararlı da olmayan davranışları, idareciler ve velilerce abartılarak onlara ait alan ve imkânlar daha da kısıtlanmaktadır. Normal öğrencilere, onların velilerine ve okul idarecilerine dönük özel eğitim öğrencileri ile ilgili gerekli eğitim ya da bilgilendirme programlarının verilmemesi meselenin çözümünü zorlaştırmaktadır. Otizmin tam olarak ne olduğu hakkında gerekli bilgisi olmayan okul idarecisinin, o tür çocuklar için okulda kolaylaştırıcı imkânlar sağlaması mümkün değildir. Otizmin bir delilik değil, bir farklılık olduğunu okuldaki bütün paydaşlara ve normal öğrencilere anlatmak gerekmektedir. Otizmli bir öğrencinin ve onun velisinin neler hissettikleri ile ilgili empati kuracak kadar farkındalık sağlanmalıdır. Bütün bunları yaşayan otistik çocuğa sahip bir baba ve bir akademisyen olarak içerden bir bakışla, bu çocukların daha çok normal öğrenciler içerisinde ve onlara normal davranılarak onların hayata daha iyi hazırlanacağı kanaatindeyim. Okullarda özel eğitim öğrencilerine, olumsuz anlamda özel muamelenin olmaması ve onların acınacak insanlar olarak görülmemesi, özel öğrencilerin ve onların yakınlarının Türk eğitim sisteminden acil beklentileri olarak ortada durmaktadır.

Giriş

İnsanoğlu tek başına hayatiyetini devam ettiremeyen ve toplumsal hayata mecbur olan sosyal bir varlıktır. Sosyal bir ortam içinde doğduğu andan itibaren insanın sosyalleşme süreci de başlamaktadır. İlk olarak ailede başlayan insanın sosyalleşme süreci gittikçe çevreye genişleyerek ömür boyu devam etmektedir. Sosyalleşme ailede başlasa da, sonradan sürece okul ve sosyal çevre gibi diğer araçlar da dâhil olmaktadır. Böylece insan, hem kendisi, hem de yaşadığı toplumun bir parçası olduğu bilincine ulaşarak, toplumun kabul ettiği "ortalama bir birey" olma özelliğine kavuşmaktadır. İnsanın normalliği sosyalleşmesi ile eşdeğer olarak görülmektedir. İnsanın normalleşememesi, bir sosyalleşememe sorununun sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Toplum genelinin dışına çıkan ve onaylanmayan davranışlar, zamanla ötekileştirmeye veya dışlanmaya kadar vararak çeşitli kategorilerde etiketlenmektedir. Bu etiketlemeler, "engelli" gibi tanımlamalarla başlayıp, "deli" gibi ağır ifadelere kadar gitmektedir. Belli farklılıklarından dolayı kategorize edilerek etiketlenen bu insanlara, süreç içerisinde "normal" kabul edilen insanların arasına katılmalarını güçleştiren veya imkânsız kılan engeller konulmaya başlanır. Bunun sosyal hayatta ciddi olarak ilk görüldüğü yer okullardır. Okula hiç gidememe, gitse de okulun asli unsuru olarak görülmesinin yarattığı dışlanma, bir ömür boyu da devam edebilmektedir. Bu çalışma da, otizm spektrum bozukluğu (OBS) olan ilk ve orta eğitimdeki çocuklar üzerinden, bütün engelli öğrencilerin ve onların ailelerinin okul sorunlarını ele almaktadır. Aynı zamanda, otizmli öğrencilerin ve onların ailelerinin okul sorunları ele alınırken, genel olarak bu sorunlara dönük çözüm yollarının kapılarını da aralama önerileri de tartışılmaktadır. Ancak konunun sağlıklı anlaşılabilmesi için, otizmin ne olduğu, kısa bir tarihçesi ve otizmin genel özellikleri hakkında genel bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Otizm ve Kısa Geçmişi

Otizm, Yunanca *autos* (kendisi) ve Latince *ismus* (herhangi bir düşünceye ait takı eki, izm) sözcüklerinin birleşiminden oluşmaktadır (Khun ve Cahn, 2004: 361-366). Heterojen bir bozukluk olarak görülen otizm spektrum bozuklukları (OSB), belirtileri ve bulguları itibariyle pek çok psikiyatrik bozukluklarla da örtüşmektedir (Vannucchi vd., 2014: 157-164)

Mevcut veriler ışığında otizmin ne olduğu ile ilgili olarak geçmişe bakıldığında, ilk açıklamayı, 16. yüzyılda Martin Luther'in on iki yaşındaki bir erkek çocuk hakkında yazdığı bir hikâyede bulmak mümkün olmaktadır (Wing, 1997: 13-23). Luther, içine şeytan girmiş olarak değerlendirdiği ve ruhunun olmadığı bir et parçası mesabesinde gördüğü bu çocuğun boğularak öldürülmesini önermektedir (Mengi, 2014: 10). 18. yüzyılda ise, Fransa'da Jan Itard, İngiltere'de John Haslam gibi yazarlar otistik davranışları incelememeksizin ve bir teşhis de

koymaksızın, otizm olgusuna karşılık gelen zamanlarının bulgulardan hareketle, bu kişileri ilginç bireyler olarak tanımlamışlardır (Borazancı, 2003: 19).

Otizmi bir terim olarak ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler'ın kullanıldığı düşünülmektedir. Bleuler, 1910 yılında *autismus* sözcüğünü yabancı benlik, öz, kendi gibi anlamlara gelen *autos* sözcüğünden türetmiş ve *"kişinin kendisine olan hastalıklı hayranlığı"* anlamında kullanmıştır. Dolayısıyla otizmi, *"dışarıdan gelen herhangi bir etkinin dayanılmaz rahatsızlık vermesine karşın, hastanın fantazilerine otistik çekilmesi"* (Khun ve Cahn, 2004: 361-6) olarak tanımlamıştır. Bleuler'ın çalışmasından birkaç yıl sonra, erken başlangıçlı şizofreni yani "dementia praecox" için de otizm terimi kullanılmıştır (Remschmid vd., 1994: 727-745). Böylece bu dönemde otizm, gerçeklikle ilişki kurma bozukluğu olarak nitelendirilmiş ve çocukluk şizofrenisi olarak adlandırılmıştır (Kayaoğlu ve Görür, 2008: 27). Benzer şekilde 1906 yılında Avusturyalı Theoder Heller, bazı çocuklar üzerinde yaptığı çalışmalarda, çocuklarda sonradan ortaya çıktığını tespit ettiği konuşma ve davranış bozukluklarından hareketle otizmi, *demantia infantilis* olarak tanımlayarak yine şizofreni kapsamına dahil etmiştir (Aksüt, 2001: 60). Heller'in tanımlamasından sonra bir süre otizm, çocukluk şizofrenisi olarak görülmeye devam etmiştir. Ancak, Leo Kanner, Johns Hopkins Hastanesi'nde belirgin davranış benzerlikleri gösteren on bir çocuk üzerine yaptığı çalışmadan sonra, 1943 yılında otizmin şizofreniden farklı ve çocuklukta başlayan kronik bir durum olduğunu açıklamıştır (Kanner, 1974: 217-250).

Kanner'in çalışmasından hemen sonra 1944 yılında Hans Asperger, üzerinde çalıştığı dört çocuktan hareketle otizmli çocuklar için, normal zekâ düzeyine sahip ancak davranış olarak asosyal olanlar değerlendirmesini yaparak, buna Asperger Sendromu adını vermiştir. Asperger sendromlu çocukların akranlarından daha iyi dili kullanabildikleri, ancak sosyal etkileşim ve motor becerileri ve ilgi alanlarının kısıtlı oldukları kabul edilmiştir (Asperger, 1944: 76-136). Asperger Sendromu, uzun süre otizmin bir türü olarak görülmüşse de, çeşitli sebeplerden dolayı 1981'de ayrı bir kategori olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Wolf, 2004: 201-8).

1950'ler boyunca otizmin, eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarında görüldüğü ve duyusal etkileşimden kaynaklı bir durum olduğu ileri sürülerek buzdolabı anne kuramı ortaya atılmıştır. Ancak, daha sonra bu kuramın gerçekçi olmadığı, otizmin sevgi yoksunluğu veya çocuğun geçmiş yaşantıları ile ilgili duyusal sorunlarla ilişkili olmadığı kabul edilmiştir (Mengi, 2014: 11-12). 1970'lerde otizmli çocukların sosyalleşme yetersizlikleri olduğu, yalnızlığı tercih ettikleri ve iletişim becerilerinin de eksik olduğu ortaya konulmuştur. Yine aynı yıllarda, otizmin iki buçuk yaşından önce başladığı, dil gelişiminin yetersiz, zekâdan ziyade sosyal gelişimin eksik, oyun becerisinin tekdüze, rutin alışkanlıkları sürdürme özelliği ve çevrede meydana gelen değişikliklere karşı aşırı tepki gösterme veya tepkisiz kalma durumlarının olduğu tespit edilmiş (Rutter, 1970: 435-450).

1980'de otizm, ilk kez Amerikan Psikiyatr Birliği (APA) tarafından DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Disorders-III)'te, yaygın gelişimsel bozukluk şemsiyesi altında ele alınmaya başlanmıştır (Aksüt, 2001: 60). 1988'den itibaren otizmden farklı olarak değerlendirilmeye başlanan Asperger Sendromlu bireylerin, otizmli bireyler kadar otizmden etkilenmedikleri için daha erken çocukluk dönemlerinde düzgün konuşabildikleri ve yeteneklerini gösterebildikleri kabul edilmeye başlanmıştır (Tamtam, 1988: 783-791). Otizme yönelik ilk bilimsel tanı ve sınıflama çalışmaları ise, 1990'ların başında belirginleşmeye başlamıştır. 2013 yılı Mayıs'ında DSM -V'te Asperger Sendromunu da içine alan *Otizm Spektrum Bozuklukları* (OSB) adı altında tek bir tanı kategorisi benimsenmiştir.

Otistik Çocukların Genel Özellikleri

Otizm spektrum bozuklukları yoğun olarak bebeklik ve erken çocukluk dönemlerinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle 18 ile 36 ay arası dönem otizmin genel olarak belirginleştiği ve buna bağlı olarak tanının da konduğu zaman dilimidir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklar, genellikle bu dönemde (bunu 15-30 ay arası olarak görenler de bulunmaktadır) motor hareketlerinde veya sosyal iletişimlerinde bir gerileme yaşamaktadırlar (Ballaban-Gil, 2001: 183-189). Öte yandan otizm spektrum bozuklukları olanların, her yaş döneminde konuşma zorluğu, ilgi alanlarında sınırlılık, insanlardan çok nesnelere yönelme, akranlarıyla oynamama ve belli davranışları sürekli tekrar etme gibi kendine özgü bir takım belirtileri bulunduğu düşünülmektedir (Mengi, 2014: 24). Bir başka söylemle otizmli bireylerin genel özellikleri, duyusal işlevsizlik, duygusal farklılık, dil ve etkileşim yetersizlikleri, sosyal etkileşimde yetersizlik, zihinsel işlevlerde farklılık ve takıntılı davranışlar olarak sıralanabilir (Özbey, 2005: 31-58). Otizmli bireylerin sosyal, duygusal, zihinsel, dil becerileri, motor gelişimleri normal bireylerin gelişim sürecinden farklı bir şekilde seyretmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda en çok düzelmenin genellikle 10-15 yaşları arasında gerçekleştiği kabul edilmektedir (Billstedt, 2005: 72-85). Otizm spektrum bozuklukları olan bireylerde en çok iyileşme, IQ seviyesi 70 ve üzerinde olan bireylerde meydana geldiği genel kabul gören bir yaklaşımdır (Howlin, 2007: 1735-1747).

Otizmli bireyleri, arasında zekâ geriliği olanlardan ileri zekâ düzeyine sahip olanlara kadar geniş bir yelpazede gruplandırmak mümkündür. Otizmli bireylerin büyük bir kısmında daha çok zekâ geriliği görülse de, normal, ya da ileri derecede zekâ grubunda yer alanlar da bulunmaktadır. Normal ya da ileri zekâ grubunda görülen otistik

bireylerin nöro-biyolojik açıdan farklı bir grubu temsil ettiği ve gelişme seyirlerinin daha iyi olduğu kabul edilmektedir (Korkmaz, 2000: 66-67). Bu grupta olan bireylerin özel becerileri arasında, kendi kendine okuma-yazma öğrenebilme, kısa sürede ezberleme, zaman ve görseli ilgilendiren durumlarda ayrıntıları kaçırmama yetenekleri sıralanabilir (Darıca vd., 2005: 69-70). Öte yandan, okuduğunu anlayamadıkları veya akıcı okusalar da anlamadan bunu yaptıkları şeklinde bazı bilimsel yaklaşımlar ispatlanmış olmadıkları gibi, bu tür çocukların eğitim sürecinde de eğitimcileri damga psikolojisine sokarak bir kısır döngüyü de beraberinde getirmektedir. Zekâ durumları ne olursa olsun bazı otizmli bireyler, günlük hayatın birçok alanında yetersiz oldukları halde, resim, müzik, matematik gibi belli alanlarda üstün yetenekli de olabilmektedirler (Ghaiziuddin, 2005: 13-41). Eğitim sürecinde bu gerçekliği eğitimcilerin göz önüne alarak plan ve uygulamalarını gerçekleştirmeleri oldukça önemli olmaktadır. Ayrıca, hafif otizm grubunda değerlendirilen bireylerin, algıladıkları sosyal çevreyi ikinci kişilere aktaramama zorlukları, onların bu konuda algı sorunu yaşadığı izlenimini vermemelidir. Bunu, "yapamam" korkusunun yarattığı psikolojik bir hal olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin neredeyse geneli, duyularıyla ilgili de bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bazıları aşrı sese, bazıları kokuya, bazıları dokunmaya, bazıları da ışık ve renklere duyarlı olabilmektedirler. Bazen de otizmli bir birey bunlarından bir kaçına veya hepsine duyarlı olabilmektedir. Bu sayılanlardan birine aşırı duyarlılık, normal durumlarda tepkisizliği de ortaya çıkarabilmektedir. Bu insanlar genellikle göz temasından kaçarken, ışığa ve parlak cisimlere uzun süre bakabilmektedirler. Yine Tempel Grandin kendinden hareketle otistik bireylerin bazen ışıktan da rahatsız olduklarını ve bu yüzden de kendilerini karanlık bir odaya kapatmak istediklerini söylemektedir (Grandin, 2010: 42). Gürültüye aşırı duyarlı otistik bireyler, sokak, sosyal ortamlar ve kaynaştırma sınıfları gibi yerlerde kulaklarını kapatmak gibi uyumsuz kabul edilen davranışlar gösterebilirler. Ayrıca bu bireyler, karşılaştıkları yeni bir nesneyi koklama, yalama veya elleri içerisinde dokunarak tanımaya çalışabilirler. Dışarıdan bir davranış bozukluğu gibi algılanan bu hareketlerin, onların normali olduğu ve iletişim kuramamanın bir isyanı neticesinde bunu yapıyor olabildikleri unutulmamalıdır.

Otistik Çocuklara Dönük Eğitim Faaliyetleri ve Ötekileştirme

Çoğunlukla ömür boyu devam eden ve her yüz kişiden birinde görülebilen (Brugha, 2011: 459-465) otizm spektrum bozukluklarının tam olarak neden kaynaklandığı henüz bilinmemektedir. Ancak çocuklukta zekâ katsayısı (IQ) 70 ve üzeri olan veya altı yaşından önce iki kelimelik cümleler kurabilenler, ileride bağımsız hayata tutunabilme kabiliyetine ulaşabilmektedirler (Billstedt, 2005: 72-85). Bununla birlikte, süreç içinde hiç beklenmedik olumlu ve olumsuz yönde sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Otizm spektrum bozuklukları olan bir çocuğun ortak ilgiye tepki vermesi ve dil becerisi, yetişkin dönemi için önemli bir gösterge olarak görülmektedir (Gillespie-Lynch, 2012: 161-174). Yetişkin döneminde nasıl bir durumun ortaya çıkacağı tam olarak ön görülememekle birlikte, çocuğun okuldaki eğitim süresinin yeterliliği, sürecin olumlu sonuçlanmasında önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Lotter, 1974: 11-12). Özel eğitimin gelişme aşamasında olduğu Türkiye'de ise, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gelişiminde mesafe alınabilmesi için, onların eğitim ortamlarından dışlanması yerine, mümkün olduğu kadar normal eğitimin uygulandığı ortamlarda tutmanın önemi, en azından uygulamada, tam olarak anlaşılmış görülmemektedir.

Yapılan çalışmalar otizm spektrum bozukluklarının ilerleyen yaşlarda azaldığını göstermiştir. Özellikle IQ seviyesi normal sınırlarda seyreden ve otizm belirtilerinin çok yoğun olmadığı bireylerde bu durum daha çok görülmektedir (McGovern ve Sigman, 2005: 401-408). Otizmin, ömür boyu bir takım gelişmeler olsa bile, hafif olarak devam edeceği görüşleri bilimsel açıdan ispatlamayı beklemektedir. Henüz bilimsel olarak ispatlanmamış bu tür önyargılar, onların eğitimlerinde kurtarmaya dönük değil, belli becerileri kazandırmaya dönük bir yaklaşımı ortaya çıkarmaktadır.

IQ'su 70 ve üzeri olan çocukların yükseköğrenim görerek korumasız hayata tutunabildikleri gerçeği (Farley, 2009: 109-118), Türkiye'de eğitim ortamlarında bu çocuklara tahammül etmenin önemini ortaya koymaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu bu tür çocuklarda yüksek olduğu için (Joshi, 2013: 1314-1325), eğitim ortamlarında belli davranış farklılıkları ortaya çıkabilmektedir. Otizm spektrum bozuklukları olan öğrencilerin genelde konuşamamadan kaynaklı iletişim bozuklukları yaşayabilecekleri (Aorans ve Gittens, 1992: 63-64) gerçeği hakkında, idareci, öğretmen, veli ve öğrenciler bilinçlendirilerek, bu anlarda onlara karşı bakış açısının sıradanlaşması, bu çocukların normale dönenebilmeleri için hayati önem taşımaktadır. Otizm spektrum bozuklukları olan bireylerin, olaylar arasında ilişki kuramadıkları, tahminde zorlandıkları (Bachevalier, 1994: 628) ve yaşlarına uygun tavır sergileyemedikleri için sosyal iletişimlerinin zayıf olduğunu (Johnson vd., 2007: 1183-1215) söylemek yerine, çok şeyin, bazen de her şeyin farkında oldukları halde yukarıda da belirtildiği gibi bedenlerini iyi kullanamamadan kaynaklı psikolojik bir korku neticesinde bunu söz ve hareketlerine yansıtamadıklarını kabul etmek gerekmektedir.

Otizmle sosyal algı arasında olumsuz ve aşılamaz bir ilişki olduğu (Tufan, 2006: 51) düşüncesi yıkılmalıdır. Sosyal uyaranlara karşı tepkilerinin az olduğu, isimleriyle çağrılmalarına pek karşılık vermedikleri ve başkalarıyla göz teması kurmakta zorlandıkları (Volkmar ve Chawarska, 2005: 19-21) gibi bir sıralamanın

otizmli bireylerin genel özellikleri olarak görülmesinin, dışarıdan bir bakış açısı yaklaşımının ürünü olduğu söylenebilir. Otizmli çocukların, ismine cevap veremediği için göz temasından ve sosyal iletişimden kaçındıkları veya sosyal kuralları anlamada sorun yaşadıkları (Darıca vd., 2000: 21), en azından eğitim ortamlarında göz ardı edilmemelidir. On bir yıldır otizm spektrum bozuklukları olan bir çocuğa sahip olarak, çocuğun yazarak yaptığı açıklamalardan da bu anlaşılmaktadır. Ayrıca, otizmli bireylerin diğer insanların yüz ifadesini, mimiklerini ve ses tonunu bir iletişim ifadesi olarak tam yorumlayamadıkları düşüncesi de yine aynı gerekçeyle gerçekçi değildir. Aile bireylerine, öğretmenlerine ve sınıf arkadaşlarına başarı, sevinç ve üzüntülerini paylaşma konusunda kayıtsızlıklarından öte, istediği halde bunu ortaya koyamama durumundan bahsetmek gerekmektedir. Üstelik otizm diye bir bütünden bahsetmek yerine, otizm spektrum bozuklukları olan her bireyin kendi özelikleri ile değerlendirilmesi, bu tür çocukların eğitiminde başarıyı elde etmede daha doğru bir yaklaşım olarak durmaktadır. Yapılan genellemeler, genel veya paket bir eğitim anlayışını arkasından getirmektedir ki, bu durum da başarısızlığa giden yolu aralamaktadır.

Grupların kendi normallerine veya normlarına uyma konusunda başkalarına baskı yapması, bir etiketleme olarak görülmektedir (Ulusoy, 2006:22). Buradan hareketle etiketlemenin bireyler üzerinde krize varan davranışlara yol açmasının muhtemel olduğu söylenebilir (Ulusoy, 2006: 22). Ömür boyu bireyin etkisinde kalabileceği etiketler, hem davranış bozukluklarına, hem de bireyin ve onun yakınlarının geleceğe dönük beklentilerinin sınırlanmasına veya yok olmasına yol açabilmektedir (Greenspan vd., 2004:10). Tam da bu noktadan yola çıkarak, otizmin olumsuz bir imaj olarak görülmesi, hatta otizmli bireylerin ikinci sınıf vatandaşlar olarak görülerek etiketlenmesi, otizmli bireyler üzerinde, özellikle okul ortamlarında olumsuz sonuçlara yol açabildiği söylenebilir. Bu çevreden kaynaklı etiketlenme, sadece otizmli bireylerle sınırlı kalmamakta, süreç içerisinde otizmli bireyin aile fertlerine de yansımaktadır. Aile bireylerinde meydana gelen dışlanmışlık duygusu ve ürkeklik, otistik çocuklarının yasal ve tabi haklarını okul ortamlarında tam olarak arayamama noktasına kadar varabilmektedir.

Otistik Çocukların ve Ailelerinin Okul Problemleri

Okul öncesi dönemde akranlarıyla ilişki kurmada zorlanan veya bu zemini bulamayan otistik çocuklar için okul çağı en önemli fırsat olarak görülmektedir (Mukaddes, 2013: 32). Özel eğitime ihtiyacı olan bütün bireylerde olduğu gibi otizm spektrum bozuklukları (OBS) olan bireylerin, ev ve eğitim ortamları uygun şekilde düzenlendiğinde, eğitim şekli doğru yapıldığında, öğretim süreci bireysellik esasına göre hazırlandığında, hayata bağımsız tutunabilme başarısı veya toplumsal bütünleşme durumu çok daha iyi olabilmektedir (Yücesoy Özkan vd., 2015: 97). Okul ortamlarındaki bu çocukların sosyal ilişkilerden kaçma, sosyal etkileşimden kaçmadığı halde başkalarının yaklaşımına tepkisiz kalma veya başkaları ile etkileşim kuramama gibi zorlukları olabilmektedir. Bütün bunlar normal eğitim alan öğrencilere tuhaf gelebileceğinden, bu çocuklar çoğu kez reddedilişe maruz kalabilmektedirler. Buna rağmen otistik bireyler için oyunun ve iletişinin oldukça önemli olduğu okul çağı, ileriki yaşlarda engel teşkil edebilecek birçok sıkıntıyı aşabilmek için, özellikle zekâ sıkıntısı olmayan otistik çocukların normal okullarda, mümkünse gölge öğretmen eşliğinde ve otistik olmayan öğrencilerle birlikte eğitim almaları oldukça önemlidir (Mukaddes, 2013: 33). Ancak gölge öğretmenler konusuna, okul idarelerinin veya sınıf öğretmenlerinin ikna edilmesi pek kolay olmamaktadır. Hâlbuki otizmli öğrencinin sürekli anlaşılabilmesi, iletişime katılımının sağlanabilmesi ve anlaşılamamaktan dolayı ortaya çıkacak sıkıntılı davranışların önlenebilmesi için, gölge öğretmen uygulamasının önemi büyüktür. Gölge öğretmen yokluğundan ortaya çıkabilecek bütün sıkıntılar genellikle çocuğa ve veliye havale edilmektedir.

OSB olan çocukların ve onların ailelerinin en sık karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de, dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğundan kaynaklanan hareketlerin abartılarak çocuk ve velinin başarma konusunda umutsuzluğa düşürülmesidir. Otizm spektrum bozuklukları olan çocukların öğrenme süreçlerinin nöro-biyolojik temelleri henüz bilinmemektedir. Pek çok şeyi öğrendiği sonradan anlaşılan OBS olan çocukların okul ortamlarındaki paydaşların tahammülleri önem kazanmaktadır (Mukaddes, 2013: 34). Bunu sağlayabilmek için de, okulda bulunan herkesin ve bütün velilerin OBS konusunda sağlıklı bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Dinamik ve sürekli bir süreç olan dışlanma sebebiyle farklılıklarından dolayı "normal dışı" olarak ötekileştirilerek dışlanan insanlar, bir damga psikolojisiyle marjinalleşme ve kendilerini negatif anlamda kalıcı olarak eksik görme psikolojisine girebildikleri yukarıda da belirtilmişti. Hâlbuki onların dışlanmasına sebep olan yanlarının onların normali olduğu çoğunlukla unutulmaktadır. Toplumun onları utanılacak bir pozisyonda görmesi- ki dışlamak bunun göstergesidir- bu bireylerde ve onların yakınlarında toplumsal alana girememe, sosyal hayata katılamama gibi sonuçlar doğurmaktadır (Sen, 2000: 4). Okullardaki tören, bayram, kutlama ve diğer bütün etkinliklerde OBS olan veya diğer bütün engelli çocukların dışarıda tutulması, zamanla onlarda ve ailelerinde kalıcı bir küskünlük ve özgüven kaybı yaratmaktadır.

Otizmli bireyin hayata tutunabilmesi için en önemli gerçekliğin erken yaşlardan başlayarak uzun soluklu bir eğitim süreci olduğu kabul edilmektedir. Ancak bu eğitimin doğru mekânlarda, doğru kişiler tarafından ve doğru

bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, Türkiye'de otizmli öğrencilere yetersiz ve çoğunlukla da yanlış eğitim verildiğini göstermektedir (Mengi, 2014: 236). Otizm bir eksiklik değil, bir farklılık olduğu ve otizmli çocukların birçok yönüyle diğer engellilerden farklı olduğu kabul edilmektedir. Fakat Türkiye'de otizm ile ilgili lisans eğitimi almayan ve bununla ilgili uzmanlığı bulunmayanların bu çocuklara eğitim vermesi, onların eğitiminde önemli bir sorun olarak ortada durmaktadır. Bu durum, çocuğu çok iyi tanıyan ailenin görüşlerinin eğitmenler tarafından dikkate alınmaması sonucunu doğurarak zaman kaybına da yol açmaktadır.

Kaynaştırmaya gidebilen OBS olan öğrencilerin dikkatlerinin hemen dağılmaması ve öğretmeni rahat görebilmesi için en öne ya da ön sıralara oturtulması gerekmektedir. Sınıf öğretmeninin *hayır yapma, dokunma* gibi olumsuz ifadeler yerine, olumlu ifadelerle OBS olan çocuğu disipline etmeye çalışması, çocuğun daha kolay sınıf ortamını kabul etmesini sağlayacaktır. Otizmli öğrencinin arkadaşlarıyla kaynaşarak özgüven sağlayabilmesi için, sınıf öğretmeninin -yapabilecekleri durumlarda- bu tür çocukları öne çıkararak motive etmesi, kaynaştırma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Öte yandan, otizmli kaynaştırma öğrencisinin ayağa kalkmaması ve sınıftan çıkmaması için, sınıfta öğrencinin dikkatini dağıtan aşrı ışık ve ses, parlak eşyalar ve koku gibi durumların çocuğa göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Kaynaştırma Klavuzu, Ekim 2011: 14). Bu düzenlemeler yapılırken, çocuğu en iyi tanıyan ebeveynler işe dâhil edilmelidir.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmek ve aynı zamanda normalleşmesini hızlandırmak için birçok ülkede ve Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları başlatılmıştır. Kaynaştırma alan otizmli öğrencilerin, topluma etkin katılımlarının ve gelişimlerinin daha iyi olduğu kabul edilmektedir. Avrupa'da 1970'li yıllarda başlayan kaynaştırma programları, Türkiye'de resmi olarak 1983 yılında uygulamaya konulabilmiş, ancak geçen zaman içerisinde uygulamalar yeterli ve etkili bir düzeye çıkarılamamıştır (Kaynaştırma Kılavuzu, Şubat 2011: 9). Çünkü bu uygulamalar ciddi olarak denetlenmemektedir. Bu çocukların kendilerini en az kısıtlayıcı bir ortamda akranlarıyla eğitim alabilmesi imkânları pek çok sebepten dolayı oldukça sınırlıdır. Sınıf öğretmenlerine, okul idarecilerine, veliler ve bütün öğrencilere dönük kaynaştırma eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan destek eğitim hizmetlerinin yetersizliği, OSB olan öğrenciye ve onun velisine sıkıntı olarak dönmektedir (Kaynaştırma Kılavuzu, Şubat 2011: 9). Kaynaştırmanın amacı, derste, teneffüste, beslenme ve tören saatlerinde de akranlarıyla bir arada olmayı hedeflerken, Türkiye'de otizmli veya bütün engelli öğrencilerin okulda çeşitli gerekçelerle normal öğrencilerden izole edilerek ayrıştırıldığı görülmektedir.

Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmene artı bir ücret de verilmemesi, öğretmenin gönülsüzlüğünü ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler OSB olan öğrencilerle ilgili olarak, geneli itibariyle eğitimdeki başarısızlığın sebebini kendi yetersizliğinde ve ya yöntemlerinin yanlışlığında olabileceğine bakmaksızın, bunu bütün olarak öğrencinin algısına veya velinin tavırlarına mal ederek sorumluluktan sıyrılmak istemektedirler. 1983'te çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile ayrımcılığın önlenmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin iyi yetiştirilmesi hedeflenmişse de, genel itibariyle sıkıntılar bugün de devam etmektedir. OSB olan çocukların eğitimini okulda profesyonel olarak yapacak ve okul dışında da bunu takibini yapacak uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Hiç de kolay olmayan bu şekilde bir çalışmayı öğretmenin gerçekleştirilebilmesi için, onlara tatmin olacakları ölçüde maaş verilmesi sorunun önemli bir kısmını halledebilecektir.

Engelli öğrencinin okula değil, okulun öğrenciye uyum sağlamasını hedefleyen bütünleştirme veya kaynaştırma bir türlü gerçekleştirilememiş ve her okulun aynı zamanda bir bütünleştirme okulu olduğu ilkesi genellikle göz ardı edilmiştir (Baykoç-Dönmez, 1998: 25-33). Kanunlar güzel olsalar da, uygulamalar için aynı şeyi söylemek mümkün olmamaktadır. Çocuğu en iyi tanıyan velinin okul eğitiminde tamamen devre dışı bırakıldığı eğitim anlayışında başarı seviyesinin düşük olacağı bir gerçektir. Özel eğitim öğretmeni ile sınıf öğretmeninin ortak çalışmasına, çocuğun daha iyi tanınabilmesi için, ebeveynin dâhil edilmesi hep göz ardı edilen ama olmazsa olmaz olan zorunluluk olarak ortada durmaktadır.

Otizmli öğrencilerin ve ailelerinin maruz kaldığı diğer bir sorun da, yoğun problem davranışına sahip otizmli bireylerin birlikte aynı okulda eğitim görmeye maruz bırakılmalarıdır. Bir çeşit hayattan izole edilmiş olan bu kurumda okuyan otizmli öğrenciler, beklenmedik bir anda başka bir otizmli öğrenciden olumsuz bir davranışı taklitle öğrenebilmektedir. Takıntı haline gelebilecek olan bu davranışın sağaltımı için yıllar gerekebilmektedir. Bu yüzden, otizmli bireylerin kendilerinden daha iyi durumdaki bireylerle birlikte eğitim almaları bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Mengi, 2014: 236).

Otizmli bir çocuk için en iyi eğitimin nasıl olacağının cevabını sadece çocuğun güçlü ya da zayıf yönleri değil, ailenin sosyo-ekonomik durumu, beklentileri, okulun ailenin oturduğu meskun yere yakınlığı, eğitim ortamlarında görev alan öğretmenlerin veya diğer uzmanların OSB konusundaki bilgi ve deneyimleri, eğitim ortamlarındaki fiziksel düzenlemeler ve eğitim materyalleri gibi pek çok etmen, çocuk ve ailesi için en uygun ortamların belirlenmesinde önemlidir (Yücesoy Özkan vd., 2015: 100). Ancak Türkiye'de OSB olan çocuğa sahip aileye genel olarak bunun belirlenmesinin önceliği bırakılmamaktadır.

Gerektiğinde ve imkânlar elverdiği ölçüde aileye öğretmeni seçme hakkı veya değiştirme hakkı verilmelidir. Zaman kaybının bazen telafi edilemeyeceği gerçeğinden hareketle, okullarda bu işin eğitimini almamış norm fazlası öğretmenleri norm kadroya dâhil etmek için, bu çocukları eğitmekle görevlendirilmesi, telafisi zor sonuçlara yol açabilmektedir.

Okul imkân ve materyallerinden OSB olan çocuk ve onun öğretmeni eşit imkânlarda yaralanabilmelidir. Kaynaştırma yoluyla eğitim tanımı, Özel Eğitim Hizmetleri (2006) Madde 23/1'de *"özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır"* şeklinde ortaya konulmuşsa da, uygulamalar genlede aksi yöndedir. Akıllı tahtanın en son geldiği veya normal sınıflarda gözden çıkarılan bozuk tahtaların asıldığı özel eğitim sınıf ayrımcılığı, pek çok okul idarecilerinin zihninde yaşamaya devam etmektedir. Veli çocuğunun sınıfında kullanılan öğretim sitillerini ve yöntemlerini kendisi de uygulamak için veya çocuğu en iyi tanıyan taraf olarak doğru olmayan yaklaşıma müdahale edilmek için eğitim ortamını bazen gözlemleyebilmelidir.

En büyük sorun Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006), okullarda gereğince uygulanmamasından kaynaklanmaktadır. OSB olan çocukların ilkokul ve ortaokulda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim almaları önemlidir. Okul eğitim sürecinde bu çocukların farklı davranışlarından dolayı ötekileştirilmemesi için OSB olan çocukların durumları hakkında bir şekilde okula ilişiği olan herkes bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu çalışmaların planlanması ve yürütülmesi okul yönetimin sorumluluğu ve denetiminde olmasına rağmen, çoğu kez müdahale hakkı da verilmeksizin bu görev yine veliye bırakılmaktadır (Yücesoy Özkan vd., 2015: 100-1).

Sonuç

İlk bilimsel tanı ve sınıflama çalışmaları 20. yüzyılın sonlarına doğru yapılabilen ve mevcut yüz yılın başında Asperger Sendrumu'nu da içine alacak şekilde otizm spektrum bozuklukları adı altında tek bir kategoride tanılanan otizm, bebeklik ve erken çocukluk döneminde ortaya çıkan nöropsikiyatrik bir bozukluktur. Otizm spectrum bozuklukları olan bireyler, genellikle duyusal işlevsizlik, duygusal farklılık, dil ve etkileşim yetersizlikleri, sosyal etkileşimde yetersizlik, zihinsel işlevlerde farklılık ve takıntılı davranışlar şeklinde kendisini göstermektedir. Sosyal, duygusal, zihinsel, dil becerileri ve motor gelişimleri normal bireylerin gelişim sürecinden farklı seyreden otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimi oldukça önemlidir. Yoğun ve doğru bir eğitim, bu OSB olan bireylerin ileride başkalarına ihtiyaç duymaksızın hayata tutunmalarını sağlayabilecektir. Ancak Türkiye'de kanunların ötesinde bürokrasi zorluğu ve OSB ile ilgili yaygın eğitim eksikliğinden, otizm spectrum bozuklukları olan çocukların ve ailelerinin okullarda yaşadıkları pek çok zorluklar bulunmaktadır. Dışlanma, uzman öğretmen eksikliği ve ailenin paydaş olarak görülmemesinden kaynaklı temel sorunlar, zaten zor olan OSB olan çocuk ve ailesinin işini okulda daha da zorlaştırmaktadır. Her yüz çocuktan birinde görülebilen OSB'nın, bir eksiklik değil bir farklılık olduğu ve okul eğitimin de bu anlayışa göre uygulandığı yeni bir anlayışla, OSB olan öğrenci ve velilerinin pek çok zorlukları aşaılabilecektir.

Kaynakça

Aksüt, M. (2001). Yeni Bin Yılın eğitim Merkezleri (OÇEM'ler) ve Otistik Bireylerin Eğitimi, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, C. III, S. 2, ss. 56-71.

Aorans, M. ve Gittens, T. (1992). The Handbook of Autism A Guide for Parents and Professionals, London and 2nd Edition New York, 1992, p63-76.

Asperger H. Die (1944). "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. Eur Arch Psychiatr Clin Neurosci 1944; 117(1): 76-136.

Bachevalıer, J. (1994). Medial Temporal Lobe Structres and Autism: A Reviewof Clinical and Experimental Findings, Neuro psychologia Vol. 32, No. 6, 1994, p627-648.

Ballaban-Gil, K vd. (2001). Language Regression in Childhood. Pediatric Neurol 2001; 24(3): 183-189.

Baykoç-Dönmez, N. vd. (1998). Engelli ve Engelsiz Çocuğu Olan Anne Babaların Engellilere ve Entegrasyona Yönelik Düşünceleri. *Destek*, 1(1), ss. 25-33.

Billstedt E. Vd. (2005). Autism after adolescence : Population based 13-22 Year Follow up Study of 120 İndivudials with Autism Diagnosed in Childhood . J Autism Dev Disord 2005, 38(1): 72-85.

Borazancı Persson, Selvi (2000). AQ: Otistik Zeka ve Seviyeleri: Otizm, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Brugha T.S. vd. (2011). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. Arch Gen Psychiatry 2011; 68(5): 459-465.

Darıca, N vd. (2005). Otizm ve otistik Çocuklar, Ankara: Özgür Yayınları.

Darıca, N. vd. (2000). Otizm ve Otistik Çocuklar, Ankara: Özgür Yayınları.

Darıca, N. vd. (2000). Otizm ve Otistik Çocuklar, Ankara: Özgür Yayınları.

Farley MA vd. (2009). Twenty Year Outcome for İndividuals with Autism and Average or Near Average Cognitive Abilities. Autism Res 2009;2(2): 109-118.

Ghaziuddin, M. (2005). Autism and Pervasive Developmental Disordes: An Overwiev, Chapter I, Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome, Jessica Kingsley Publishers, ss. 13-41.
Gillespie-Lynch K. vd (2012). Early Childhood Predictors of of the Social Competence of Adults with Autism. J Autism Dev Disord 2012; 42(2):161-174.
Grandin, T. (2010). Resimlerle Düşünmek, Çev: M. Celil İftar, İstanbul: Türkiye Tohum Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Yayınları.
Greenspan, S. vd. (2004). Özel Gereksinimli Çocuk: Zihinsel ve Duygusal Gelişim, Çev: İ. Ersevim, İstanbul: Özgür Yayınları.
Howlin P. (2003). Outcome in High-Functioning Adults with Autism with and Without Early Language Delays: İmplications for the Differentiation Between Autism and Asperger Syndrome. J Autism Dev Disord 2003; 33(1): 3-13.
Johnson C. P, Myers S. M, Council on Children with Disabilities "*Identification and evaluation of childern with autism spectrum disorders*". Pediatrics 120 (5), 2007, p1183–1215.
Joshi, G. Vd. (2013). Psychiatric Comorbidity and Functioning in a Clinically Referred Population of Adults with Autism Spectrum Disorders: a Comparative Sdtudy. J Autism Dev Disord 2013; 43(6): 1314-1325.
Kanner L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact, Nervous Child 1943; 2(3): 217-250.
Kayaoğlu, H. Ve Görür, O. (2008). Otistik Çocuklar Nasıl Öğrenir, Ankara: Epos Yayınları.
Khun, R. ve Cahn, C. H. (2004). Eugen Bleuler's Concepts of Psychopathology, Hist Psychiatry 15 (3), ss. 361-366.
Korkmaz, B. (2000). Mental Rötarde Otistiklerde Yürüme Gelişiminde Gecikmenin Klinik Prognozla İlişkisi, Cerrahpaşa Tıp Dergisi, S. 31, C. 2, ss. 66-73.
Kuhn, R. ve Cahn, C. H. (2004). "Eugen Bleuler's concepts of psychopathology", Hist Psychiatry 15 (3), 2004, p361–366.
Lotter, V. (1974). Social Adjustment and Placement of Autistic Children in Middlesex: A Follow-up Study. J Autism Child Schizophr 1974; 4(1): 11-32.
McGovern C.W. ve Sigman M. (2005). Continuity and Change from Early Childhood to Adolescence in Autism. J Child Psychol Psychiatry 2005; 46 (4): 401-408.
Mengi, A. (2014). Sosyolojik Boyutlarıyla Otizm, (Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi), Elazığ.
Mukaddes, M. M. (2013). Otizm Spektrum Bozuklukları, İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
Özbey, Ç. (2005). Otizm ve Otistik Çocukların Eğitimi, İstanbul: İnkılap Yayınları.
Remschmidt H.E. vd., (1994). Childhood-Onset Schizophrenia: History of the Concept and Recent Studies. Schizophr Bull 1994; 20(4): 727-745.
Rutter, M. (1970). Autistic Children İnfancy to Adulthood, Seminars in Psychiatry, 2, ss. 435-450.
Sen, A. (2000). Office of Environment and Social Development Asian Development Bank June 2000 Social Development Papers No. 1
Tamtam, D. (1998). Lifelong Eccentricity and Social İsolation, II. Asperger's Syndrome or Schizoid Personality Disorder?, British Journal of Psychiatry, S. 1153, C. 6, ss. 783-791.
Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, Ekim, İstanbul.
Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu, Şubat, İstanbul.
Tufan, İ. (2006). Otistik Çocuk Dahi mi, Engelli mi?, İletişim Yayınları, İstanbul, 2006.
Tufan, İ. (2006). Otistik Çocuk Dahi mi, Engelli mi?, İstanbul: İletişim Yayınları.
Ulusoy, D. (2006). Gençlerin Sapmış Davranışlara Yönelmelerinde Etiketlenmenin Etkisi: Lise Son Sınıf Gençliği Örneği, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:23,Sayı:2, Ankara, 2006, s21-31.
Vannucchi G, vd., (2014). Clinical Features, Developmental Course, and Psychiatric Comorbidity of adult Autism Spektrum Disorders. CNS Spect 2014, 19(02): 157-164.
Volkmar, F. ve Chawarska, R. (2005). Autism in İnfants: An Update, World Psychiatry 7 (1), 2005, ss. 19-21.
Wing, L. (1997). The History of ideas on Autism: Legends, Myths and Realty, Autism, 1(1), ss. 13-23.
Wolf, S. (2004). The History of Autism, Eur Child Adolesc Psychiatry, 13(4), ss.201-208.
Yücesoy Özkan, Ş. vd. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu, Ankara: Aile ve Sosyal politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN MİLLİ BİLİNCE İLİŞKİN FARKINDALIK DÜZEYLERİ

Hayri Çamurcu
Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hcamurcu@comu.edu.com

Davut Atmaca
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi,
atmaca_davut81@hotmail.com

Özet

Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Coğrafya dersinin genel amaçları birlikte değerlendirildiğinde; genel olarak aynı eksende hareket ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda Coğrafya dersi vatan, mekân, konum, jeopolitik ve jeostrateji gibi kavramların bireylerde kökleştirilmesi bakımından özel bir misyona sahiptir. Bu misyon, coğrafya dersine programlar üstü bir görev de yüklemektedir. Dolayısıyla özellikle ortaöğretim kurumlarında milli bilincin kökleştirilmesi bakımından bu dersten beklentiler giderek artarken coğrafya öğretmenlerinin sorumluluğu da aynı oranda artmaktadır. Çalışmanın amacı, coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu nedenle çalışma tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılında Çanakkale İli'nde görev yapan 95 coğrafya öğretmeni arasından ulaşılabilen 87 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. 87 coğrafya öğretmeni arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 20 coğrafya öğretmeni ile çalışmanın nitel uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki genel sonuç, coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin algı düzeyleri oldukça yüksek seviyededir. Bu sonuca ilişkin bulgular, ilgili alt amaçlar doğrultusunda bulgular ve tartışma bölümlerinde aktarılmıştır. Çanakkale ilinde görev yapan Coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlendiği bu araştırma, coğrafya öğretmenleriyle milli bilince ilişkin yapılan en kapsamlı çalışma olması bakımından özgündür.
Anahtar Kelimeler: Çanakkale, coğrafya öğretmeni, milli bilinç.

THE LEVEL OF GEOGRAPHY TEACHERS ON NATİONAL AWARENESS

Abstract

When we evaluate together the aims of geography lesson's aims with Turkish national education; general aims we understand they are in same way. In addition, Geography lesson has an important role of ingraining individiuals with same concepts such as homeland, place, location, geopolitics and geostrategic. This mission also charge geography a special task above programmes. Therefore, the expectations from this lesson in ingraining national awaraness especially in secondary schools; and the responsibilities of Geography teachers are increasing at the same rate as well. The aim of this work is to detect the level of Geography teachers on national awareness so this work is conducted on 2015-2016 education year second term by underwieving with 87 Geography teachers of 95 in Çanakkale. This proect was conducted with 20 Geography teachers were chosen volunteerly among 87 teachers. The general result of this survey; the level of perception of the geography teachers related to national awareness are quite high. The findings of this result were expressed in accordance with subaims in discussions and findings parts. This project which detects Geography teacher's national awarenees level in Çanakkale is an original project conducted on Geography teacher's national awarenees.
Keywords: Çanakkale, Geography teachers, national awareness.

GİRİŞ

Milli bilinç, Türk kültürüne ait maddi ve manevi değerlerin özümsenerek vatan ve millet sevgisini içselleştirmek demektir. Bu değerlerin içselleştirilerek bilince varılması daha şuurlu bireylerin yetiştirilmesinde büyük bir önem arz etmektedir.

Günümüzde küreselleşme ile beraber "dünya vatandaşı" olmanın yanında kendi ülkemiz ve milletimize ait maddi ve manevi değerlerinin farkında olan ve bu değerleri özümseyip davranışa dönüştürebilen bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Her toplumsal yapının en temel görevi kendini sürdürmektir. Bu olayı da en iyi şekilde gerçekleştiren olgu eğitimdir (Kongar, 1999). Bireyin ve toplumun gelişmesini sağlamak için bir devletin büyük yatırımlarla bireylere ve topluma sunduğu eğitim hizmetleri, o ülkenin eğitim politikasına göre şekillenir ve yürütülür (Öztürk, 2002:12). Güneş (2015), eğitim politikasını bir milletin sahip olduğu eğitim kurumlarının beklenen amaçlara ulaşması için uygulayacağı kararlara yasal dayanak teşkil eden geniş ve temel bir plan olduğunu ifade ederek, bu politikanın oluşturulmasında toplumun değer yargıları ile sosyo-ekonomik koşulların ağır bastığını belirtmiştir.

Ortaöğretim coğrafya dersi jeopolitik, jeostrateji, mekân, yer, sınırlar, devletler, konum, ülkeler, milli kültür vb. konular aracılığıyla milli duyarlılığa ilişkin alt yapı mekanizmasının en önemli unsurunu teşkil etmektedir. Öğrencilerde mekân bilinci ve milli şuur adına oluşturulacak bu alt yapının temeli coğrafya eğitimi yoluyla gerçekleşmektedir. Coğrafya dersleri, yakın çevremiz ve dünyaya ait mekânsal olay ve ilişkileri anlayıp, yorumlamada, vatana dair değerlerin anlamlandırılmasında, bölgesel ve küresel ilişkilerin anlaşılmasında çok önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla nerede beşeri, siyasi, ekonomik bir olay varsa coğrafya dersinin ilgi alanı içindedir. Tüm bu gelişmeler coğrafya öğretmenlerinin de sorumluluklarını büyük oranda arttırmaktadır.

Coğrafya öğretmenleri bu sorumlulukları aşağıda belirtilen tutumları kazandırarak arttırabilirler (Karabağ, 2007, s. 275):

1- Farklı alanlara ve farklı yerlere ilgi uyandırma.

2- Farklı kültürlere, yerlere karşı hoşgörülü ve açık olma.

3- Kaynakları ve değerleri koruma.

4- Tasarruf bilinci oluşturma.

5- Olumlu ve bilinçli kişilik kazandırma.

6- Ülke ve milletine karşı sorumluluk ve duyarlılık oluşturma.

7- Değer yargısı kazandırma.

8- Vatan bilinci ve ona ait değerlere sahip çıkma bilinci kazandırma.

9- Çevre ve insana öncelik ve değer verme.

10- Sorumluluk kazandırma.

11- Olaylara karşı duyarlılık geliştirme.

12- Yanlı anlatımlara karşı farkında olma.

13- Doğa ve insana ait değerleri geleceğe aktarma.

14- Doğayla uyumlu kalkınma bilinci kazandırma.

Bu fikirlerden de yola çıkarak coğrafya eğitimcilerine düşen en önemli sorumluluk, Türkiye'nin ihtiyaç duyacağı, kendi değerlerini bilen, koruyan ve geliştiren yetkinliğe sahip vatansever vatandaşlar yetiştirilmesini sağlamak olmalıdır. Bu durum ancak, coğrafi değerler milli değerler olarak öğrenilir ve öğretilirse vatan sevgisine yönelik duyarlılık artırılabilir (Çifçi ve Dikmenli, 2016:852).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda coğrafya öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

1-Coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin nicel algıları nelerdir?

2-Coğrafya öğretmenlerinin, ortaöğretim Coğrafya dersinin milli bilinç oluşturmasına yönelik nicel algıları nelerdir?

3-Coğrafya öğretmenleri öğrencilerde milli bilincin kökleştirilmesine ne yönde katkı sağlamaktadırlar?

4-Coğrafya öğretmenlerine göre coğrafya dersi, ülkelerin dünya siyasetinde etkili olmasına katkı sağlamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaöğretim coğrafya dersinin milli bilinci oluşturmadaki etkisini coğrafya öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli herhangi bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaç edinir (Karasar, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın nicel katılımcılarını 2015-2016 eğitim öğretim yılında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Ayvacık, Bayramiç, Biga, Bozcaada, Çan, Eceabat, Ezine, Gelibolu, Gökçeada, Lâpseki ve Yenice İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı 66 devlet okulu ile özel okulda görev yapmakta olan 95 coğrafya öğretmeni arasından küme örneklem yoluyla belirlenen 87 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Anket uygulanan 87 coğrafya öğretmeni arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 20 coğrafya öğretmeni araştırmanın nitel çalışma grubunu teşkil etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki nicel veriler iki bölümden oluşan anket aracılığıyla toplanmıştır.

Anketin ilk bölümü 13 ifadeden oluşmakta olup bu bölümde coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin genel bilgi düzeyleri ölçülmüştür. İkinci bölüm 17 ifadeden oluşup, bu bölümde ortaöğretim coğrafya dersinin milli bilinçle ilişki düzeyi ölçülmüştür. Anketteki ifadeler 2005 Coğrafya dersi öğretim programının kazanımları ve genel amaçları arasından seçilerek oluşturulduğu için ankette olumsuz ifadelere yer verilmemiştir.

Anket geliştirme sürecinde ilgili literatür taranarak 50 sorudan oluşan bir anket havuzu oluşturulmuştur. Anket havuzundaki sorular ön incelemesi yapıldıktan sonra 4 alan uzmanı, 1 eğitim uzmanı ve 2 coğrafya öğretmeni tarafından incelenerek revize edilmiş ve soru sayısı 30'a indirilmiştir. Anketin kapsam geçerliliği sağlandıktan sonra ön uygulama safhasına geçilmiş ve 45 coğrafya öğretmeni ile ön uygulama yapılmıştır. Katılımcıların ikisi anket formunu hatalı doldurduğundan bu anketler değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Araştırmada kullanılan ankette "5'li Likert Tipi" ölçek kullanılmıştır. Anketteki ifadeler kapalı uçlu ve 5 adet cevaptan oluşan "tamamen katılıyorum (1)", "katılıyorum (2)", "kararsızım (3)", "katılmıyorum (4)", "hiç katılmıyorum (5)" şeklinde oluşturulmuştur (Baş, 2013). Coranbach Alfa güvenirlik katsayısı kullanılarak geliştirilen anketteki güvenirlik birinci bölüm için 0,94 olarak hesaplanmış, ikinci bölüm için 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde örnek görüşme formları incelenerek, ilgili literatür taranmış ve araştırmaya özgü bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu üç alan uzmanı, bir eğitim uzmanı ve bir coğrafya öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşme formuna son şekli verildikten sonra iki katılımcı ile ön uygulama yapılmış, herhangi bir eksiklik görülmediğinden uygulama sürecine geçilmiştir. Pilot uygulamadaki veriler, araştırma verilerine dahil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki nicel ve nitel veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılının Nisan ve Mayıs aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Çalışmadaki nicel veriler SPSS 20,0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Milli bilinçle ile ilgili ifadelere katılım düzeyi ve ortaöğretim coğrafya dersinin milli bilinci oluşturmadaki etkisine yönelik ifadelere katılım düzeyi 1-5 aralığında skorlandırılarak, ifadelere katılım düzeyi yüzde ve frekans analizi ile incelenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmadaki nitel veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu yaklaşımda elde edilen bulgular belli temalar altında özetlenerek, bilgilerin belli bir sıra dahilinde verilip, alıntılarla desteklenmesine özen gösterilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada doğrudan alıntılara yer verilerek coğrafya öğretmenlerinin görüşleri CÖ:1, CÖ:2,…, CÖ:20 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen görüşleri araştırma soruları temelinde anlamlı temalar halinde gruplanmış olup, bu gruplamada araştırmanın kavramsal çerçevesi ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırma soruları temalara ayrılırken yorum yapmaktan kaçınılarak, ilişkisel örüntüler ortaya konulmuştur. Temaların doğruluğu ve geçerliğinde bir alan eğitimcisi ile bir ölçme değerlendirme uzmanından yardım istenmiş, alınan dönütler doğrultusunda yapılan analizlere son şekli verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde coğrafya öğretmenlerinin araştırma sorularına bağlı olarak verdikleri yanıtlar verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin genel algılarına ilişkin 13 ifade yöneltilmiştir. Öğretmen cevapları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Milli Bilinç ile İlgili Genel İfadelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
Milli Bilinç ile İlgili Genel İfadeler	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Milli bilinç, ülkesi için çalışan ve ülkesini seven, ülke sorunları karşısında duyarlı bir vatandaş olmayı ifade eder.	62	71,3%	23	26,4%	0	0,0%	1	1,1%	1	1,1%
Milli bilinç, milleti birleştiren en önemli sembollerden biridir.	59	67,8%	25	28,7%	0	0,0%	2	2,3%	1	1,1%
Milli bilinç, vatan ve millet sevgisini daha köklü kılmayı ifade eder.	61	70,1%	23	26,4%	3	3,4%	0	0,0%	0	0,0%
Milli bilinç, kişilerde ülkesini sevme ve ona hizmet etme bilincinin gelişimini sağlar.	61	70,1%	25	28,7%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
Gelenek ve görenekler, halk oyunları, yöresel kıyafetler milli bilincin gelişmesine katkı sağlar.	56	64,4%	27	31,0%	4	4,6%	0	0,0%	0	0,0%
Milli bilinç, milli birlik ve beraberliğin kökleşmesini sağlar.	55	63,2%	28	32,2%	4	4,6%	0	0,0%	0	0,0%
Milli bilinç, vatan sevgisine dair farkındalığın artmasına katkı sağlar.	60	69,0%	26	29,9%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
Milli bilincin yükselmesi vatanımıza dair aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlar.	58	66,7%	28	32,2%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
Milli kaynaklarımızı koruma ve değerlendirmede milli bilincin büyük etkisi vardır.	56	64,4%	29	33,3%	2	2,3%	0	0,0%	0	0,0%
Vergi vermek, çevreyi korumak, tasarruf etmek milli bilincin gelişimine katkı sağlar.	55	63,2%	28	32,2%	4	4,6%	0	0,0%	0	0,0%
Türk sporunun, Avrupa ve dünyadaki başarıları milli bilincin gelişmesine katkı sağlar.	61	70,1%	22	25,3%	2	2,3%	2	2,3%	0	0,0%
Küreselleşme milli bilinci etkiler.	65	74,7%	18	20,7%	2	2,3%	2	2,3%	0	0,0%
Günümüzdeki uluslararası göçler, mülteci hareketleri milli bilinci etkiler.	63	72,4%	23	26,4%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%

Coğrafya öğretmenlerinin milli bilinçle ile ilgili genel ifadelere ilişkin görüşleri tablo 1 doğrultusunda analiz edilmiştir.

"Milli bilinç, ülkesi için çalışan ve ülkesini seven, ülke sorunları karşısında duyarlı bir vatandaş olmayı ifade eder." sorusuna katılım % 97,7'dir.

"Milli bilinç, milleti birleştiren en önemli sembollerden biridir." ifadesine katılım seviyesi % 96,5'tir.

"Milli bilinç, vatan ve millet sevgisini daha köklü kılmayı ifade eder." sorusuna olumlu yanıt verenler % 96,5 seviyesindedir.

"Milli bilinç, kişilerde ülkesini sevme ve ona hizmet etme bilincinin gelişimini sağlar." ifadesine öğretmenlerin % 98,8'i katıldığını belirtmiştir.

"Gelenek ve görenekler, halk oyunları, yöresel kıyafetler milli bilincin gelişmesine katkı sağlar." ifadesine katılım düzeyi % 95,4'tür.

"Milli bilinç, milli birlik ve beraberliğin kökleşmesini sağlar." sorusuna katılımcıların % 95,4'ü olumlu yanıt vermiştir.

"Milli bilinç, vatan sevgisine dair farkındalığın artmasına katkı sağlar." ifadesine % 98,9 seviyesinde bir katılım belirlenmiştir.

"Milli bilincin yükselmesi vatanımıza dair aidiyet duygusunun gelişmesine katkı sağlar." ifadesine katılım % 98,9 seviyesindedir.

"Milli kaynaklarımızı koruma ve değerlendirmede milli bilincin büyük etkisi vardır." sorusuna katılımcı öğretmenlerin % 97,7'si olumlu olarak cevap vermiştir.

"Türk sporunun, Avrupa ve dünyadaki başarıları milli bilincin gelişmesine katkı sağlar." sorusuna katılanlar % 95,4 olarak saptanmıştır.

"Küreselleşme milli bilinci etkiler." ifadesine olumlu olarak cevap verenler % 95,4 olarak belirlenmiştir.

"Günümüzdeki uluslararası göçler, mülteci hareketleri milli bilinci etkiler." ifadesine öğretmenlerin % 98,8 bandında bir katılım belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda Coğrafya öğretmenlerinin, ortaöğretim Coğrafya dersinin milli bilinç oluşturmasına yönelik nicel algıları nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ortaöğretim Coğrafya Dersinin Milli Bilinç Oluşturmadaki Etkisine Yönelik İfadelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzdelik Dağılımı

Ortaöğretim Coğrafya Dersinin Milli Bilinci Oluşturmadaki Etkisine Yönelik İfadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Coğrafya dersi, vatan ve millet olma bilincinin daha köklü bir şekilde yerleşmesine katkı sağlar.	55	63,2%	29	33,3%	2	2,3%	1	1,1%	0	0,0%
Coğrafya dersi sayesinde milli kültürümüzü öğrenip öğretme imkânına kavuşuruz.	41	47,1%	37	42,5%	6	6,9%	3	3,4%	0	0,0%
Coğrafya dersi, milli bilincin gelişmesine katkı sağlar.	50	57,5%	30	34,5%	5	5,7%	2	2,3%	0	0,0%
Coğrafya dersi, Türkiye'nin nüfus politikaları ve bu politikaların gerekçelerini değerlendirmemize katkı sağlar.	61	70,1%	21	24,1%	2	2,3%	2	2,3%	1	1,1%
Coğrafya dersi, ülke ve dünya sorunlarının çözülmesinde ortak bir görüş etrafında birleşmemize katkı sağlar.	47	54,0%	34	39,1%	4	4,6%	2	2,3%	0	0,0%
Coğrafya dersi sayesinde Türkiye'nin sahip olduğu doğal kaynakların bölgesel ve küresel düzeydeki etkilerini daha iyi değerlendiririz.	59	67,8%	21	24,1%	5	5,7%	2	2,3%	0	0,0%
Coğrafya dersi sayesinde Türkiye'yi sembolize eden mekânsal değerleri daha iyi anlarız.	59	67,8%	24	27,6%	2	2,3%	2	2,3%	0	0,0%

Coğrafya dersi, yakın çevremizden başlayarak ülkemiz ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilincini geliştirir.	56	64,4%	29	33,3%	1	1,1%	1	1,1%	0	0,0%
Coğrafya dersi Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler merkezi olmasının nedenlerini daha iyi kavramamıza yardımcı olur.	53	60,9%	29	33,3%	5	5,7%	0	0,0%	0	0,0%
Coğrafya dersi, ülkeler arasında sorun oluşturabilecek mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirmemize katkı sağlar.	51	58,6%	34	39,1%	2	2,3%	0	0,0%	0	0,0%
Coğrafya dersi milli değerlere ilişkin farkındalığın artmasına katkı sağlar.	54	62,1%	29	33,3%	2	2,3%	2	2,3%	0	0,0%
Coğrafya dersi, ülkelerin savunma stratejileri ile savunma hedeflerinin belirlenmesine katkı sağlar.	48	55,2%	34	39,1%	3	3,4%	2	2,3%	0	0,0%
Coğrafya dersi, ülkelerin dünya siyasetinde etkili olmalarına katkı sağlar.	54	62,1%	30	34,5%	3	3,4%	0	0,0%	0	0,0%
Coğrafya dersi, ülkemizin kalkınmasında, severek sorumluluk alma bilincinin gelişimine katkı sağlar.	50	57,5%	33	37,9%	3	3,4%	0	0,0%	1	1,1%
Coğrafya dersi sayesinde bölgesel ve küresel ölçekteki örgütlerin amaç ve işlevlerini daha iyi anlarız.	52	59,8%	33	37,9%	2	2,3%	0	0,0%	0	0,0%
Coğrafya dersi, dünyanın önemli enerji nakil hatlarının Türkiye ve bölge ülkelerine olan etkilerini daha iyi anlamamıza katkı sağlar.	59	67,8%	25	28,7%	2	2,3%	1	1,1%	0	0,0%
Coğrafya dersi, sınırlı kaynakların etkili kullanımı konusunda projeler geliştirmemize katkı sağlar.	49	56,3%	31	35,6%	6	6,9%	1	1,1%	0	0,0%

Tablo 11'e göre ortaöğretim coğrafya dersinin milli bilinci oluşturmadaki etkisine yönelik ifadelere coğrafya öğretmenlerinin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir.

"Coğrafya dersi, vatan ve millet olma bilincinin daha köklü bir şekilde yerleşmesine katkı sağlar." ifadesine katılım düzeyi % 96,5 olarak çıkmıştır.

"Coğrafya dersi sayesinde milli kültürümüzü öğrenip öğretme imkânına kavuşuruz." ifadesine % 89,6 seviyesinde bir katılım düzeyi belirlenmiştir.

"Coğrafya dersi, milli bilincin gelişmesine katkı sağlar." sorusuna % 92 düzeyinde bir katılım çıkmıştır.

"Coğrafya dersi, Türkiye'nin nüfus politikaları ve bu politikaların gerekçelerini değerlendirmemize katkı sağlar." ifadesine öğretmenlerin % 94,2'si olumlu yanıt cevap vermişlerdir.

"Coğrafya dersi, ülke ve dünya sorunlarının çözülmesinde ortak bir görüş etrafında birleşmemize katkı sağlar." sorusuna % 93,1 oranında olumlu yanıt verilmiştir.

"Coğrafya dersi sayesinde Türkiye'nin sahip olduğu doğal kaynakların bölgesel ve küresel düzeydeki etkilerini daha iyi değerlendiririz." ifadesine öğretmenlerin % 91,9 katıldıklarını belirtmişlerdir.

"Coğrafya dersi sayesinde Türkiye'yi sembolize eden mekânsal değerleri daha iyi anlarız." ifadesine katılımcıların % 95,4'ü olumlu cevap vermişlerdir.

"Coğrafya dersi, yakın çevremizden başlayarak ülkemiz ve dünyaya ait mekânsal değerlere sahip çıkma bilincini geliştirir." sorusuna % 97,7'si olumlu cevap vermişlerdir.

"Coğrafya dersi Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler merkezi olmasının nedenlerini daha iyi kavramamıza yardımcı olur." ifadesine katılanların oranı % 94,2 düzeyindedir.

"Coğrafya dersi, ülkeler arasında sorun oluşturabilecek mekânsal unsurları günümüz çatışma alanlarıyla ilişkilendirmemize katkı sağlar." sorusuna katılım düzeyi % 97,7'dir.

"Coğrafya dersi milli değerlere ilişkin farkındalığın artmasına katkı sağlar." sorusuna katılan öğretmenlerin oranı % 95,4 düzeyindedir.

"Coğrafya dersi, ülkelerin savunma stratejileri ile savunma hedeflerinin belirlenmesine katkı sağlar." ifadesine katılım düzeyi % 94,3 seviyesindedir.

"Coğrafya dersi, ülkelerin dünya siyasetinde etkili olmalarına katkı sağlar." sorusuna katılım düzeyi % 96,6 oranındadır.

"Coğrafya dersi, ülkemizin kalkınmasında, severek sorumluluk alma bilincinin gelişimine katkı sağlar." ifadesine öğretmenlerin % 95,4'ü katıldıklarını belirtmiştir.

"Coğrafya dersi sayesinde bölgesel ve küresel ölçekteki örgütlerin amaç ve işlevlerini daha iyi anlarız." ifadesine katılanlar % 97,7'dir.

"Coğrafya dersi, dünyanın önemli enerji nakil hatlarının Türkiye ve bölge ülkelerine olan etkilerini daha iyi anlamamıza katkı sağlar." ifadesine katılım % 96,5 düzeyindedir.

"Coğrafya dersi, sınırlı kaynakların etkili kullanımı konusunda projeler geliştirmemize katkı sağlar." sorusuna % 91,9 katıldığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda Coğrafya öğretmenleri öğrencilerde milli bilincin kökleştirilmesine ne yönde katkı sağlamaktadır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu soruya bir öğretmen dışında genel olarak olumlu cevap verilmiştir.

Katılımcıların daha çok "dünyaya ait sosyal ve siyasal sorunların çözümü", "kültür analizi ve kültürel kaynaşmayı sağlama" temalarını kullandıkları belirlenmiştir.

Dünyaya ait sosyal ve siyasal sorunların çözümü temasıyla ilgili öğretmenlerin söyledikleri:

CÖ.6: *" Dünyanın insanlığa ait olduğunu, var olan siyasi, toplumsal sorunların tüm insanlığa zarar verdiğini, coğrafya öğretmenleri kavratır"*.

CÖ.9: "*Coğrafya öğretmenleri, yaşanan siyasal, toplumsal ve kültürel olaylara karşı öğrencilere milli ve kültürel değerler konusunda bilinç kazandırarak, yaşanılan mekânın doğru ve etkin kullanılması konusunda yardımcı olmaktadırlar."*

Kültür analizi ve kültürel kaynaşmayı sağlama temasıyla ilgili öğretmen cevapları şu şekildedir:

CÖ.7: "*Kültürleri kaynaştırmak ve güzel ortak işler yapmalarını sağlayacak öğretimde bulunmak ve böylelikle toplumsal şuurun gelişimine katkıda bulunmak görevi coğrafya öğretmenlerine düşüyor.*"

CÖ.10: *"Ülkelerin sosyo-kültürel unsurlarını öğretme işi büyük oranda coğrafya öğretmenlerinindir."*

Katılımcılardan CÖ.17 bu soruya katılmadığını ifade ederek şunu söylemiştir:

CÖ.17: "*Bana göre, milli hassasiyetlere karşı duyarlılığı oluşturmadaki baş aktör tarih öğretmenleridir. Buradaki esas sorumluluğun tarih öğretmenlerinde olduğunu düşünüyorum".*

Araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında öğretmenlere coğrafya dersi, ülkelerin dünya siyasetinde etkili olmasına katkı sağlamakta mıdır? Sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya 16 katılımcı olumlu yanıt vermiş, iki öğretmen kısmen katıldığını belirtmiş, iki öğretmen ise olumsuz yanıt vermiştir.

Öğretmen cevapları analiz edilerek "hâkimiyet teorileri", "uluslararası siyasi analiz", "projeleri hayata geçirecek insan varlığı", başlıkları altında temalara ayrılmıştır.

Öğretmenler CÖ. 5 ve CÖ. 9 dünya siyasetinde etkili olmanın yolunu hâkimiyet teorileri aracılığıyla kurarak bu konuda şunları ifade etmiştir:

CÖ.5: *"Coğrafya bilgisi gelişmiş olan devletler çeşitli teoriler ortaya atarak (Kenar Kuşak Teorisi, Hava Hâkimiyet Teorisi vb.) coğrafya bilgisini en etkili şekilde kullanmışlardır. Dünya coğrafyasını bilmek, coğrafya bilgisine sahip olmak savaşlarda da çeşitli avantajlar ve dezavantajlar sağlamıştır."*

CÖ.9: *"Tarih boyunca dünyaya hâkim olmak isteyen birçok medeniyet hâkimiyet teorileri oluşturmuş ve bunu da en sert şekilde uygulamaya çalışmıştır. Zira ülkeler savunma stratejilerini belirlerken elbette ki, ülkesinin sınırlarını, sahip oldukları denizleri ve ulaşım yollarını bilmek zorundadır."*

Uluslararası siyasi analiz teması hakkında görüş bildiren öğretmen cevapları aşağıda verilmiştir:

CÖ.19: *"Özellikle, dış politikada coğrafyanın önemi oldukça büyüktür. Ülkelerarası diplomasi ve siyasette sağlıklı analizler yapılmasında temel etken coğrafya bilgisinin yeterli olmasıdır."*

CÖ.20: "*Türkiye sahip olduğu jeopolitik konum itibarı ile dünyanın en karışık bölgelerinin tam ortasındadır. Balkanlar, Ortadoğu ve Kafkasya üçgeninde attığı her adım ve bulunduğu pozisyon itibarı ile etkili ve söyledikleri dikkate alınan bir ülke konumundadır. Bu nedenle bu karışık ilişkiler bütünün öğrenilmesi ve uluslararası politikada sağlıklı analizler yapılabilmesi açısından coğrafyaya ve coğrafya derslerine önem verilmesi kanaatindeyim."*

Bu soruya katılmayan bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

CÖ.16: *"Coğrafya dersinin, bir ülkenin dünya siyasetinde etkili olmasında tek başına yeterli olduğunu söylemek olanaksız."*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılar araştırmadaki nicel ve nitel soruların tamamına yakınına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Coğrafya öğretmenlerinin milli bilince ilişkin farkındalık düzeyleri oldukça yüksek bir düzeyde çıkmıştır. Bu bulgu, araştırmanın en ilgi çekici boyutunu oluşturmaktadır.

Ankette yer alan ifadelerin tamamının olumlu ifadelerden oluşması, ifadelerin bir kısmının coğrafya dersi öğretim programından alınmış olması nedeniyle bu doğrultuda bir sonuca ulaşıldığı yorumu yapılmıştır. Benzer şekilde Esen (2011), "Sosyal Bilgiler öğretim programındaki vatandaşlık bilinci ve insan hakları bilinci arasındaki ilişkiyi" öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi hedeflediği araştırmasında değişkenler arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Çakırlar (2011) Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan kazanımların ara disiplinlerle uyumuna dair program ve kazanım odaklı bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulguları değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu iki çalışmada elde edilen bulgular araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Vatanını ve milletini seven öğrencilerin yetiştirilmesinde, milli ve kültürel değerlere sahip çıkan nesillerin yetiştirilmesinde coğrafya öğretmenlerinin payı büyüktür. Milli şuurun oluşturulabilmesi milli şuur ve değerlere önem veren öğretmenler sayesinde gerçekleşir. Mekân algısı, yaşanılan coğrafyanın analizinin yapılması, bireylerde kültürel değerlere dair bağlılığın arttırılmasına yönelik toplumsal hafızanın oluşturulması konusunda coğrafya öğretmenleri büyük sorumluluk taşımaktadır. Bu da her anlamda iyi yetiştirilmiş coğrafya öğretmenlerinin varlığına bağlıdır. Yörü (2007) çalışmasında öğrencilerdeki yurttaşlık bilincini arttırmada coğrafya öğretmenlerinin önemli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmadaki bulgularla benzerlik taşımaktadır. Mindivanli ve Aktaş (2011) araştırmasında, milli ve evrensel değerlerin sadece müfredat ve ders kitaplarıyla aktarılamayacağını, bu konudaki esas görevin öğretmenlere düştüğünü ifade etmişlerdir. Öztürk (2012)'nin araştırma bulgularında katılımcı öğretmenlerden birisi, coğrafya eğitiminin temel amacının MEB (2011)'in koyduğu çizgiler dâhilinde vatanını, milletine seven, vatanın gelişmesine katkı sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgularıyla tam anlamıyla örtüşmektedir.

Coğrafya dersleri, bireylerin siyasi coğrafya algılarına ve uluslararası siyasi olayları değerlendirme biçimlerine zenginlik katarak ülkelerin dünya siyasetinde etkili rol oynamasında büyük oranda katkı sağlamaktadır. Bu bulgu Doğanay ve Zaman (2002), Demirci (2005) ve Akınoğlu (2006)'daki bulgularla benzerlik taşımaktadır.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

1-Bu çalışma, Çanakkale ili genelindeki tüm resmi ve özel eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Araştırma konusu milli şuuru canlı tutmak adına hem öğretmen hem öğrenci gruplarını kapsayan yeni bir çalışmayla tekrarlanarak, milli bilince ilişkin algı düzeyi daha da arttırılabilir.

2-Ortaöğretim, bireylerde milli şuuru kökleştirmede oldukça önemli bir role sahiptir. Bu bakımdan coğrafya öğretmenleri, Gelibolu tarihi yarımadası vb. yakın çevreye kültürel içerikli geziler düzenleyerek bireylerde milli bilinci canlı tutabilir.

4- Coğrafya öğretmenleri araştırmadaki nitel sorularda genel olarak 'kültürel değerler', 'aidiyet', 'stratejik bakış açısı' temalarını ön plana çıkarmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu temalara yönelik coğrafya öğretmenlerini kapsayan hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmesi coğrafya dersinin genel amaçları ve kazanımlarıyla da aynı eksende hareket edileceği kanısını ön plana çıkarmaktadır.

KAYNAKLAR

Akınoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13(1), 25-48.

Baş, T. (2013). *Anket* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çakırlar, A. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan ara disiplinlerin kazanımlarla uyumu ve ara disiplinlerden yararlanma konusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Çorlu Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.

Çifçi, T. & Dikmenli, Y. (2016). Üniversite öğrencilerinin vatan algısı ve geçmişe dönük değişimi. *Turkish Studies Internaional Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 847-860.

Demirci, A. (2005). Küreselleşen dünyada coğrafyanın siyasal gücü ve Türkiye ölçeğindeki rolü. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 12(7), 1-16.

Doğanay, H., Zaman, S. (2002). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde hedefler-stratejler ve amaçlar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(8), 7-25.

Esen, H. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki İnsan Hakları Ve Vatandaşlık Bilinci İle İlgili Konuların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Çanakkale.

Güneş, H. (2015). *Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Karabağ, S. & Şahin, S. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı 2005. S. Karabağ & S. Şahin (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi* (ss. 53-74). Ankara: Gazi Kitabevi.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kongar, E. (1999). *Kültür üzerine* (6. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

MEB. (2011). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=59 Erişim tarihi 26/06/2016.

Mindivanli, E. & Aktaş, E. (2011). Sosyal bilgiler 6. sınıf müfredatında yer alan milli ve evrensel değerler. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(*I-II*), 79-85.

Öztürk, H. İ., (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Çanakkale: HD Yayıncılık.

Öztürk, M. (2012). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya eğitimi ve bilimsellik algılarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (163), 73-92.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörü, S. (2007). *Vatan sevgisi ve yurttaşlık bilinci oluşturmada lise coğrafya derslerinin yerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İKİ MİLLET BİR KIBRIS: ALEV ALATLI'NIN YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ? ROMANINDA DEĞERLER

Mesut TEKŞAN
Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, mesutteksan4@gmail.com

Gülyaşar KARAKUŞ
Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, g_klnc@hotmail.com

Özet

Alev Alatlı, beşeri ve fen bilimlerine ilgi duyan, bu alanlarla ilgili yadsınamayacak bir bilgi birikimine sahip olan, romancı kimliğinden çok aydın kimliği ile tanıdığımız bir yazardır. Romanlarının içeriğini de bu ilgiler doğrultusunda bireysel konulardan ziyade yakın tarihi ilgilendiren ya da gelecekte siyasi düzlemde yaşanabilecek muhtemel olaylar ve sonuçları oluşturur. İçeriğin biçimin önüne geçtiği romanları aydın sorumluluğuyla kaleme alınmış eserlerdir. *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* Alev Alatlı'nın, 1950 ile 1967 yılları arasında Kıbrıs adasının siyasi ve sosyal olaylarını, Eleni olarak doğup Naciye'ye dönüşen genç bir kadının trajik sonlu hikâyesi üzerinden hem içerik, hem de biçim yönünden ikili bir yapı çerçevesinde anlattığı ilk romanıdır. Bu çalışmamızda klasik tasnif yöntemi kullanılarak şahıs, mekân, zaman, bakış açışı, üslup unsurları etrafında eserdeki ikili yapı üzerinde durulmuştur. Tema esas alınarak farklı milliyet ve din anlayışlarının bir ruhta karışıp kimliğe dönüşüp dönüşmeyeceği sorgulanmıştır. Çalışmamız sonucunda Alev Alatlı, *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* Romanı vasıtasıyla din ve milliyet kavramların fıtrı olmadığını vurgulamış, bu kavramların bir ruhta kaynaşabileceğini ortaya koymuş ve farklı kültürlerin kadını ötekileştiren algısını eleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: milliyet, din, ikili yapılı, kimlik.

TWO NATION ONE CYPRUS: NATIONAL VALUES IN THE NOVEL "*YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ?" BY ALEV ALATLI*

Abstract

Alev Alatlı is a well-known author mostly with her intellectual identity interested in social and applied sciences with a significant knowledge. In this regard, context of her novels is motivated by those interests as facts in near past and possible facts of future and their results on the political aspects. Context of her novels are much more highlightened than her style within the responsibility of an intellectual author. *Yaseminler Tüter mi Hala?* is the first novel by Alev Alatlı about tragic end of young Naciye born as Eleni during Cyprus political and social conflict on 1950 -1967. The novel is formed on dual structure both in context and style. On this study, dual structure is concentrated with the factors of character, place, time, perspective and style by applying classical classification method. In the novel, it is questioned that is it possible to combine two different national and religious characters in one person and create an identity within the frame of main subject. In result of our study, Alev Alatlı by her novel "*Yaseminler Tüter mi Hala?* " highlightens that concepts of nationality and religion are not inborn, these concepts can be combined in one person and so she criticizes the perception of marginalisation on woman by different cultures.

Key words: nationality, religion, dual structure, identity.

Giriş

Alev Alatlı, beşeri ve fen bilimlerine ait pek çok alanla ilgi duymuş, bu alanlarla ilgili önemli eğitimler almış ve bu eğitimler doğrultusunda farklı kültürlerle intibak kurmuş ve bu birikimleri eserlerine taşımayı tercih etmiş bir yazardır. Roman yazarlığına *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* eseriyle başlayan Alatlı, eserlerinde toplumsal meseleleri, dünya siyasetini, gelişmiş ülkelerin üçüncü dünya ülkeleri üzerindeki ezici tavrını, tarihten günümüze yaşanan kirli oyunları irdeler. Seçtiği konulara evrensel bir bakış açısıyla yaklaşarak okuyucunun dikkatini bu noktalara çekmeye çalışır.

Alatlı'nın romanlarının odak noktasını kavrayabilmemiz için toplum algısına göz atmak da fayda var. "*Bir toplumun, bir ulusun olmazsa olmaz işlevi, diriliğini muhafaza etmek, zamanın ruhunu doğru okumak, lehimize aleyhimize gelişen olayları hızlı tanımak, yeri geldiğinde yüreklendirmek, yeri geldiğinde önlem almakla mükellefiz*." diyen Alatlı eserlerini bu anlayışla entelektüel bir tavırla kaleme alır. Bundan hareketle romanları katmanlı bir yapıya sahip olup, pek çok tarihi ve siyasi bilgiyi içeren ve daha fazlası için okuyucuyu araştırmaya teşvik eden eserlerdir. Romanlarının içeriğini yakın tarihin siyasi olaylarının neticeleri veya yakın tarihte olabilecek olayların muhtemel sonuçları oluşturmaktadır.

Topluma kılavuzluk eden aydın bilincini önemseyen*"Roman yazmak için bir davanın ve yaşanmışlıkların olması lazım*" görüşünde olan Alatlı'nın, eserlerinde bu sebepler düşünüldüğünde Gürsel Aytaç'ın söylemiyle "*biçimden çok konuya, içeriğe ağırlık*" vermesi doğaldır (1999: 196). Konuya ve içeriğe bu kadar önem vermesi toplumu bilinçlendirmek gayretinin bir sonucudur. Bu gayretle edebî derinlikten uzak eserler yazdığını söylemek yazara haksızlık olur. Zira onun eserlerinde verilmek istenen mesajlar, olaylar arasındaki bağlantılar ustaca kurgulanmış, geniş bir bilgi birikimiyle okura sunulmaktadır.

Alatlı'nın ilk romanı olan *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* Kıbrıs'ta 1950 ile 1967 yılları arasında yaşanan siyasi gelişmeleri Ada insanını Rum ya da Türk ayrımı yapmaksızın yaşadığı acıya odaklanarak anlatmıştır. *Milliyetçiliği belli bir amaç için bilinçli şekilde yaratılan siyasi bir sanat eseri olarak gören* Alatlı, romanını evrensel bir bakış açısıyla ortaya koyduğunu fakat buna rağmen *Türkler tarafından fazla Yunanlı, Yunanlılar tarafından fazla Türk* bulunduğunu belirtmiştir (www.alevalatli.com).

Yaseminler Tüter mi Hâlâ? romanı iki katmanlı bir yapıya sahiptir. Romanın birinci katmanında Kıbrıs'ın bir köyünde yaşayan Eleni, on üç yaşında Girne'de yaşayan Rum bir aile Menaslar'ın yanına evlatlık verilir. Bu evde çocukluktan genç kızlığa geçtiği dönemde evin beyi tarafından tecavüze uğraması üzerine Lefkoşa'daki *meczup teyzesi*nin yanına gönderilir. Burada Eleni, Türk mahallesinde oturan Arif Tahsin'le gönül ilişkisi yaşar ve onunla evlenir. Bu evlilik sebebiyle Müslüman olan Eleni, Naciye adını alır. Zaman içinde Türklüğü ve Müslümanlığı iyice benimser. Mahalle içinde bir iftiraya kurban gitmesi üzerine Arif, Naciye'yi evden kovar. Bundan sonra İngiliz bir ailenin çocuklarına bakan Naciye, Ada'da olayların tırmanması üzerine onlarla beraber Yunanistan'ın Pire şehrine geçer. Burada Yunanlı Glafkos ile ikinci evliliğini yapar. Glafkos, Naciye'nin Kıbrıs'taki geçmişini bilmez öğrendiğinde ise onu öldürür.

Romanın ikinci katmanında ise 1950 yılından itibaren Yunanistan ile Kıbrıs'ı birleştirmek amacıyla daha önceden kurulan EOKA örgütünün güçlenmesi, İngiliz askerine ve sivil Türklere yaptığı saldırılar, bu saldırılara karşı Türklerin kendini korumak için Kıbrıs Mukavemet Teşkilatını kurması, yapılan anlaşmayla ortalığı kısa bir süre olsa da yatıştıran Başpiskopos lll. Makarios'un Kıbrıs Cumhurbaşkanı olması, Ada'da gerilimin tırmanması sonucu Türk askerinin gelmesi, Ada'da ikili yönetime geçiş ve bu bağlamdaki olaylar ve bu olayların siviller üzerindeki yankıları anlatılır.

Alatlı, Eleni Naciye'nin hayatını merkeze alarak Kıbrıs'ta şekillenen siyasi olayları ve sonuçları, Ada halkının birbirine ve İngiliz yönetimine bakışını hem Rum hem de Türk tarafının yorumuyla iki açıdan ortaya koyar. Şefika Hanım ve oğlu Ali arasında geçen konuşma Türk tarafının Rumlara ve İngilizlere bakış açısını ortaya koyar.

"Türklere sempati besleyebileceğime nasıl inanırsınız. Ama biz İngilizleri severiz diye sürdürdü Maria, Hangi Yunanlı İngilizleri sevmez ki" (s.39).

"E, be ana, İngiliz gavur değil?

Gavurdur ama eyi gavurdur be oğulcuğum. Bırakmaz Urum zulüm etsin Türklere!" (s.87)

Bayan Menas ve İngiliz dostu Lawrence'nin aralarındaki şu konuşma Ada'daki Rumların Türk tarafına bakışını ortaya koymaktadır:

"Türklere sempati duyabileceğimi nasıl inanırsınız?

Peki, ya biz, Maria?

(…)

Ama biz İngilizleri severiz. Hangi Yunanlı sevmez ki?"

Kıbrıs'taki olaylarının tırmanmasının ve trajik bir hal almasının en önemli sebebi hiç şüphesiz Yunanistan ile birleşme hayalini gerçekleştirmek için kurulan EOKA'nın Türklere ve Ada'daki İngiliz askerlerine karşı düzenliği kanlı eylemlerdir. Yazar, romanında EOKA'ya ve kanlı eylemlerine dikkat çeker. Enosis düşüncesini benimsemiş EOKA militanlarının Türklere bakış açısını şu şekilde ortaya koymaktadır:

"Kırt! dedi Hristos. Kırt! Eliyle boğazını keser gibi yaptı.' Seninkilerin hepsini temizledik! Bir tek Türk piçi bırakmadık Kıbrıs'ta. Senin gibi Türklere o... edenleri de, Barnabas'ın çarmıhına çiviledik. Anladın mı döner kebap kaldı. Ne Muhammed kurtarabildi, ne Allah" (s.229).

1. Eleni Kim Naciye Kim?

Romanın başkişisi Rum olarak doğan, hayatın kendine getirdiği Müslüman ve Türklüğü benimseyen, kaderin bir cilvesiyle benimsediklerini içinde yaşamak durumunda kalan, Eleni doğup evliliğiyle Naciye'ye dönüşen, yasemin kokulu Kıbrıslı Eleni Naciye'dir. Eleni, kişilik yapısı itibarıyla içe dönük, kendine sunulana ve diretilene karşı koymayan, haksızlığa uğradığında mücadele etmeyen, pasif, silik, sadece güzelliğiyle ve saflığa varacak iyi niyetiyle değerlendirilen, hayat karşısında temizlik yapmaya sığınan bir kadındır. Eleni'nin başına gelen tüm trajik olaylar kadın olmasının bir sonucudur. Onun erkek egemen dünyada naif ve pasif bir çizgide var edilişi romana kadına duyarlı bir bakış açısı getirmiş ve var olan kadın algısını eleştirmiştir.

Naciye üzerinden irdelenen en önemli konu ise iki kimliğin bir ruhta buluşmasıdır. Geçen zaman içinde Eleni, Naciye'yi o kadar benimser ki Türk askerinin Ada'ya gelişini herkesten büyük bir sevinçle karşılar ve oğluna göstermek ister.

"Bakasın oğlum askerciklere! Türk askeridir gelen."

Ciracığı pek bir onayladı çevredekiler.

Senden benden daha Müslümandır bu senin gelinciğin be Şefikanım! dediler" (s.147).

Kiliseye gittiğinde hem Müslüman, hem de Hıristiyan gibi dua ederek içindeki kimliğini sessizce ortaya koyar Eleni Naciye.

"Bismillahi rahmani rahim, Eşhedü enle ilahe illallah ve eşhedü enla muhammeden Resul Allah! Allahım sana sığındım."

Sonra İsa'ya takıldı gözleri.

Sen de yardım edesin be Hazreti İsa! Bir büyük efendi peygambersin sen de. Hepiniz yardım edesiniz hazreti peygamberler" (s. 202).

Eleni Naciye, kimliğini açıkça ortaya koymaktan çekinse de ölürken dışa vurur içindekileri, kelimeyi şahadetini istavroz ile tamamlar. Ne sadece Eleni'dir o ne de sadece Naciye. Hayat ona Rumlarla Hıristiyan olmayı, Türklerle Müslüman olmayı, en sonunda Eleni Naciye olmayı sunmuştur. Eleni Naciye kadar belirgin olmamakla beraber tek o değildir iki milleti bir kimlikte birleştiren. Anadolu göçmeni ikinci kocası Glafkos'un en sevmediği milletlerden birincisi olsa da Türkler, çok keyiflendiğinde zeybek oynamaktan geri kalmaz. Türkiye'den gelen kaçak çaya da aynı derecede düşkünlüğü çabasıdır. Alatlı, *ulus sahibi olmak fıtri bir nitelik değildir, İnsanoğlunun ortak inançları* ve *dayanışmasının sonucu*dur, görüşünü Eleni ve Glafkos'la sunar okuyucuya.(www.alevalatli.com)

Yazar, Eleni Naciye üzerinden Türk ve Müslüman, Rum ve Hıristiyan kimliklerinin zorlama olmaksızın birbirine dönüşüp dönüşmeyeceğini irdelemiş, taraflarda benzer olayların, benzer sonuçlar doğurduğunu, aynı coğrafyadaki ulusların benzer değer yargılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Din veya millet kimlikleri düşünülmediğinde her iki kesiminde yalnızca insan olduğunu vurgulamış, bu kimliklerin aynı ruhta karışabileceği düşüncesi, Eleni Naciye'nin istavroz ile kelimeyi şahadeti birleştiren ölümüyle kurgusal olarak desteklemiştir. Ulus olma veya din uğruna her ne sebepten olursa olsun bütün kavgaların ve savaşların insana kaybettirdiği görüşünü romanın başında yer alan "*Yumurta da taşın üstüne düşse, taş da yumurtanın üstüne olan yumurtaya olur*" epigramıyla dile getirmiştir.

2. İki Millet Bir Kıbrıs

Alev Alatlı'nın, *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* romanını Türkiye dışındaki Türklerin yakın tarihini anlatan eserlerden ayıran en önemli özelliği konuya hem Rum hem Türk tarafından yaklaşmasıdır. Çeşitli siyasi sebeplerden Adaya yerleştirilmiş, zamanla Ada'ya kök salmış, varlıklarını ve kimliklerini değişen yönetime karşı korumuş iki milletin 1950 ile 1967 yılları arasındaki dönemi her iki milletin bakış açısıyla ortaya koyar. Bu temelden hareketle eserde gerek mekan, gerek dil ve üslup, gerekse bakış açısı teknikleri kullanılırken ikili bir yapıya uygun olarak Rum ve Türklerin durumlarını belirginleştirecek şekilde hareket edilmiştir.

Zaman, vaka, şahıslar gibi pek çok unsurdan meydana gelen roman türünde, roman kişilerinin kişilik ve kimliklerini sosyal kültürel ekonomik durumlarını sunulmasında veya hissettirilmesinde, mekân unsuru önemli bir yere sahiptir. Hele ki *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* romanı gibi hem mekanı hem izleği Kıbrıs olan bir roman için mekan kavramı daha da önem kazanmaktadır. Mekânın oluşmasında vaka zincirini meydana getiren halkaların içinde yer alan şahısları çevreleyen şartlar ve anlatıcının durumu mekan oluşumunu birinci dereceden etkiler (Aktaş, 1991: 141). Hem Rumların hem Türklerin algıları esas alınarak anlatılan mekanlar kahramanların ruh durumuna göre şekillenmiştir.

Mekânın izlekle birleştiği *Yaseminler Tüter mi Hala?* Romanında Alatlı, mekânları Oktay Yivli'nin tespitine göre belli bir sıralamaya göre vermiştir. Mekânlar, kapsam alanına göre manastır, Karpas Yarımadası, Beş Parmak Dağları, şeklinde sıralanırken; köyden, şehre, şehirden ülkeye olmak üzere Rizo Karpasso Köyü, Girne, Lefkoşa, Yunanistan'ın Pire şehri şeklinde yerleşim birimleri genişleyerek romanda yer almıştır (Turan, 2013: 391). Kapalı ve daha küçük yerler olarak ev, manastır, kilise, cami, kale, avlu, toplama kampı, otel, meyhane, muhtelif dükkânlar, hapishane yer almaktadır. Seçilen mekânlar toplumun siyasi ve sosyal yapısı hakkında bilgi vermektedir.

Mekân tasvirlerinde yöntem olarak Alatlı, genellikle, *tabiat, eşya, çevrenin en ince ayrıntılarına girmeden ilk bakışta göze çarpan unsurlarına odaklanan öznel tasviri* tercih etmiştir (Çetin,2013: 139) Kişinin ruh durumuna göre ilk bakışta göze çarpan unsurları duygu dünyasına göre şekillenen görüntüleri kullanmıştır.

*"*Sıra sıra dizi sıraları doldurmaya başlamıştı cemaat. Eleni, gün ışığını yadsıyan mekâna ürpererek baktı.

Kubbe ve duvarlar bir takım işaretler, ikonalar doluydu. Mihrabın hemen arkasında, çarmıha gerilmiş, duyuyordu İsa. Heykelin bir omzunu eğdirmişlerdi, yüzü doğru düzgün görülmüyordu." (s.200)

Yazar, büyük çoğunlukla mekânların tasvirinde hem Türk tarafın hem de Rum tarafının tipik evlerini bütüncül bir tavır ortaya koymamış mekân özelliklerini metinin içine serpiştirmiştir. Menasların villasıyla ilgili detaylara 35. , 71. , 73 ve 75. sayfalarda parça parça yer verirken Tahsin ailesinin evi ile ilgili detayları 85, 122, 118,128. sayfalarda yer vermiştir. Her iki tarafın ev bahçelerinin ayrıntılarına baktığımızda yazar, eserin ve Ada'nın ikili kimliğini ortaya koymaktadır. Bu bahçeler şu şekildedir:

"Ak deniz eğiliminden farklı olarak, her yeni sürgünün demetlendiği, her tomurcuğun ön görülen bir düzen içinde geliştiği bu bahçede, özenle kırpılmış İngiliz çimini çevreleyen margaritalar bile aynı boydaydı." (s.35)

" Yayvan bir u şeklindeki, tek katlı evin her bir odasının açıldığı avlunun ortasındaki kızmemesi ağacının dibine oturmuş kitap okuyordu." (s.85)

Alatlı, Girne ve Lefkoşa şehir siluetlerini taraflardan birer kahraman seçip onların göz ucunun değdiği yerleri kullanarak esere dâhil etmiştir. Eleni'nin seyir halindeki arabadan, Halo Dayının ise gezinti esnasında gözüne takılanlardan oluşan Kıbrıs'ın tek limanı, kıvrılan yollardan arada bir görünen deniz, *beyaz badanalı duvarların çevrelediği daracık sokaklardan dökülen narçiçekleri, görkemli kale duvarları, ihtişamlı Venedik katedrallerinin sağından solundan fışkıran rüküş villalar, kısır kadınlara yatır olan Canpolat Tabyası*, tarihi sur dibine yerleştirilmiş kebapçı dükkanları, San Nikolas Katedralinden devşirilen Lala Paşa Camii Girne ve Lefkoşa'nın siluetini oluşturur. İki milletin Kıbrıs'ı onların algılarıyla romana yerleştirilmiştir.

Yaseminler Tüter mi Hâlâ? Romanı dil ve üslup açısından oldukça önemli bir eserdir. Yazar, Türkçeyi Kıbrıs ağzıyla kullanmış, Rumlar arasındaki konuşmalarda ise Rumca kelimelere yer vererek dil bakımdan eseri zenginleştirmiştir. Romanın isminde geçen yasemin çiçeği Kıbrıs'a özgü bir çiçek olup *kokar mı?* Fiili yerine Kıbrıs ağzındaki şekliyle *tüter mi*? olarak kullanılmıştır (Demiryürek, 2016: 98). Romanda yöresel kelimelere, Kıbrıs'a özgü atasözleri ve Türkiye Türkçesinden farklı eklere ve söyleyiş biçimlerine, bazen de beddualara, argo ve küfürlere yer verilmiştir. Arif ve çocukları arasında geçen konuşmalar Kıbrıs ağzının örneklenmesi açısından önemlidir.

"- Buba, buba, goşasın! Havva Teyze Öldürecek Şekibe Yengemi!' Hasan haykırdı kapıdan.

-Ne deng, lan sen?

-Şekibe Yengemi! Boğuşurlar garılar yolun ortalık yerinde! Mualla Aba patlattı Cemil Amcam bir dane!" (s.151)

Yazar, içinde yaşadığımız dünyanın insanıdır. Romanı yazarken belli bir konuma ve bakış açısına sahiptir. Romandaki olayları belli bir yerden belli bir anlayışla ve yaklaşımla anlatır. Anlatım teknikleri çeşitli olmakla birlikte her esere göre yazarın tercihine göre değişir (Çetin, 2013: 106). Alatlı, bu eserinde kişi ve olayların öncesini, içinde bulunduğu hali ve sonrasını sınırsız bir biçimde tüm iç ve dış boyutlarıyla hâkimdir. Yazar, tanrısal bakış açısını kullanmakla beraber varlığını bir iki istisna haricinde en aza indirmeye çalışmış, kendini mümkün olduğunca okuyucudan saklamış, ikili yapıdaki bu romanda üçüncü bir katman oluşturmaktan kaçınmıştır. Roman türünü düşündüğümüzde hâkim bakış açısıyla kaleme alınan bir eserde diğer bakış açılarından hareketle söylenebilecek veya yazılabilecek kısımlarla karşılaşmamız doğaldır (Aktaş, 1991: 84).

Yazar, romanında gerçeklik duygusunu kuvvetlendirmek, anlatımdan ziyade dikkati olaylara çekmek için sahneleme tekniğini tercih etmiştir. Genellikle karşılıklı konuşmalara başvurmuş, bu karşılıklı konuşmalarda daha çok *doğrudan bağımsız karşılıklı konuşma (free direct speech)* şeklindedir (Çetin, 2013:116). Alatlı, bazı diyaloglarda hiç araya girmemiş, kişileri kendileriyle baş başa bırakmıştır. Araya girdiği yerlerde ise sahnenin canlılığını arttırmak için kişilerin jest ve mimiklerinin ayrıntılarına yer vermiştir.

"Kadın omuzlarını hafifçe silkti.

-Sicilya'nın İtalyan, Galler'in İngiliz olduğu kadar, Larry!

-Çok zekisiniz Maria!

-Ama Yunanca konuşuruz. İngilizlerin adada kalmalarını isteriz. Dost olarak Larry. Yönetici olarak değil." (s.40)

İki milletli bir Ada'yı iki katmanlı bir yapıyla, iki taraflı bakış açısıyla, iki dilin özelliklerinden yararlanarak ortaya koyan Alatlı, zaman kavramında bu ikiliği devam ettirmiştir. Eleni Naciye'nin hayatı birinci katmanda yaşanırken ikinci katmanda nesnel zaman 1950 ile 1967 yılları Kıbrıs'ın tarih kitaplarında yer alacak zamanı akar. E. M Forster bu durumu zaman içinde geçen yaşamı anlatmak olarak tanımlar (2001: 66). Naciye'nin kurgusal gündelik hayatı ile gerçek yaşamın nesnel zamanı birbirine karışır:

"1958 yılı tüm hışmıyla girdiğinde Naciye ilk oğluna hamileydi. 27-28 Ocak olaylarında, 'Taksim' lehine gösteriler yapan Türklere İngilizler ilk kez ateş açtı. (…) 30 Ocak'ta, siyah başlıklarla çıkan gazetelerde Ali Tahsin'inde adı vardı." (s.130)

Romanda vakaya ait zaman kavramı düz bir çizgide ilerlerken, Ada'nın siyasi geçmişi, Hıristiyan anlayışın kadına bakışı, haçlı ruhuna katılan çocuk mücahitler, cadı avcılığı gibi birbirinden faklı ancak Kıbrıs ve Hıristiyan dünyayı doğru anlamak için açıklayıcı bilgiler barındıran vakanüvislerle Metinlerarasılık tekniği ile esere dâhil edilmiştir. Alatlı'nın bilgi birikimini ortaya koyan vakanın derinliğine inmeyi sağlayan bu vakanüvisler kronolojik olmayan bir sırayla verilmiştir.

3. Yaseminler Tüter Mi Hâlâ? Romanında Değerler

Yaseminler Tüter Mi Hâlâ? Romanında Alev Alatlı, milliyetçi bakış açısını bir kenara bırakıp olaylara insanı temel alan yargılarla bakmıştır. Eser boyunca Kıbrıs'ın Venedik, Türk ve İngiliz hâkimiyetine girişi ve bu süreçlerde yaşananlar insani açıdan irdelenmiş insani değer yargılarının insanlar üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Alatlı'nın eserinde vurgulanan toplumu ve kişileri yönlendiren değer yargılarını *bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler* bütünü olarak tanımlayabiliriz (Çelikkaya 1996:168). Değer kavramı, Rokecah, Nelson, Schwartz, gibi pek çok eğitimci tarafından gruplara ayrılmıştır. Bu değer gruplarından Nelson'un değer gruplaması eserin değerler tablosunu incelemeye daha uygundur. Bu sebeple eserdeki değerleri bu gruplandırma metoduna göre incelemek bize daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacaktır. Nelson, değerleri kişisel tercihlerimizi ve hobilerimizi oluşturan bireysel değerler, belli bir topluluğa ait siyasi veya dini görüşleri içeren grup değerler ile sosyal hayatının devamını sağlayacak aile, güven, saygınlık, çalışkanlık, sorumluluk, adalet başarı gibi toplumsal değerler olarak üç grupta değerlendirir (Akbaş, 2004: 19)

3.1 Bireysel Değerler

Kişilerin bireysel yaşamına ait tercihleri kapsayan bu değerler bireyin iç huzurunu sağlayarak toplumsal huzura katkıda bulunur. Eserde, kişilerin tatmin olmasını sağlayan bireysel değerlerden ilki Madam Menas'ın, oğlunun İngiliz edebiyat öğretmeni Lawrence ile *İngiliz disipliniyle çimleri biçilmiş, marinaları aynı boyda olduğu, Yunan coşkusuyla orya buraya pervasızca uzanan yediveren güllerinden oluşan bahçedeki çay saatlerinde sanat, edebiyat politika gibi etkinliklerle ilişki kurmasını sağladığından oldukça değerliydi*. (s.35)

Eserde karşımıza çıkan bireysel değerlerden bir diğeri Ksenya Teyze'nin *bir hesaba göre Lefkoşa surlarını birkaç kez dönecek uzunluktaki dantelleri* (s.88) ve her gün büyük bir özenle beslediği kedilerine olan bağlılığıdır. Nişanlısının kendisini Avusturya'dan aldırmak sözüyle gittikten sonra Ksenya döneceği günden umudunu kaybetmemiş, bekleyişini çeyizini tamamlamaya dayalı bir hobiyle ve yalnızlığını paylaştığı kediler dışında hiçbir canlıyla yakınlık kurmamıştır. Ksenya dantelleri ve kedi sayesinde nişanlısından ve aile kurma gibi sosyal bir değerin boşluğunu hayvan besleme ve dantel örme gibi kişisel bir değerle doldurmuştur. İlk bakışta toplumla uyumsuz ve yadırganacak bir durumda gibi görünse de Ksenya zaman içinde toplumu oluşturan parçalardan biri haline gelmiştir.

Eserde bireysel bir değer olarak Anadolu Rum'u olan mübadele ile Yunanistan'ın Pire şehrine yerleşen iki kardeş çocuğu Glaskof ve Panos'un Hellas çıkmazında birbirlerinin arkalarından ellerini şıkırdatarak dolanarak su ve birikintilerine dizlerini değdirerek Aydın zeybeği oynamaları yer almaktadır. Bu iki amcaoğlu çok keyiflendikleri bir gece eğlencelerini zeybek oynayarak tamamlamaktadır. Alatlı, Türklerden nefret eden

kendilerini sadece Yunanlı olarak tanımlayan bu iki kardeş çocuğu üzerinden farkında olunmasa da siyasi kimliklerin bireysel kimliklerin değiştiremediğini vurgulamaktadır.

3.2 Grup Değerler

Grup değerler bir topluluğa, zümreye tarafından paylaşılan değerlerdir. *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* Romanında bu değerler siyasi, dini ve milli değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Roman olay örgüsü bakımından ikili yapıya sahip bir eserdir. Romanın ikinci katmanında 1950 yılından itibaren güçlenmeye başlayan ve İngiliz askerler ile sivil Türklere kanlı eylemler düzenleyen EOKA teşkilatının faaliyetleri anlatılır. Bu grubun amacı Kıbrıs'ı Yunanistan ile birleştirmektir. Eserde Rum bir aile olan Manaslar da bu teşkilatı desteklemektedir. Öyle ki, Menasların on iki yaşındaki oğlu Yohanides, EOKA'nın İngilizlere düzenlediği bir saldırıda eylemci olarak yer alır fakat bombayı atmaz. Bunun üzerine toplama kampına alınan Yohanides eylemini ve EOKA'yı şu sözlerle kutsar:

"*-Neden Yohanides neden? Senin yaşında bir çocuğun bombayla ne işi var? EOKA mı kandırdı seni?"*

"-EOKA beni kandırmadı. Biz hepimiz EOKA'lıyız. Bütün Kıbrıs EOKA!"

(...)

"Söyle ona, söyle…" yine kamp müdüründen bahsediyordu, "Ben bir korkak olabilirim ama EOKA korkak değildir. EOKA palikaryaları korkak değildir." (s.56)

İki farklı millete mensup insanların değer yargıları incelenen eserde Türk tarafının da bir gruba mensubiyet temelli olan değerler Kıbrıs Türkleri tarafından EOKA'nın kanlı eylemlerine ve enosis düşüncesine karşı Ada'daki Türk varlığını korumak için kurulan Türk Mukavemet Teşkilatı üyesi Ali Tahsin'in Türk tarafındaki kalabalığa atılan bir bombayı kandaşlarını korumak için canını hiçe sayarak üstüne atlayıp uzak bir yere fırlatması ve bu olayın grup mensupları arasındaki tesiri şu şekilde anlatılır:

"1958 yılı bütün hışmıyla girdiğinde, Naciye ilk oğluna hamileydi. '27-28 Ocak olaylarında 'Taksim' lehine gösteriler yapan Türklere ilk kez ateş açtı İngiliz polisi. Bir sonraki günün Halkın Sesi gazetesi, yedi Türk'ün öldüğünü ve yetmişe yakın Türk'ün de yararlandığını bildiriyordu. 30 Ocak'ta, siyah başlıklarla çıkan Türkiye gazetelerinde, sayılar daha da artmıştı ve isimler arasında Ali Tahsin de vardı. Kimin attığı belli olmayan bir bombayı, halkın arasından patlamadan kapmış, uzağa, boş bir okulun bahçesine fırlatmıştı. Orada patlayan bomba tüm canları kırdı ve bir hesaba göre yüzlerce insanın canını kurtardı. Ali'nin fotoğrafı, yıllarca mücahitlerin ceplerinde, evlerin duvar aynalarının kenarlarına sıkıştırılmış kaldı." (s.130)

Rum kesimi ve Türk kesimi olarak ikiye ayrılsalar da mensubiyeti bulundukları grup içinde benzer değer yargılarına sahip olduklarını görmekteyiz. Her iki grupta bireylerde grup ideallerini gerçekleştirmek için canlarını ortaya koymakta bu uğurda canlarını kaybedenleri davalarını yansıtacak birer sembolle dönüştürmektedirler. Bu benzerliklerle beraber EOKA örgütünün ideallerini kanlı eylemlere dönüştürmesi ve bunu 12 yaşında bir çocuk üzerinden "Ama savaştayız" (s.56) sözleriyle meşrulaştırmaya çalışması eleştirilmekte ve Türk Mukavemet Teşkilatıyla bu noktada değer yargılarının da ayrıldığı ortaya konmaktadır. Eylemleriyle birbirinden ayrılan bu iki grubun milli duygular ve siyasi ideallerle beraber bu paylaştığı diğer bir değer yargısı ise dindir. Halo Dayı ve Ali Tahsin'in arasında geçen diyaloglar din olgusunun her iki grup içinde birleştirici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

"Be oğlum, anlaman? Papaza karşı imam, Kiliseye karşı cami dikmedin mi, sonu gelmez bu işin. Nasıl kalkındırdı Rum, Yunanistan'ı ayağa? İngiliz'i de, Fransız'ı da, Birleşik Devletleri de bilmez mi Kıbrıs Rumunun Yunan olmadığını? Yunanlının gendi bilmez mi? Garşı garşıya goy, birinin lafını öbürü anlamaz. Şurda ne oldu, Yunan Rum'u sahipleneli?

(…)

Kim sahiplendirdi kilise değil mi? Papazlar değil mi? Neden anlaman hala haçın hilale karşı savaştığını?" (s.124)

3.3 Sosyal Değerler

Sosyal değerler toplum içindeki bireylerin toplumdaki yerini belirleyen başarı, saygınlık, toplumsal kabul, itaat etme, sahiplenme gibi kavramları kapsar. Alatlı, Yaseminler Tüter mi Hâlâ? Romanında toplumsal kabulü aile kavramı üzerinden işlemiştir. Türk Arif ve Rum Glaskof ile gönül ilişkisi yaşayan Naciye her iki ilişkisinde bir iki görüşmenin sonucunda evlilikle devam etmiştir. Arif'in Rum arkadaşı İstefan, Eleni'yle gönül eğlendirmeye dayalı bir ilişki yaşamasını tavsiye etse de "Eleni ona varmaya gelmişti buluşmaya değil" (s.96). Arif'in gözünde bu buluşmada Eleni, kız kardeşleri "İsmet oldu, Sabahat oldu. Yabancılık uçtu gitti" (s.97) diyerek anlatılır. Eleni' nin samimiyetinden etkilenen Arif onu motoruyla kaçırmaya karar verir. Arif'in Eleni'yi eş olarak hemen benimser ve motora binerken "bacakları göründü birden, Arif sütbeyazlığına sinirlendi. Doğru otur!" (s.97) diyerek Eleni'yi sahiplenir. "Eleni telaşla sıkıştırdı eteklerini selenin altına" (s.97). Toplumsal değer yargılarına

uygun olarak Eleni, Arif'in eşini sahiplenmesine uyum sağlayarak, itaat ederek karşılık verir. Rum tarafındaki sahiplenme ve itaat ilişkisi benzer şekildedir. "Glaskof, aşkın hiçbir türünü Kutsal Ruh'tan soyutlayamazdı. (…) Tanrı huzurunda kutsanması gerekirdi birlikteliğinin" (s.216). Eleni, kilise nikâhına yaşını gerekçe göstererek itiraz eder fakat "Sen benim karımsı, dedi Glaskof bir oda dolusu insanın içinde ben ne dersem o olur" (s.127) deyince Eleni, müstakbel eşinin kararına karşı çıkmayı bir kenara bırakır. Alatlı, toplumsal değer yargılarından olan evlilik kurumunu erkeğin kadını sahiplendiği, kadının ise erkeğe itaat ettiği şekliyle eserinde yer vermiştir. Toplumsal değerler içinde aile sahibi olma, ailenin genişlemesi "Glaskof'un, Eleni'nin kolayca doğurması iki üç hatta dört çocuk umutlarını kamçıladı. İşlerini ona göre düzenlemesi gerekiyordu*"* (s. 226) erkeğin çalışarak bu aileye bakabilecek ekonomik güce gelmesi "Uykulu bir telaşın hiç alışık olmadığı bir telaşla çalıştı Arif (s.129) sözleriyle anlatılır. Çalışkanlık ve servetle toplum nezdinde saygınlığının artması *"Cemil'in servete duyduğu saygı, Arif'i yabana atmaması gerektirdiğini düşündürdü."* (s.126) sözleriyle işlenmiştir.

SONUÇ

Alev Alatlı, siyasi, tarihi ve kültürel birikimini, farklı kültür ve coğrafyalarda geçen ömrünün tecrübelerini eserlerine aktaran edebiyatçılığından ziyade entelektüelliği ön planda olan bir isimdir. İlk eseri olan *Yasemin Tüter mi Hâlâ?* Yapısı ve teması bakımından ikiliğin romanıdır. İlk katmanda Naciye Eleni'nin hayatı, ikinci katmanda Türkiye'den ayrı düşünülmeyen, Venediklilerden itibaren 1967 yılına kadar ki Kıbrıs Adası'nın siyasi durumu yer alır. Romanda üçüncü bir katman sayılmamakla birlikte kadın meselesine, özellikle de Hıristiyan dünyanın cadı avcılığına inecek kadar geriye götürülen algısına eleştirel bir bakış vardır. Kıbrıs ağzı ve Rumca kelimelerin romanda özenli kullanımı eseri dil ve üslup açısından değerli kılmaktadır. Alatlı, eserinde tanrısal bakış açısını tercih ederken, sahneleme tekniğini kullanarak olayla okuyucuyu baş başa bırakmış, böylece şimdiki zaman algısını kuvvetlendirerek eserin gerçekliğini artırmıştır. Karakterleri, mekânları ve duyguları tek boyutlarıyla sunmuş, daha çok olaylara odaklanmıştır. Her bölümde yer alan vakanüvisler ile kurgunun ötesinde belgeler sunarak roman türünün imkânlarını kullanmış, gerçekle kurguyu birleştirerek eserin etki alanını arttırmıştır.

Türk tarihine ait siyasi olayların bilinmesi ve unutulmaması bakımından didaktik tavrın inceltilerek veya devre dışı bırakılarak edebi zevkle işlenmesi daha geniş kitlelere ulaşmak için etkili bir yoldur. Alatlı, *Yaseminler Tüter mi Hâlâ?* Romanı ile yakın tarihe ait Kıbrıs meselesine evrensel bir bakışla yaklaşmış, meselenin tarihi derinliğine inmiş ve insani boyutlarını roman türünün imkânlarını kullanarak ortaya koymuştur. Kıbrıs'ın 1950 ve 1960'lı yıllardaki siyasi durumuna iki taraflı eğilen, kadın sorunsalına göndermelerde bulunan, kültür ve milliyet gibi üst kimlikleri sorgulayan çok katmanlı roman, bu yönleriyle oldukça dikkat çekmekle birlikte çalışmamızın tasnif esasına dayanması nedeniyle bu konuların ayrıntılı değerlendirmesi başka çalışmalara bırakılmıştır.

KAYNAKLAR

AKBAŞ, Oktay (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKTAŞ Şerif (1991), *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*, Akçağ, Ankara**.**

ALATLI, Alev (2016). *Yaseminler Tüter mi Hala?* 12. Basım, Everest Yayınları, İstanbul.

ALATLI, Alev (01.4.2013). *Öcü*, Erişim tarihi (26/ 12/ 2016), http://www.alevalatli.com.tr/makale.asp?s=detaym&ID=5

AYTAÇ, Gürsel (1999). *Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler*, Gündoğan Yayınları, Ankara.

ÇELİKKAYA, Hasan (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, Alfa Yayınları, İstanbul.

ÇETİN, Nurullah (2013). Roman Çözümleme Yöntemi, Öncü Kitap, İstanbul.

DEMİRYÜREK, Meral (2016-Bahar). "*Türk Dünyası Tanıtıcı ve Birleştirici Rolü Bağlamında Roman",* TÜBAR, S.39,93-112.

FORSTER E. M. (2001). *Roman Sanatı*, 3. basım, Milenyum Yayınları, İstanbul.

YİNANÇ, Kafiye- TURAN Metin (Ed.). (2013). *Yaseminler Tüter mi Hala: Mekânın Yapısı ve İşlevi,* XXIV. Edebiyatta Kıbrıs ve Bahar, Kıbatek Yayınevi, Kıbrıs.

.

BİRHAN KESKİN VE ŞİİRİ

Mesut Tekşan
Doç. Dr. Ordu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Erdi Kaya
Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı öğrencisi

Özet

Birhan Keskin daha yaşarken okurlar tarafından fark edilme, şiirini geniş kitlelere ulaştırabilme şansına sahip bir şairdir. Onun şiirlerini geniş kitlelere ulaştırdığının en büyük göstergesi kitaplarının ulaştığı baskı sayılarıdır. Bu çalışmada Birhan Keskin'in şiiri çeşitli yönlerden incelenerek, onun modern Türk şiirindeki yerinin tespitine çalışıldı. Çalışmada ilk olarak şairin şiirleri tematik olarak incelendi. Temaların tespit edilip açıklanmasının ardından şiirler dilsel açıdan incelendi. Şairin dili kullanış biçimi, kelime seçimleri, şiir dili hakkındaki görüşleri bu başlık altında değerlendirildi. Ardından Birhan Keskin şiirinin biçimsel özellikleri tespit edilip hakkında açıklamalar yapıldı. Sonuç bölümünde ise Birhan Keskin şiiri hakkında genel bir değerlendirmeye varılıp, şairin modern Türk şiirindeki yeri hakkında görüşler belirtildi.

Anahtar Kelimeler: Birhan Keskin, şiir, modern Türk şiiri, poetika

Giriş

Modern Türk şiirinin önde gelen isimlerinden birisi olan Birhan Keskin, şiir yolculuğuna *Yeryüzü Konukları* isimli dergide başlar. İlk kitabı ise *Delilirikler*'dir. Bu kitap Keskin'in şiir dilini ve "yol"culuğunu anlamamız açısından çok önemlidir. *Bakarsın Üzgün Dönerim* "unut-" üzerine kurulmuştur. Şaire bu kitabı yazdıran altı aylık bir sürede yaşadıklarıdır. *Bakarsın Üzgün Dönerim* mutsuz bir kitaptır ama Birhan Keskin'in şiirinin ilk gelişim evrelerini bize göstermesi açısından sevindirici izler taşımaktadır. *Cinayet Kışı + İki Mektup, Bakarsın Üzgün Dönerim*'de nihilizme yaklaşan, yaşadığı olayların altında biraz ezilen ve o zamanları unutmak isteyen şairin dünyaya dönüş kitabıdır. Bu kitap öncekilere göre daha felsefi izler taşır. *20 Lak Tablet + Yolcunun Siyah Bavulu*, Birhan Keskin'in tedavilerle, ilaçlarla geçirdiği sert bir dönemin kitabıdır. Şair bu dönemde içine dönmüş, onu kurcalamış ve şiirinin hamuruyla yoğurarak dışa vurmuştur. *Yeryüzü Halleri,* varoluşa ulaşan ama bu sefer de var olmanın hüznünü fark eden şairin dışa bakış kitabıdır. Kendinden önceki kitaba göre oldukça dingin dizeler barındırır.

Ba, Keskin'e Altın Portakal Şiir Ödülü'nü kazandıran ve şu anki ününü kazanmasında oldukça ekili olmuş kitabıdır. Erken yaşta menopoza giren bir kadının kendi bedenine bakışının şiirleri vardır *Ba*'da. *Y'ol* ise Birhan Keskin'in şiirinde kullandığı sacayaklarından olan "yol"u daha da ön plana çıkardığı kitabıdır. Şairin "soğuma-katılaşma" kitabı olarak gördüğü *Soğuk Kazı* özellikle ikinci bölümüyle şairin toplumcu bir bakışa döndüğü kitabı olarak dikkat çekmektedir. Birhan Keskin'in son kitabı olan *Fakir Kene* ise tamamen toplumcu bakış açısıyla yazılmıştır.

Temalar

Birhan Keskin şiiri, şairin ilk kitabı *Delilirikler*'den son kitabı *Fakir Kene*'ye kadar çeşitli yollardan geçer, pek çok tema etrafında şekillenir. Bu temalar kısaca aşk, ayrılık, acı, varoluşsal sıkıntılar, doğa, kadın bedeni, hayat(şairin metaforuyla yol), toplumsal-siyasi hadiseler olarak özetlenebilir.

Birhan Keskin, kitaplarını genellikle belirli bir izlek etrafında şekillendirir. Bu durumu "İlk kitabım hariç, tüm kitaplarımın aslında benim deyişimle bir omurgası olmuştur. O omurganın ne olacağını, bazen önceden bilirim, bazen de deneyim, hayatın kendisi dayatır." (Keskin, Her Şey Tüccarların Elinde, 2010) sözleriyle açıklar.

Aşk, Birhan Keskin'in tüm kitaplarında kullandığı temaların başında gelir. Yalnız onun şiirlerinde aşk genellikle ya eski bir anı ya da ayrılık şiirlerinde kendini gösteren bir olgudur. Keskin, aşkı yaşarken değil, her şey olup bittikten sonra kendisinde bıraktığı etki üzerinden anlatmayı tercih eder.

Keskin şiirinde her aşkın bir sonu vardır, başka bir deyişle mutlu aşk yoktur. Onun şiirlerinde anlattığı aşk eninde sonunda ayrılığa varır, çoğu zaman aşkı ayrılık dizeleri arasından anlatır. Şiirlerinde cinsiyetini gizlemeyen şair, aşkı da ayrılığı da dişil bir dille yaşar ve yazar.

Birhan Keskin şiirleri çoğu zaman mutsuz şiirlerdir. Şiir kişisi olan özne genellikle acı çeker, kederlenir. Şairin acı ve keder dışında kullandığı diğer temaların hemen hepsi bir şekilde acıdan, hüzünden, bunalımdan geçer. Özellikle ayrılık, acıyı doğururken; varoluş ise kederi dünyaya getirir. Şair, konuyla ilgili düşüncelerini bir röportajında şu cümlelerle açıklar:

"Şiirimin, özellikle *Yeryüzü Halleri*'ndeki şiirlerin anlatmak istediği bir şey varsa eğer o da insanın kederidir. İnsan yeryüzünde zekâya ve bilgiye sahip olan tek yaratık. Kendinin dışını da anlamlandırabilecek kadar geniş bir bilgisi, hafızası, duygusu, sezgisi var. Bir yandan da bu bilinçlilik hali, yeryüzü üzerinde bu şekilde bulunuyor olması korkunç bir keder içeriyor. Yeryüzü muhteşem bir yer ve insan bu yeryüzünde sonlu olduğunu biliyor. İnsanın en büyük trajedisi bence bu. Öleceğimizi biliyoruz ve bu müthiş bir keder. Ama dağ bunu bilmiyor, karınca bilmiyor. Bilmeden yaşıyorlar ve bu çok daha neşeli bir durum" (Keskin, 2002).

Var olmanın kederine doğaya bakarak varan şair, doğa karşısındaki güçsüzlüğümüzü yine dışa bakışla görür ve şiirlerine yansıtır. Birhan Keskin'in hâlihazırda yayımlanmış dokuz kitabının hepsinde doğa temalı şiirler bulunsa da özellikle *Yeryüzü Halleri* bu bakışın ve görüşün en net ortaya çıktığı kitap olmuştur.

Bu duyuşun en güzel örneklerinden biri *Yeryüzü Halleri*'ndeki ''Dağ'' şiirinde görülür:

Taş yarılıyor bir çiçek için, yol veriyor.

Kısacık konuşuyor çiçek: "Dünya" diyor,

"gördüm, benimle tamamlanıyor."

Yeryüzü karşısında konuşmak ne zor! (Keskin, 2014: 21)

20 Lak Tablet + Yolcunun Siyah Bavulu'yla kendi ruhuna bakan şair, *Yeryüzü Halleri*'nde doğadaki yerine ve insanlığın geneline bakar, *Ba*'ya geldiğinde ise gözlerini bedenine ve bedenindeki değişimlerin ruhuna

yansımasına çevirir**. Onu bedenine bakmaya iten sebep erken yaşta girdiği menopozdur. Şair yaşadıklarını şöyle anlatır ve şiirindeki direkt yansıması da "Hüzzam" da net bir şekilde görülür:**

"37 yaşımda hiç umulmadık ani bir menopozla karşılaştım. Daha kırk bile değildim. Ba o süreci anlatıyor işte. O durgunlaşmayı, durmayı, kalakalmayı, o şaşkınlığı, o hiç kıpırdamayan, dümdüz, göl gibi olan o hali anlatıyor. O yüzden, bedene dair çağrışımları var. Aslında yaşlanmak dışarıdan bakıldığı kadar zor bir şey değil bence. İlk yüzleşme anı, ilk bir iki yıl zordu tabii. Düşünsenize, başından beri hep sanki sizinle var olmuş olan, doğurmayı düşünseniz de düşünmeseniz de öyle bir yeteneğinizin bir şekilde olduğunu her ay size hatırlatan bir şey birden bitiyor ve bitmekle kalmıyor. O bir geçiş süreci ve o süreç sizi fiziksel olarak da ruhsal olarak da son derece zorluyor aslında" (Keskin, 2014: 21)

Hüzzam

Bütün suyunu dışarı terleyen

Kuru ota döndürdün beni

Kırkına ermeden, neden?

Kış odasında camda buğu şimdi nefesim

Bozkırda erguvan rüzgârdı eskiden (Keskin, 2014: 181)

Y'ol aslında Birhan Keskin şiirinin temel taşlarındandır. O, hayatını bir "yol" olarak görür ve bu "yol"da karşısına ne çıkarsa şiirine onu yansıtır. Birhan Keskin, *Y'ol*'la birlikte şiirinin temel imgelerinden birisini kitap adı olarak seçer. Şair kitabının adını sadece "Yol" koymaz, ona bir kesme işareti katarak anlamı derinleştirir, katmanları çoğaltır.

Birhan Keskin şiirleri, şairin kendi hayat serüveninin ürünleridir. Yani son derece kişisel şiirlerdir. Şair bu konuyla ilgili görüşlerini "Yazının birçok alanı gibi şiir çok mahrem bir şey aslında. Malraux, 'Her roman otobiyografiktir' diyor, şiir de baştan sona otobiyografik. İlk şiirim yayınlandığı gün çok utanmıştım. Mahremiyet duygusundandı." (Keskin, 2002) sözleriyle açıklar. İlk yedi kitabında kendi yaşadıklarını ve hayata karşı duyuşunu yansıtan şair *Soğuk Kazı*'yla birlikte "Gazze" (Keskin, 2016, s. 56) ve "Bağdat" (Keskin, 2016, s. 54) gibi toplumsal izler taşıyan şiirler de yayımlamaya başlar. Şairin son kitabı *Fakir Kene* ise neredeyse tamamı toplumcu temalar etrafında yazılmış şiirlerden oluşmuştur.

Şiir Dili

Birhan Keskin'in şiir dili tıpkı kullandığı temalar gibi zamanla değişime uğrar. Yalnız bu değişim temalardaki kadar keskin olmaz, daha geçirgen bir yapıya sahiptir. Şiirlerinde ne Garip'in her şeyi reddeden tavrını ne İkinci Yeni'nin kapalı ve soyut anlatımını ne de günlük dili kullanır. Şiirinin gündelik dille olan ilişkisini "… şiir yalın yazılsa dahi gündelik dilden son derece uzak bir noktadadır. Kaldı ki yalın yazabilmek en zor işlerden biridir." (Keskin, 2009) sözleriyle açıklar. Onun şiirinde hiçbir zaman çok kapalı bir anlatım bulunmaz. "Şairanelik, 'şiir gibi' olmaklık… Hiç sevmedim. Hiç de sevmeyeceğim bu sözcükleri. Ya şiir vardır, ya da yoktur." (Keskin, 2006) diyen şair, ilk kitabında da son kitabında da bu tavırdan vazgeçmez.

Şairin günlük şiir dilinde vazgeçmediği unsurlardan birisi günlük hayattan alınan kelimelerdir. "*taksimetreli yolculuklar*", "snoppy posteri" (Keskin, 2014: 156-157), "ruffles" (Keskin, 2014: 156-157), "Ctrl C, Ctrl V" (Keskin, 2016) gibi kullanımlar bu duruma örnek gösterilebilir.

Keskin'in şiirinde sık görülen bir kullanım da şiirlerinde bazen İngilizce başlıklar veya kelimeler kullanmasıdır. Bunun ilk örneği de *Delilirikler*'deki "Woman In Red" (Keskin, 2014: 158) şiirinde görülür. Bu tarz örneklere şairin pek çok şiirinde rastlanır.

Birhan Keskin şiirinin dilsel manadaki bir diğer özelliği de şairin zaman zaman kelimelerin ve gramerin yapısını bozarak yazmasıdır. *Delilirikler*'deki "Ay-Rı I" (Keskin, 2014, s. 160-161) ve "Ay-Rı II" (Keskin, 2014, s. 162) şiir adlarındaki bölük kullanım, yine aynı kitaptaki "Delilirikler II" (Keskin, 2014, s. 152-153) şiirinde "…bolerokuşlarlâleliihvan" şeklindeki boşluksuz yazım; *Bakarsın Üzgün* Dönerim'deki "Sahra ve Serap" (Keskin, 2014, s. 135-137) şiirindeki "sevdiydim", "büyüdüydüm", "uçtuydu", "yuttuydum", "ettinizdi" gibi günlük dildeki gibi çekimlemeler; *Cinayet Kışı + İki Mektup*'taki "Hançer" (Keskin, 2014, s. 92) şiirinde bulunan "öldümmm…" örneğindeki gibi uzatmalı yazımlar, *20 Lak Tablet + Yolcunun Siyah Bavulu*'ndaki "Gidiş" (Keskin, 2014, s. 65) şiirindeki "dön / erken" şeklindeki yazım; *Ba*'daki "She Left Home" (Keskin, 2015, s. 9) şiirinde "n'ey sesi" ve "Kırık Anafor" (Keskin, 2015, s. 20) şiirindeki "Oyy!sa" kullanımları; *Y'ol'*daki "Taş Parçaları (Keskin, 2015, s. 54) şiirindeki "yan*a*yana" ve kitabın "Eski Dünya" (Keskin, 2015, s. 57-73) bölümündeki"*dur"* şeklindeki italik kullanımlar Keskin'in kelime ve gramer yapısını bozduğu kullanımlara örnektir.

Şairin pek çok şiirinde

Döndüğüm, döndüğüm ama döndüğüm

Döndüğüm bu semâ sensin. Dönnnnnnnnn

düğüm.

Sen benim kara ömrüme vuran

Suyumu harelendiren sevincimdin. (Keskin, 2015, s. 34)

örneğinde görüldüğü gibi kelime ve cümle tekrarı yaparak söylemini kuvvetlendirip anlamı derinleştirmesi de dikkat çeken dilsel bir özelliktir.

Keskin'in şiirlerinde zaman zaman halk edebiyatından çağrışımlar görülür. Şairin halk edebiyatına olan beğeni ve ilgisi "Bir geleneğe bağlanacaksam halk şiirine akraba seçilmeyi isterim." (Keskin, 2010) sözlerinden de ortaya çıkar.

Biçim

Birhan Keskin, şiirlerinde belirgin bir biçimsel kalıp kullanmaz. Onun şiirinde önemli olan anlamdır. Serbest nazmın imkânlarından faydalanarak anlamını ve söyleyişini güçlendirir. Şiirlerinde çoğu zaman mısra yapısını bozmadan kullanan şair, belirli bir nazım birimine odaklanmadan yazar şiirlerini. Mısraları bölmek için anlamı takip eder, şiirini anlama göre birimlere ayırır.

Bu özellikler hem şairin şiirlerinden hem de 04.05.2017 tarihli Boğaziçi Üniversitesi söyleşisinde kurduğu "Formun kendisi beni çok da ilgilendirmiyor." ve "Ben şiirlerimin çoğunu can havliyle yazdım." cümlelerinden ortaya çıkar.

Şiirlerinde zaman zaman şiir çizgisinden kayan ve anlatı-hikâye çizgisine doğru yaklaşan bir biçimi ve üslubu tercih eden şairin bu denemeleri mısra yapısının da bozulduğu (ilk örneği *Yeryüzü Hallleri*'ndeki "Beyaz Delik" (Keskin, 2014, s. 37-40) şiiri) örnekler olarak görülür. Özellikle son kitabı olan *Fakir Kene* (Keskin, 2016) bu tür "metin"lerle doludur. Hatta şair bu kitabındaki "Zehra Teyzem" şiiri için "Bu benim kişisel yolculuğumun çok özel duraklarından biri. 'Zehra Teyzem' bir metin veya hikâye aslında. Şiir diyebilir miyiz? Bence değil. Çok özel bir süreç ve çok özel bir hikâyesi var. Yazdım ama. Sesli okuyamıyorum" (Keskin, 2016) sözlerini sarf eder.

Kitaplarını *Ba*'dan itibaren kendi içinde bölümlere ayıran şair, bölümler içinde anlamsal bir bütünlük sağlar. Keskin'in anlamsal bütünlüğü ya da duygu bütünlüğü sağlamadaki bir başka tekniği ise "nehir roman"lar gibi "nehir şiirler" yani devamları olan şiirler yazmasıdır. Şairin *Delilirikler*'den başlayarak *Fakir Kene*'ye dek bu tür şiirler yazdığı görülür. Bunun dışında şairin "Taş Parçaları" (Keskin, 2015, s. 10-55) örneğinde olduğu gibi şiiri bölümler halinde yazdığı örnek de azımsanacak sayıda değildir.

Fakir Kene (Keskin, 2016)'de biçimiyle dikkat çeken bir diğer şiir ve şairin bu türdeki ilk denemesi "Zillet" (Keskin, 2016, s. 23) şiiridir. Somut şiir örneği olan "Zillet", Yahya Kemal Beyatlı'nın "Bir Başka Tepeden" şiirine atıfta bulunur. Yahya Kemal'in İstanbul'a sevgi ve beğeniyle bakan şiirinin aksine Birhan Keskin'in şiiri "İstanbul sana tepeden baktım." cümlesinin tekrarıyla tam sayfa, iki yana yaslanmış biçimde yazılmış ve İstanbul'daki sıkışmışlığı, bunalımı yapısal olarak da gözler önüne sermiş bir şiirdir.

Birhan Keskin'in şiirlerinde yazım ve noktalama üzerine net bir söz etmek mümkün değildir. Şair kimi zaman yazım ve noktalama kurallarına uyan şiirler yazarken kimi zaman kuralları göz ardı etmektedir. Buradan anlaşılan şairin şiirindeki duygu yoğunluğuna, sesinin tonuna, işlenen duyguya, kısacası anlama göre yazım ve noktalama kurallarını kullandığıdır.

Keskin, şiirlerinde klasik tarzda bir ahenk anlayışını benimsemez. Ölçünün ve klasik uyağın onun şiirlerinde yeri yoktur. Buna rağmen şairin şiirlerinde –hikâye, anlatı tarzı olanlarda dahi- ahenk dikkat çeken bir unsurdur. Bunu çoğu zaman kelime, ses ve cümle tekrarlarıyla sağlayan şair, aynı kavram havuzuna giren kelimeleri bir arada kullanarak da şiirine ahenk katar.

Sonuç

Araştırmada saptanan veriler göstermiştir ki Birhan Keskin şair duyuşu itibarıyla orijinalliği yakalayabilmiş bir şairdir. Aşk, ayrılık, acı, varoluşsal sıkıntılar, doğa, kadın bedeni, hayat (şairin metaforuyla yol), toplumsal-siyasi hadiseler şairin kullandığı temalardır. Şairin bu temaları şiirine aktarırken kullandığı şair duyuşu, kurgu ve özellikle özgün dil onun şiirini ön plana çıkarmıştır.

Araştırmamızda elbette eksiklikler vardır. O eksiklerin bizlerce ya da başkalarınca görülüp doldurulması edebiyata yeni yollar açacaktır. Gökten yağan her yağmur damlasını tutamayacağımız gibi tek bir araştırmada Birhan Keskin şiirinin de her noktasını yakalamamız mümkün değildir. O yüzden biz her damlayı yakalamak yerine onun şiir yağmurunun altında yürüyüp ıslanmaya ve yakalayabildiklerimizi aktarmaya çalıştık.

Kaynakça

Alp, Ruken (2012). **Türkçe Şiirde "Kadın" Şairlerinin Poetikalarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.** İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi (Basılmamış Doktora Tezi).
Keskin, B. (2002, Nisan 30). **Yeryüzü Karşısında Konuşmak Ne Zor!** (P. Özer, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2006, Mayıs 2). **İkimiz de Üryan Şiir Yazıyoruz.** (S. Gülgün, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2006, Mayıs 9). **Şiir Benim İyiliğimdir!** (F. Şakacı, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2006, Mayıs 1). **Yeryüzüne Bakmaya Geldim Ben.** (C. Bahadır, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2009, Eylül). **Birhan Keskin'le Birkaç Saat.** (H. Yeni, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2010, Nisan 9). **Her Şey Tüccarların Elinde.** (F. Şakacı, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2010, Nisan 4). **Keskin, Ezel Gününden Beri Hem Kadın Hem Şair.** (B. Karakaş, Röportaj Yapan)
Keskin, B. (2014). ***Kim Bağışlayacak Beni.*** İstanbul: Metis.
Keskin, B. (2015). ***Ba.*** İstanbul: Metis.
Keskin, B. (2015). ***Y'ol.*** İstanbul: Metis.
Keskin, B. (2016). ***Soğuk Kazı.*** İstanbul: Metis.
Necatigil, B. (2013). ***Sevgilerde.*** İstanbul: Can.
Temelkuran, E. (2006, Mart 3). **Kalp Yiyen.** *Milliyet*.
Tüzün, A., & Büyükuysal, Y. (2008). ***Birhan Keskin Şiiri ve Ba.*** İstanbul: Metis.

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA COĞRAFYA EĞİTİMİ

Ali Osman KOCALAR
Dr., Marmara Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, ali.kocalar@marmara.edu.tr

Münür BİLGİLİ
Yrd. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, munur.bilgili@marmara.edu.tr

Özet

Eğitim amaçlarının çoğu ders esnasında hayata geçirilmeye çalışılır. Eğitim amaçlarının hayata geçirilmesi ile ilgili hedefler konu bağlamında ele alınır ve pratiğe dökülür. Bu nedenle bağlam hayati öneme sahiptir. Farklı bireyleri, farklı sosyo-ekonomik yapıdan gelen, çoklu gerçekliklerin var olduğu bir yapı kuşkusuz çok kültürlü bir özellik taşır. Coğrafya yapısı gereği çok kültürlüdür. İşleyişi, içeriği ve pratiği bir anlamda çok kültürcü yaklaşımı benimsemeyi gerektirir. Çok kültürlü yaklaşımın pratiği ise önemli oranda eğitimin gerçekleştirilmesinde yatar. Küreselleşme ve kültür, göçler, göçmenler ve mülteciler, adil olmayan gelişme nedeniyle ortaya çıkan eşitsiz gelişme ve bunun sonucunda farklı sosyal ve ekonomik özelliklerin getirdiği sorunlar coğrafyanın ilgi alanındadır. Farklı sosyal gerçekliklere nasıl yaklaşılacağı ise çok kültürlü eğitimin bir parçasıdır. Bu nedenle coğrafya eğitimi ile çok kültürlülük önemli bir kesişim kümesine sahiptir. Bu kümenin nasıl işleyeceği ilgili disiplinin eğitiminde yatmaktadır. 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim öğretim vermeye başlayan Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda programları da yenilemiştir. Yeni yapılan Coğrafya Öğretim Programında da yapılandırmacı yaklaşım düzenlemesine gidilmiştir. Yeni yapılan bu programda çok kültürlülük konusu yaklaşıma uygun olarak verilememiştir. Buradaki temel sorun kültürün ele alınması değildir. Kültürel yaklaşımın ne ve nasıl olmasına yönelik eksikliklerdir. Eğitimin ve coğrafyanın bu yaklaşıma olan ihtiyacının giderilmesi gerekliliğidir. Yapılan çalışma sonucunda çok kültürlülük kavramından başlayıp bunu oluşturan unsurların öncelikle öğrencilere aktarılması gerektiği, coğrafya öğretim programında çok kültürlülük konusunun daha fazla şekilde, açık ve anlaşılır verilmesi gerektiği, öğretmenlerin de bu konuda eğitilmelerinin fayda sağlayacağı öngörüsüne varılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, eğitim, coğrafya, farklı gerçeklik.

GEOGRAPHY EDUCATION IN THE CONTEXT OF MULTICULTURALISM

Abstract

Most of the training objectives put into practice during the courses. The goals related to the training objectives are handled and realized in the context of the subject. For this reason, the context has a vital importance. A structure containing different people with different socio-economic backrounds and different realities possesses certainly a multicultural feature. Geography is inherently a multicultural discipline. Fuctioning of a multicultural approach can mostly be realized through education. Globalization, and culture, migrations, immigrants, refugees, uneven development due to income inequalities are brought some problems with which geography deals. How to approach different social realities is a part of multicultural education. For this reason, geography education and multiculturalism have important intersections. How these intersections work lies in the education of the relevant discipline. After 2005, the Ministry of National Education, which began to adopt the constructivism approach in education, renewed its programs in this respect. In the new geography curriculum, constructivist approaches was also adopted. In this new program, multicultural approach could not be dealt with properly. At this point, the basic problem is not the education of culture, but what the cultural approach is and how to make it work. Education and geography need this approach to be adopted. In conclusion, in geography education firstly the concept of multiculturalism with its basic elements should be given to students and multiculturalism should be covered more clearly and amply in the geography programmes. Teachers should be trained on the matter too and this will affect education in a positive manner.
Keywords: Multiculturalism, education, geography, different reality.

GİRİŞ

Eğitimin en önemli genel amaçlarından biri, bireysel farklılıklara olan duyarlılığın arttırılması ve bu duyarlılığın geliştirileceğine yönelik yaklaşımların nasıl edimsel hale dönüştürüleceğidir. Kuşkusuz her disiplin, eğitiminde bu hedeflere nasıl ulaşacaklarına dair çeşitli yaklaşımlar ileri sürmektedir. Bazı disiplinler ontolojisi gereği diğer bir deyişle varoluşu, tanımı ve işleyişi itibariyle bazı metotların uygulanmasına daha özel fırsatlar sunar. Bu fırsatların uygun metodoloji ile hayata geçirilmesi ilgili disiplinin en önemli amaçlarından birini oluşturur. Çok kültürlülük konusu da eğitimin dikkat çekmesi gereken konulardan birisidir.

Çokkültürlülük "çeşitli kültürel özelliklerden oluşan" şeklinde açıklanmaktadır (Vatandaş, 2002). Çokkültürlü toplum birden fazla kültürü içerisinde bulunduran toplum olarak tanımlanabilir (Balı,2001). Yine "Farklı ırk ve milletlerden oluşan, değişik dilleri konuşan, çeşitli örf, adet ve geleneklere sahip olan, bununla beraber bir arada yaşayan toplumsal yapıları" tasvir için kullanılan çokkültürlülük, kültürlerin çoğulculuğu veya çokluğu olarak da tanımlanabilir (Wieviorka,2003).

Çok kültürülük genel hatlarıyla bir ülkede farklı kültürlerin var olması ve yaşamasıdır. Aslında farklı kültürlerin sadece var olması değil, onların özgürce kendi kültürlerini yaşama ve iletme haklarının olmasıdır. Çok kültürlülük, farklı etnik veya dini yapıları içeren toplumlar için kullanılmaktadır. Kültürel asimilasyon ve kültürel entegrasyondan daha farklı anlamlar içermektedir. Zira farklı kültürlerin özelliklerini kaybetmeden bir arada yaşaması çok kültürlülüğün temel özelliklerindendir. Kültürel asimilasyon ise genellikle azınlık gruplarının dominant kültürün etkisine girerek kendi özelliklerini yitirmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sıklıkla ABD için kullanılan erime potası (melting pot) çok kültürlülüğe yakın olmasına karşın aynı anlamı vermemektedir. Zira ABD'de farklı kültürler genel olarak ortak bir kültür etrafından birleşmiştir. Her ne kadar siyahiler, yerliler, Hispanikler gibi önemli azınlık grupları olmasına karşın bir erime potasından bahsedilebilmektedir. Bu nedenle ABD kültür açısından hem erime potası hem de çok kültürlü bir özellik gösterir.

Teknolojik gelişmelerin sağladığı ulaşım ve haberleşme imkanlarındaki artış sayesinde günümüz dünyası ulusal ve uluslar arası kültürlerin bir arada yaşamasına, paylaşımların artmasına daha fazla olanak sağlamıştır (Emiroğlu,2016). Günümüzde göçlerin yaratmış olduğu demografik yapı değişiklikleri, gelişmiş ve az gelişmiş bölgeler arasındaki pergelin açılması, kontrol edilemeyen dengesiz nüfus artışı ve değişen dünya içinde bireylerin ilgi alanlarındaki farklılaşma eğitim sistemini derinden etkilemektedir. Yaşanılan bu hızlı değişim sürecinde, bireyi hem çağın gerekleriyle donatmak hem de kültürel değerleri bireylere kazandırmak zorlu ve karmaşık bir süreç halini almıştır (Başbay,2014). Bireyin kendini gerçekleştirme hakkının olduğu kadar bir topluluk ya da grubun da kendini gerçekleştirme hakkı vardır. Bundan dolayı kültürel ilişkiler ya da etkileşimler noktasında dikkat edilmesi gereken, her kültürün hukuksal açıdan eşit olduğundan öte eşsiz olduğu gerçeğidir (Taylor,2006). Bu yüzden, çok kültürlülükte farklı kültürlerin yalnızca varlıklarını sürdürmesine izin vermekle kalmayıp, onların değerli olduklarının da kabul edilmesi önemlidir.

Çok kültürlülük kültürel görecelik (cultural relativism) ile yakından ilişkilidir. Kültürel görecelik her kültürü kendi penceresinden değerlendirmektedir. Kendi kültürünü merkeze alarak diğer kültürleri değerlendirmekten kaçınır. Farklı kültürler farklı açılardan geçerli, doğru ve kabul edilebilir bulunmalıdır. Bu bakış açısı çok kültürlü yaşam ve eğitim ile yakından ilgilidir. Çok kültürlü bir eğitim ve yaşam için kültürel göreceliğe ihtiyaç vardır. Bu bağlamda toplumsal yaşamda, medyada, siyasette ve eğitimde sıklıkla yapılan hatalardan biri etnik merkezciliği (ethnocentrism) öne alarak sorunlara yaklaşmaktır. Özellikle eğitimde etnik merkezciliğe bağlı olarak oluşan bir temel çok kültürlülüğü çoğunlukla önemsemeyecek ya da es geçecektir. Çünkü etnik merkezcilik önemli oranda diğer etnik ve dini yapıların kültürlerini görmezden gelecek ya da daha alt bir değer ya da alt kültür olarak ele alınacaktır. Bu sorunu ortadan kaldırmanın en önemli araçlarından biri eğitimdir.

Bireyler arasındaki kültürel farklılık, bireyin düşünce, fikir, davranış ve tutumlarına yansımaktadır. Kültürel farklılıkları zenginlik olarak görülebilecek bir anlayışı geliştirmek ve bu konuda bireyleri yetiştirebilmek için programlı ve sistematik çalışmalar yapmak önemlidir (Yeşil,2009). Bir toplumda ya da bir ülkede farklı kültürler yaşıyor ve bu kültürlerle ilgili kültürel görecelik işlemiyorsa, bunun politik, ekonomik ve sosyal sonuçları oldukça problemli olabilmektedir. Dominant kültür diğer kültürleri eziyor ve onların haklarını kısıtlıyorsa bu sadece tek bir boyutla sınırlı kalmamaktadır. Birçok ülkede farklı kültürlerden gelen bireyler kalifiye ve eğitimli olmalarına karşın iş bulamamakta veya iş bulmada daha fazla zorluklarla karşılaşmakta, kaliteli eğitim kurumlarına kabullerinde sorunlar yaşamakta ve profesyonel kariyerleri önemli oranda sekteye uğramaktadır. Brezilya, Meksika, Güney Afrika Cumhuriyeti, Ruanda, Burundi ve Hindistan gibi ülkelerde bu sorun çok daha açık bir şekilde görülmesine karşın bu sorun sadece bu ülkeler ile sınırlı değildir. Çoğu Avrupa ülkesi ve ABD'de aynı sorun farklı ölçeklerde kendini hissettirmektedir.

Aynı toplum içerisinde yer alan gruplar kendilerine ait farklı kültürel örüntülere sahiptirler. Bu farklı kültürler çok kültürlülüğün temelini oluşturmakta, çok kültürcülük de bu farklı kültürlerin aynı ortamda varlığını devam

ettirebilmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürlerin bir arada, paylaşım içerisinde yaşaması ve bunun uygulanabilmesi için ön koşul sağlam demokratik bir yapıdır (Emiroğlu,2016).

Bu ifadelerden sonra Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında çok kültürlülüğün olup olmadığı, varsa nasıl ifade edildiği, nüfusun genel yapısı yani demografik özelliklerdeki farklılaşmalar, çeşitlenmeler bu programlarda işlenmekte midir sorularının cevabı aranmak istenmiştir. Problem cümlesi olarak "Coğrafya Dersi Öğretim Programında çok kültürlülük verilmekte midir?" sorusu oluşturulmuştur.

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE EĞİTİM

Çok kültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratma, okul ortamını değiştirme ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Banks vd., 2001).

Çok kültürlülük yukarıda açıklanan sorunların çözümüne yol açacak bir yaklaşım olarak durmaktadır. Bu nedenle genel olarak eğitimin ve özelde coğrafyanın bu yaklaşıma ihtiyacı vardır. Toplumsal konsensüs ve barış çok kültürlü bir yaklaşımı elzem kılmaktadır. Genel olarak sosyoloji, psikoloji, tarih ve coğrafya gibi birçok sosyal bilim dersleri çok kültürlülüğe uygun zeminler meydana getirir. Çok kültürlü bir toplumda yaşantı ve değerler, kültürel değişimler, kültürel etkiler, farklı kültürlerden gelen bireylerin hissettikleri ve yaşadıkları zorluklar, farklı kültür katmanlarından gelen bireylerin aynı mekanları paylaşmaları ve etkileri, farklı kültürlerin tarih üzerindeki etkileri daha birçok sosyal olgunun bu pencereden ders programlarında ele alınmasına ihtiyaç vardır. Göçler, mülteciler, küreselleşme, ulus-devlet, postkoloniyalizm, postmodernizm gibi konular ele alınırken etnik merkezci bir yaklaşım sorunlara çare olmaktan çok, mevcut durumu daha da zora sokacak bir yaklaşımdır.

Modern toplumlarda, yetiştirilen bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içerisinde olmaları ve etkileşimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler. Çok kültürlü eğitim, öğrencilerin farklı kültürleri hoş karşılamalarının sağlanması için, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması üzerine odaklanmaktadır. Bunun için de öğretmenler, öğrencilerinin, kendi kültürleri dışındaki bireylerin değerlerine saygı duymalarını, farklı kültürlerle ilgili ön yargılarını ortadan aldırmalarını ve farklılıkların insanlar için bir zenginlik olduğunu benimsemelerini sağlayacak öğrenme ortamları yaratmalıdırlar (Cırık,2008).

Günümüzde Türkiye'de eğitimde yapılandırmacı (constructivism) yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım bilginin insanların birbirleriyle olan etkileşimleri ve iletişimleri ile bilginin üretilmesidir. Bilginin oluşması için işbirliği gereklidir. Bilgi kişinin tecrübelerini anlamlandırmasıdır. Dolayısıyla bilgi üretimine herkesin katılımının sağlanması gerekir. Bu noktada yapılandırmacı eğitim anlayışı ile çok kültürlü yaklaşım bir kesişim kümesi oluşturmaktadır. Türkiye'de 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde geçilen yapılandırmacı eğitim programı ile insan hakları, çok kültürlülük, çeşitlilik (dil, din, yaş, cinsel tercihler, etnik köken), kültürel duyarlılık, hızla kendini yenileyen teknolojik gelişmeler gibi faktörler gündeme gelmiştir (MEB,2005).

Toplumun bir bölümünü dışlayarak, dışarda bırakarak, bilgi üretimine katılımlarını engelleyerek sağlıklı bir yapılandırmacı eğitim anlayışı mümkün değildir. Eğer çok kültürcü yaklaşım tersi istikametinde bir eğitim anlayışı benimsenirse ortaya çıkan bilgi fazlasıyla taraflı, gerçeklerden uzak ve dışlayıcı bir kimliğe bürünecektir. Toplumun farklı katmanlarını içermeyen bir yapılandırmacı yaklaşım konunun özü itibariyle mümkün değildir. Bilgi üretimi sosyal bir süreçtir. Yani bilgiyi biz üretiyoruz. Bu nedenle üretilen bilgi ne kadar geniş bir kabul ve katılım sağlarsa o derece değerli olacaktır.

Çok kültürlü eğitim; etnik, dil, din, cinsiyet, vb. gibi kültürel özelliklere bağlı farklılıkların olduğu toplumlarda, önyargı, kimlik çatışması, güç çekişmelerini azaltmak için, toplumun farklı beklentilerine cevap veren eğitim politikaları ve uygulamalarının eğitime yansıtılması ve kültürel çoğulculuğu teşvik etmek için demokratik değerlere dayalı eğitim-öğretim yaklaşımı ya da eğitim eşitliğini sağlamayı taahhüt eden karma okul anlayışı olarak tanımlanmaktadır (Acar Çiftçi ve Aydın,2014). Çok kültürlü eğitim; çok farklı kültürler barındıran dünyada öğrencileri ortak amaçlar için yaşamaya, öğrenmeye ve birlikte çalışmaya hazırlayan disiplinler arası süreçtir (Sultana,1994).

Çok kültürlü eğitimle ilgili tanımlamalar bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıktan hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme öğelerinin ortak paydaşlar olduğu görülmektedir.

Çok kültürlü eğitim son yıllarda sıkça vurgulanan önemli bir kavram haline gelmiştir. Bu kavram kendisine ait birçok ilkesel özellikler taşımaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin ortak tek bir yolla öğrenmelerini beklemek çağdaş eğitim anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Öğrenciler öğrenme ortamlarına çeşitlilik kapsamında; kültürel geçmiş, cinsiyet, inanç, ideolojik görüş, ırk, cinsel yönelim gibi çok geniş bir yelpazede yer alan değişkenleri getirmektedirler. Bunun için bazı ülkeler eğitim programlarını yeniden yapılandırarak, çok kültürlülüğü eğitimlerine yansıtmışlardır. Türkiye henüz bu yolun daha başında olup, eğitim programı boyutunda

resmi makamlarca bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak ileriki yıllarda muhtemelen çok kültürlülüğü resmi kurumlarca da birtakım çalışmalar yürütülebileceği öngörülmektedir (Akhan ve Yalçın,2016).

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE COĞRAFYA EĞİTİMİ

Cogan ve Pederson (2001), 21. yüzyılın öğretmeninin çok kültürlülük anlayışına ve yeterliliklerine sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretmenin; ülkesi, ulusu ve tüm insanlıkla ilgili her türlü sosyal, ekonomik, kültürel, çevresel konulardan yurttaşlık haklarına kadar tüm sorunlara karşı duyarlı olması ve çözümünde aktif rol alması gerektiğini belirtmektedir (Akt; Demircioğlu ve Özdemir,2014). Çünkü öğretmen nitelikleri; uluslara, bireylere ve inançlara karşı ayrımcılık yapmamayı, sınıf içi ve dışı etkinliklerde demokratik davranmayı ve daha birçok kişisel ve mesleki olgunluk özelliklerini barındırmayı gerektiren çok kültürlü tutumlar gerektirmektedir (MEB,2012).

İlköğretimin ilk kademesinden üniversite eğitimine kadar uzanan formal eğitim sürecinde öğrencilere farklılıkları tanıma ve kabul etme, birbirini dinleme, birbirlerine karşı saygı duyma, yapıcı ve yaratıcı davranma, eleştirel düşünme, hoşgörü ve açık fikirlilik özelliklerinin kazandırılması için her dersin içeriğine daha demokratik bir eğitim sistemi yansıtan çok kültürlü eğitim anlayışı dahil edilebilir. Bu kapsamda ders programlarının hazırlanmasında çok kültürlülük kavramının bir alt disiplin olarak her ders programının içerisine yerleştirilmesi gibi çok kültürlülük kavramının uygulanmasına yönelik somut adımlar atılabilir (Demircioğlu, Özdemir,2014).

Smith (1998), sadece öğretmen eğitimi programlarının içeriğinde değil tüm öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yer alması gerektiğini savunmaktadır. Çok kültürlü eğitimin bu amaçlarına ulaşması için eğitim-öğretim sürecinde yer alan tüm eğitimcilerin ortak sorumluluk alması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim programları, okul rehberlik hizmetleri, okulun yönetilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin değerlendirmesinde öncelikle çok kültürlü eğitime uygun bir okul ve sınıf ikliminin yaratılması gerekmektedir (Gay,1994).

Eğitimin en önemli amaçlarından biri toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesidir. En azından bu yönde kuvvetli bir beklenti vardır. Bu durum elbette coğrafya için de geçerlidir. Daha önce belirttiğimiz gibi ülkemizin ihtiyaçları değişiyor ve değişen şartlara göre yeni ihtiyaçlar ortaya çıkıyor. Bu ihtiyaçların nasıl giderileceği ve hangi yollardan çözüme ulaşılacağının işaretlerinin eğitimde var olması gerekir. Ülkemizde uzun yıllardan beri çok farklı etnik ve dini yapıdan gelen bireyler yaşamını sürdürmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda Suriye ve Irak'taki yaşanan ve halen yaşanmakta olan savaşlardan sonra milyonlarca mülteci ve göçmen ülkemizde yaşamaya başladı. Birçok Suriyeli ve Iraklı öğrenci ülkemizin eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam etmektedirler. Bu öğrencilerin okullara uyumu, göçmen nüfusun yerel nüfusla olan ilişkileri yeni ihtiyaçlar doğurmuştur. Eğer çok kültürlü yaklaşım çok daha önceden eğitimde ve özelde coğrafyada kökleşmiş olsa idi günümüzdeki sorunlara daha farklı açılardan yaklaşılabilirdi. Çok kültürlü bir yaklaşım bu tür azınlık grupların kenara itilmesine, ötekileştirilmesine (otherness) ve toplumun dışına itilmesine karşı koyabilecek bir argüman sunmaktadır. Onların kendi kültürlerini yaşatması, farklılıkların yan yana bulunması ve katılımcılığın sağlanması çok kültürlü bir yaklaşımdan geçmektedir. Bu nedenle coğrafya programlarına bu yaklaşım köklü bir şekilde yerleşmelidir. Bir anlamda ülkenin gerçekliğini coğrafya ders programlarının gerçekliği ile uyuşturmak zorundayız. Aksi takdirde toplumdan kopuk, gerçeklerden uzak, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir programla devam etmek zorunda kalacağız. Bu ise eğitimin temel amaçları ile taban tabana zıt olan bir anlayışı temsil etmektedir.

YÖNTEM VE BULGULAR

Araştırmada veri toplama yöntemi doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek,2006). Araştırmada müfredat ve ders kitapları veri kaynağı olarak alınmıştır.

Ortaöğretim coğrafya programlarında kültür ve kültürü oluşturan unsurlar geniş bir şekilde yer almakta ve derslerde ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. Özellikle 11. Sınıf coğrafya ders programında kültürün ne olduğu, nasıl dönüşüm geçirdiği, hangi unsurlardan meydana geldiği, farklı kültürler ve ülkeler olan örneklere yaygın bir şekilde yer verilmektedir. Özellikle üniversitelerde Kültürel Coğrafya derslerinin giderek daha fazla yer bulması ortaöğretimde kültürü daha öncelikli konulardan biri haline gelmesini beklemek de akılcı ve beklenen bir yaklaşım olacaktır.

Çalışmada Coğrafya Dersi Öğretim Programlarında çok kültürlülük ve eğitimine ilişkin genel amaçlar ve kazanımlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini, tutarlığını artırmak için bulguların tamamı doğrudan müfredattan alınmıştır. Veriler bir araya getirildikten sonra bir Coğrafya Öğretmeni ve iki akademisyen tarafından incelenmiştir. Bu süreç, araştırmada elde edilen verilerin tutarlılığını teyit etme amaçlı olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programında 2 saatlik seçmeli ve zorunlu coğrafya dersi içerikleri incelenmiştir. Yapılan bu inceleme kültür ile ilgili konuları kapsayacağı için 10, 11 ve 12. sınıflarda aşağıda belirtilen öğrenme alanları ve bunlara ait kazanımlardan oluşmaktadır.

Araştırmanın ana argümanı olan çok kültürlülük kavramı ile ilişkili kültür ve kültürün unsurları, kültürel yayılma ve kültürel değişme gibi başlıkları kapsayabileceği için inceleme konusu 10, 11 ve 12. sınıf coğrafya dersi içinde öğrenme alanı olarak; C. Mekânsal Bir Sentez: Türkiye, Ç. Küresel Ortam: Bölgeler Ve Ülkeler, D. Çevre Ve Toplum başlıkları ele alınmıştır.

Yukarıdaki öğrenme alanlarına bağlı olarak oluşturulan, kültürün en iyi şekilde anlatılabileceği ders ya da dönem sonunda öğrencilerin elde etmesi gereken bütün kazanımlar tek tek irdelemiştir. Elde edilen bilgiler dahilinde; 10. Sınıfta kültür konularının işlenebileceği kazanımlar (C.10.1 - C.10.17; Ç.10.2 - Ç.10.3; D.10.1, D.10.3) toplam 21 tanedir. 11. Sınıfta kültür konularının işlenebileceği kazanımlar (C.11.1 - C.11.5, C.11.7, C.11.9 - C.11.12; Ç.11.- Ç.11.4, Ç.11.6, Ç.11.7; D.11.1, D.11.2, D.11.5, - D.11.9, D.11.12, - D.11.15) toplam 27 adettir. 12. Sınıfta ise kültür konularının işlenebileceği kazanımlar (C.12.1 - C.12.9, C.12.11, C.12.12, C.12.14, C.12.15; Ç.12.2, Ç.12.4, - Ç.12.6; D.12.1, D.12.2, D.12.4 - D.12.7, D.12.9) toplam 24 adettir.

Buradan anlaşılacağı üzere ders müfredatında kültür başlığı altında bir çok konunun dikkate alınacağı aşikardır, eğitim programında hedefler verilmiştir. Bu hedeflere ulaşırken kullanılan materyaller olarak ders kitapları ve özellikle dersin öğretmeni kültür ve çok kültürlülük konusunda gerekli bilgiye sahip olması önemlidir. En önemlisi de bu bilgilerin öğrencilere aktarılmasında "farklılık" duygu ve hissini önem verip dikkat çekmesi gereken konularda çok kültürlülüğün önemi ön plana çıkmaktadır.

Öğrenme alanlarına göre hedefinde kültürlülük ve çok kültürlülük olan kazanımlara örnek şunlardır.

C.10.15. Türkiye nüfusunun yapısal özelliklerini ve dağılışını analiz eder.

C.10.16. Türkiye'de nüfusun tarihsel seyrini sosyal ve ekonomik faktörler açısından sorgular.

C.10.17. Türkiye'deki göçlerin sebep ve sonuçlarını coğrafi açıdan sorgular.

C.11.1. Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler merkezi olmasının nedenlerini coğrafi konum açısından değerlendirir.

Ç.11.1. Kültürü oluşturan unsurlardan yola çıkarak farklı kültürel bölgelerin yeryüzünde yayılış alanlarına ait analizler yapar.

Elde edilen bulgulardan sonra problem cümlesi olarak oluşturduğumuz "Coğrafya Dersi Öğretim Programında çok kültürlülük verilmekte midir?" sorusunun cevabı olarak şunları ifade edebiliriz;

Öncelikle coğrafya dersi çok kültürlülüğü konuları gereği işlemek durumundadır. Çünkü coğrafyanın bir bölümü olan Beşeri Coğrafya ile ilgili Fen-Edebiyat/Edebiyat fakültelerinde anabilim dalı olarak ayrı bir kürsü bulunmaktadır. Beşeri coğrafya konularında nüfus ve yerleşme ana başlığı altında nüfusun bütün özelliklerini kapsayan dersler oluşturulmuştur. Bu konuda alan uzmanlık çalışması yapan araştırmacılar mevcuttur. Yani coğrafyanın özünde insan ve insana dair konular bulunmaktadır. Buradan ise konumuzla ilgili olarak farklı ırk, dil ve dini yapıları konu alan çok kültürlülük kavramı ortaya çıkmaktadır.

Ortaöğretimlerde okutulan Coğrafya 9, Coğrafya 10, Coğrafya 11 ve Coğrafya 12 dersleri için Coğrafya Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Bu programlardaki öğrenme alanı, kazanım ve etkinlik gibi uygulamalar ile eğitim ve öğretim sağlanmaya çalışılmaktadır. Onun için öğretim programları önemlidir.

Bir dersle ilgili verilmek istenen amaç, hedef ve gayeler programlarda verilir. Bizim mesele edindiğimiz çok kültürlülük bağlamındaki coğrafya eğitiminin verilmesi de bu programlara bağlıdır. Coğrafya Öğretim Programında çok kültürlülük konusu net ve anlaşılır olarak verilmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışma sonucunda, Coğrafya Dersi Öğretim Programında kültür konuları olmakla birlikte çok kültürlülüğün işlenmesi daha çok öğretmenlerin ders işleme yöntemlerine bırakılmış durumdadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gereken önceliklerinden birisi de Acar Çiftçi, Aydın (2014)'ın yaptıkları çalışmada ifade ettikleri gibi öğretmen adaylarının farklı kültürel çeşitlilikteki öğrenciler ile etkili bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli olacak bilgi, beceri, tutumları kazanmaları gerçeği ön plana çıkmaktadır.

Çok kültürlü eğitim açısından değerlendirildiğinde coğrafya öğretim programının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı eğitim anlayışına göre oluşturulduğu halde çok kültürlü eğitime önem verip değerlendirme noktasında eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan ayrıca sadece ufak dokunuşlar ile çok kültürlülük kavramının verilmek istendiği görülmüştür. Aynı içeriği kapsayan ve benzer konularda çalışma yapan diğer araştırmacıların da

ulaştığı sonuçlar paralellik göstermektedir. Açıkalın (2010), Akhan ve Yalçın (2016) çalışmalarında eğitim programlarında çok kültürlü eğitimin öneminin daha çok vurgulanması ve bu yaklaşımları destekleyecek nitelikle yeni kazanımların ve ders etkinliklerinin eklenmesi gerektiğini ifade etmişler.

Coğrafya programları toplumun ihtiyaçları ile paralel doğrultuda olmak durumundadır. Bundan dolayı Türkiye'nin gerçeği olan ve her yıl farklı ülke ya da bölgelerden gelen insanların bir arada yaşadığı toplum haline gelmiş bulunmaktayız. Bu gerçeği görerek öncelikle eğitim konusunda kendimizi geliştirmemiz gerekmektedir. Örneğin, üniversitelerde okuyan ve birkaç yıl sonranın öğretmen adaylarının da buna paralel olarak eğitilmesi önem arz etmektedir. Bunun için Akhan ve Yalçın'ın (2016) yaptıkları öneri doğrultusunda eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim yaklaşımına önem verilmeli ve bu konuda yeni dersler eklenmelidir.

Coğrafya dersindeki eğitim-öğretim ile değişen dünyada, farklılıklara saygı duyarak bir arada yaşama duygu ve gerçekliği verilmelidir. Bu nedenle öğretim programında yapılacak ufak değişiklikler ile farklılıkların bilincinde olarak toplumsal huzur ve birlikteliğimizi güçlendirme imkanına sahip oluruz.

KAYNAKÇA

Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2014, Sayı: 33, ss.197-218

Açıkalın, M. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Çokkültürlü Ve Küresel Eğitim. İlköğretim Online, 9 (3), 1226-1237.

Akhan, O., Yalçın, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Çokkültürlü Eğitimin Yeri Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 18 Sayı 2 (23-46)

Balı, A.Ş. (2001). Çokkültürlülük ve Sosyal Adalet "Öteki" ile Barış İçinde Yaşamak, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.

Başbay, A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2), 585-608.

Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı Ve Öğretmen Yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34, 30-43.

Celalettin Vatandaş, C. (2002). Çokkültürlülük, Değişim Yayınları, İstanbul

Charles Taylor, C. (2006) Modern Toplumsal Tahayyüller, Çev. Hamide Koyukan, Metis Yayınları, İstanbul.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.

Cogan, J. J. ve Pederson, P. V. (2001). The development of civic values: Case study of the United States of America. International Journal of Educational Research, 35, 61-76.

Demircioğlu, E., Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Ege Eğitim Dergisi (15) 1: 211-232

Emiroğlu, B. (2016). Avrupa Birliği'nin Çokkültürlülük İle İmtihanı, DEUİFD XLIV /s. 91-121.

Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. NCREL's Urban Education Program, republished on the website by North Central Regional Educational Laborator - a subsidiary of Learning Point Associates.

MEB (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı

MEB (2012). Öğretmen yeterlilikleri.http://otmg.meb.gov.tr, 10.05.2017 tarihinde alınmıştır.

Sultana, Q. (1994). Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshman Level Preservice Teachers. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.* ERIC Veritabanından 8 Nisan 2015 tarihinde indirilmiştir.

Wieviorka, M. (2003). "Çokkültürlülük: Bir Sorunun Çözümü mü Yoksa Dile Getirilmesi mi?", Çev. Hakan Yücel, Toplumbilim: Göç Sosyolojisi Özel Sayısı, Sayı:17, İstanbul, 39-40.

Yeşil, S. (2009). Kültürel Farklılıkların Yönetimi ve Alternatif Bir Strateji: Kültürel Zeka. KMU İİBF Dergisi, 11(16):100-131.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınları.

DİN EĞİTİMİNDE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

Ömer Demir
Bayburt Üniversitesi odemir@bayburt.edu.tr

İnsanın en önemli özelliklerinden biri etkileyen ve etkilenen bir varlık olmasıdır. Bu nedenle karşılıklı etkileşimin insan yaşamında önemli bir yeri vardır. İnsanın etkiye açık olması her tür eğitim için bir imkan ve fırsat oluşturur. Olumsuz sonuçlar doğuran etkileşimlerin ise birer eğitim engeli olduğu söylenebilir. Konu din eğitimi açısından değerlendirildiğinde görünen ve görünmeyen varlık alemi ile insanın etkileşimde bulunduğu varlık dünyasının oldukça zengin olduğu görülür. Öyle ki, dini hayatın kalitesini söz konusu etkileşimdeki ilişkilerin yetkinliğinin belirlediği söylenebilir. Bu nedenle din eğitiminin önemli amaçlarından biri de öğrenenlere etkileşimi yönetebilecek sosyal becerileri ve sosyal yeterliliği kazandırmaktır. Bu anlamda din eğitimi insanı kendisine, Allah'a, ainsanlara ve diğer varlıklara yaklaştırabildiği oranda başarılı sayılabilir. Sosyal beceri olarak, akrabalık, komşuluk, arkadaşlık gibi sosyal sorumlulukları yerine getirme ve ilişkileri sürdürebilme, sosyal problemleri etkili bir şekilde çözebilme, kendi duygularını en iyi, en doğru ve en güzel şekilde ifade edebilme, muhatap olduğu insanların duygularını okuyabilme ve empati ile karşılık verebilme vb. nitelikler örnek verilebilir. Toplumsal yaşamda sosyal uyum kadar dini ve ahlaki bağlamda sosyal riskler de söz konusudur. Kuran'da sosyal uyum kadar sosyal risklere karşı da inanan insanların dikkati çekilmiştir. Eş ve çocukların, akrabaların, aşiret ve kabilenin, arkadaşların, yöneticilerin ve varlıklı kişilerin hak ve hukuk bağlamında değerlerin önüne geçmemesi vurgulanmıştır. Etkileşim alanında sınırların kalktığı ve birçok problemin yaşandığı günümüz dünyasında din eğitiminde sosyal beceri eğitimine özellikle ihtiyaç duyulmaktadır. İşte bu çalışma konu ile ilgili literatür taranarak din eğitiminde insanın etkileşim dünyasını anlamayı ve etkileşim çevresini doğru bir şekilde yönetmeyi sağlayacak sosyal yeterlik ve sosyal becerilerin kazandırılmasına katkı sağlamayı amaçlamıştır.
Anahtar Kelimeler : din eğitimi, din eğitiminde sosyal yeterlik, din eğitiminde sosyal beceri, din eğitiminde etkileşim

GİRİŞ

İnsanı kendi doğası ve çok yönlü ilişkileri içinde anlamaya ortaya koyduğu davranış-tutumlarını açıklamaya çalışmak sosyal bilimlerin ortak amaçlarından biridir. Bu anlamda insanı çevresinden ve ilişkilerinden ayrı bağımsız düşünemeyiz. İnsan ancak çevresi ile birlikte anlaşılabilir. Bundan dolayıdır ki seviyesi ve çeşidi ne olursa olsun bütün eğitim alanlarının önemli amaçlarından biri, bireylere sosyal hayatlarını etkili bir şekilde sürdürebilecekleri temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. İnsan etki eden ve etki altında kalan bir varlıktır. Sosyal açıdan değerlendirildiğinde eğitim, birey üzerindeki etkilerin toplamı olduğu söylenebilir. Etki çevresinin genişliği, kapsamı, olumlu ve olumsuz niteliğine göre söz konusu eğitim birey hayatında belirleyici ve yönlendirici olur. Eğitim bir yerde olumsuz etkilere karşı baş edebilme gücünü artırmasıdır. Küreselleşen günümüz dünyasında insanın etkileşim sınırları sürekli genişlemektedir. Bu etkileşimi yönetebilmesi için bireylerin gerekli bilgi beceri ve anlayış ile donatılması olumlu yönde etkileşimini desteklemesi, olumsuz ve yıkıcı etkileşimi ise önlemesi eğitimin en önemli görevleri arasındadır. Bu anlamda bireyin sahip olması gereken becerilerin başında sosyal beceriler gelmektedir. Bu nedenle günümüz dünyasında sosyal becerilere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Öğrencilerin sosyal görevlerini bilinçli bir şekilde sürdürmeleri, ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yönetmeleri ve doğru sosyal tercihlerde bulunmaları için çok yönlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Din eğitimi de sosyal hayatın düzenlemesine ve sosyal becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayan alanlardan biridir. Çünkü din, birçok açıdan sosyal hayatın oluşması ve sürdürülmesi konusunda insana rehberlik eder. Dini sorumluluğun önemli bir kısmı sosyal hayat ile ilgilidir. Ayrıca din insanın etkileşim dünyasını yönetecek ve yönlenlendirecek çok güçlü argümanlara ve motivasyon araçlarına sahiptir. İşte bu araştırmada din eğitiminde sosyal becerilerin neler olabileceği, din içindeki yeri ve önemi, kapsamı ve eğitim ortamlarına nasıl taşınması gerektiği konusu araştırılmıştır. Çalışma betimsel analiz yöntemi kullanılarak ilgili eserler ve akademik çalışmalar taranarak gerçekleştirilmiştir. Dini eğitiminin ezberden kurtarılması ve dini bilginin duygu, düşünce, değer ve becerilere dönüşmesi için benzer çalışmalara ihtiyaç vardır.

1.Sosyal Beceri Nedir?

Sosyal beceri başkaları tarafından olumlu tepkilerle karşılanan, başkaları ile iletişimi mümkün kılan, sosyal kabul görmüş, çevrede olumlu etki bırakan, zamanlaması yerinde, hedefe yönelmiş, duruma özgü ve sosyal içeriğe göre esneklik gösteren davranışlardır. Sosyal becerilerin gözlenebilen ve gözlenemeyen yönleri olduğu gibi sözel ve sözel olmayan boyutları da vardır. Tepkisel davranışların istenilen yönde başlatılması ve sürdürülmesine katkı sağlayan, başkaları ile birlikte olma ve işbirliği yapmayı sağlayacak yetkinliklerdir. Sosyal beceriler bireyin kontrolünde gerçekleşen öğrenilmiş ve öğretilebilir, başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşim kurmayı sağlayan bir dizi beceri bileşenleridir. (Albrecht, 2017)

Sosyal beceri envanteri olarak geliştirilen çalışmalarda sosyal beceriler altı başlık altında toplanmıştır. (Yüksel, 1998)

1.Duyuşsal anlatımcılık; duyuşsal mesajları gönderme becerileri, bireylerarası etkileşimde eğilimlerin sözel olmayan anlatım yönü, duyuşsal durumları tam olarak ifade etme, bireylerin sözel olmayan iletişim becerileri

2. Duyuşsal duyarlık; başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma ve yorumlama becerileri, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlama, başkalarının duyuşsal durumlarını empatik olarak ifade edebilme becerileri

3. Duyuşsal kontrol; bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerileri, belli başlı duyguları yetenekle birleştirme ve bu duygulan bir maske altında gizleme becerileri

4. Sosyal anlatımcılık; sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime geçme becerileri, sosyal yakınlaşmadaki beceriler, söylemek istenileni içeriğe bağlı olmaksızın kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilme, herhangi bir konuda sohbeti başlatma ve yönlendirme becerileri

5. Sosyal duyarlık; başkalarının sözel iletişimlerini yorumlama becerileri, uygun sosyal davranışları yönlendiren normları anlama ve bireysel duyarlılığı değerlendirebilme, sosyal davranışları sergilerken sosyal normlara özen gösterme ve ortama uygun hareket edebilme becerisi

6. Sosyal kontrol; sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerileri, herhangi bir sosyal durumda ortama uygun hareket edebilme, kendinden emin bir şekilde sosyal durumlara kolayca ayak uydurabilme becerisi

Yukardaki açıklamalarda görüldüğü gibi anlatımcılık; bireylerin birbirleriyle iletişim kurma becerisini, duyarlılık; bireylerin diğer bireylerden aldıkları mesajları yorumlama becerisini, kontrol; ise çeşitli sosyal durumlarda iletişimsel süreci düzenleme becerisini ifade etmektedir. Bu nedenle sosyal beceriler iç içe geçmiş birçok beceriyi ifade eder. Örneğin; sosyal duyarlılık, cesaret ve özgüven, rekabet ve çatışma durumlarında problem çözme, empati, iletişim becerileri, dinleme ve kendini ifade edebilme yeterliği, öz yaşantılardan yararlanma, liderlik, insanları etkileme yollarını bilmek, sosyal kabul görme, sosyal bilgileri alma, anlama,

çözümleme, geliştirme ve kullanabilme, yardımlaşma ve işbirliği, kendini ve sosyal çevreyi kontrol, atılganlık, girişimcilik, ortak bir iş veya görevi yürütme gibi beceriler sosyal beceri kapsamında sayılır. Sosyal beceride olumluluk, gereklilik, uygunluk, istenirlik, etkileşimi başlatma, sosyal sosyal katılım, cömertlik, yardımseverlik, etkili iletişim, istişare, müzakere etme ve sosyal problemleri çözebilme gibi nitelikler bulunur. (Parsak, 2015) Sosyal beceriler; temel iletişim becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygularla ilgili beceriler, saldırgan davranışlarla başa çıkma, stresle başa çıkma, sosyal plan yapma, problem çözme becerileri gibi değişik şekillerdde tasnif edilmiştir. Bir başka tasnifte ise sosyal beceriler beceriler; ilişki kurma (akran grubunun önemini anlama, diğerlerinin ihtiyaçlarını önemseme, diğerlerini kabul etme, arkadaş edinmeyi öğrenme, güvenilir bir birey olmayı ve arkadaşlarını önemsemeyi öğrenme), olumlu sosyal ilişkiler geliştirme (saygı, iltifat etme becerileri, konuşma ve dedikodu), günlük yaşam için görgü kuralları (iyi davranış, yardım isteme, diğerlerine yardım önerme, uygun beklentiler gösterme) olarak üç grupta ele alınmıştır. (Tagay, Baydan, & Voltan Acar, 2017) Sosyal beceriler sosyal ilişkileri başlatan, sürekliliğini sağlayan, sosyal ilişkilerde ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanılabilen davranışlardır. Söz konusu davranışlarla birey topluma karşı sorumluluklarını yerine getirir ve beklentileri karşılar. (MEB, 2014) Ayrıca sosyal beceri eğitimini ele alan diğer bir çalışmada sosyal beceri olarak; iletişim becerileri, bireyin kendini tanıma, özel ilgi alanlarını ve değerlerini bilme, kendini tanıtma, isimleri hatırlayabilme, birbiri ile tanışma, bir kişiyi tanıma, ortak özellikleri yakalama, iltifat etmeyi bilme, bir iltifat kabul etme, ses tonu, ses düzeyleri, göz iletişimini sağlama, uygun yüz ifadeleri kullanabilme, duruma uygun hareket ve tavır takınma, kişisel alanı muhafaza etme, nasıl ne zaman dokunabileceğini bilme, ilişkiye uygun duruş sergileme, beden dilini yorumlama, duyguları açığa vurabilme, bakışı düzenleme, bir gruba katılma, yeni insanlarla tanışma, sorular sorma, paylaşım, işbirliği yapma, birlikte kararlar verebilme, ortak bir spor veya hobi etkinliğine katılma, grup kimliğini öne çıkarabilme, farklılıkları kabul etme, rol modeli paylaşma, gerçek dostlar edinme, grup içinde anlaşılma, olay ve olguları doğru algılama, kişisel hisleri hakkında konuşma, açık anlaşılır mesaj oluşturabilme, empati kurabilme, karma duyguları yönetebilme, kendi kendine konuşma, kendini kontrol etme, başkalarına duyulan öfke ile başa çıkma, başkasının öfkesini söndürebilme, gerektiğinde bir başkasından yardım isteyebilme, davranışın diğerlerine etkisinin farkında olma ve bunlardan ders çıkarma, başkalarının davranışını anlama, diğerleri hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunma, diğerlerine ilgi gösterilmesini anlayışla karşılama, prososyal davranış olan iyiliği tavsiye etme, olumlu önerilere açık olma ve destekleme, arkadaş canlısı olma, gerektiğinde borçlanma, başkalarına saygı duyma, başkalarına yardım sunma, başkaları ile birlikte sorun giderme, soruna neden olan davranışları saptayabilme, kendi tutumuna odaklanabilme, sorunlara alternatif çözümler bulabilme, en iyi çözüm üzerine karar verme, hatalardan öğrenme, davranmadan önce düşünme, akıllı seçim yapma, kendi davranışlarının sonuçlarını kabul etme, grup ile birlikte problemlerin çözümünde görev üstlenme, konuşma sırasında dinleme, talimatları izleme, yansıtıcı dinleme, aktif dinleme, olumlu geribildirim verme, pozitif bir tutum yaratma, çatışmaları iyi yönetebilme, gerektiğinde özür dileme, tatrtışmalı konularda adil arabuluculuk yapma sayılmıştır. (Shapiro, 2004)

2.Sosyal Becerilerin Önemi

Yaşam becerilerinin önemli bir kısmı sosyal becerilerden oluşur. Çünkü sosyal beceriler gündelik hayatın taleplerini yerine getirmede ve zorluklarını etkili bir şekilde yönetmede, kişilerarası etkileşimi sağlamada çok etkilidir. Kişiliğin önemli bir boyutu sosyal hayatla ve başkaları ile ilgilidir. Diğerkamlık, haklarını ve sınırlarını bilme, kendisi kadar başkalarının ihtiyaçlarına karşı da duyarlı olabilme, gönüllü işbirliği yapabilme, kendi yararı kadar başkalarının da yararını gözetebilme sağlıklı ve dengeli bir kişiliğin özellikleridir. Sosyal beceriler, bireylerin aile, okul, iş ve toplum hayatında en fazla ihtiyaç duyulan ve eğitimde yer alması gereken temel becerilerdir. (Weisen, Orley, Evans, & Lee, 1997)

İnsanlar hayatlarını sürdürebilmeleri için sosyalleşmeleri gerekir. Sosyal ilişkilerin tamamını insan doğduktan sonra öğrenir. Sosyal kuralları, yaşadığı dünyayı ve sahip olduklarını başkalarıyla paylaşmayı, duygularını açığa vurmayı, insanlarla birlikte nasıl yaşayacağını öğrenirler. (Dermez, 2008, s. 2) Sosyal beceriler başarılı sosyalleşmenin aracı unsurlarıdır. Sosyalleşme tanımlarında, bireyin içinde yaşadığı toplumun yaşam tarzını öğrenerek buna katılması, aralarındaki ilişkiler ve etkileşimi sürdürecek davranış kalıplarının öğrenilmesi, toplumun değerlerini, normlarını, beklentilerini ve kültürünü kişiliğinin bir parçası haline getirmesine vurgu yapılır. Aile, okul, eğitim kurumları, sosyal kurum ve kuruluşlar sosyalleşme görevi üstlenmişlerdir. (Çelik, 2006, s. 56)

Sosyal becerilerin varlığı veya yokluğunun bireylerin çocukluk yıllarından başlayıp yetişkinlik dönemine uzanan etkileri söz konusudur. Sosyal beceriler kişilerarası ilişki ve iletişime, sosyal kabul ve sosyal uyuma, akranlar arası etkileşime, aile hayatında ve toplumda sosyal problemlerin çözülmesine olumlu katkıları olur. Sosyal beceriler öncelikle kişisel düzeni sağlar. Kişisel düzenini kuramamış bireyler aile ve toplum içinde de bir düzen kuramazlar. Sosyal beceriler bireylerin, aile, okul ve iş hayatlarını güçlü bir şekilde destekler. Bu nedenle sosyal beceriler, birey, aile ve toplum açısından son derece önemlidir. Medeniyetin özünü bu sosyal becerilerle gerçekleştirilen sosyal ilişkiler oluşturur. Bu tür kabiliyetlerin geliştirilmesinde ailedeki sosyal destek en önemli

güç kaynağıdır. Aile üyeleri arasındaki yapıcı ve sıcak ilişkiler toplumsal huzurun besleyicisidir. (Weisen, Orley, Evans, & Lee, 1997) Sosyal beceriler ruh ve akıl sağlığının sosyal ve ekonomik refahın da garantisidir. Sosyal becerilerin yokluğu yalnızlık, yabancılaşma, stres, güvensizlik ve sosyal fobilere yol açabilmektedir. Sosyal ilişkilerde tutum veya davranışların karşılıklı etkileşimi ile sosyal ürünler ortaya konulur. Söz konusu ürünler sosyal sermaye olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal düzenin ve varoluşun sağlıklı işleyişi için sosyal sermaye diğer tüm sermayelerin ve zenginliğin önünde yer alır. Diğer sermayelerden bazı insanlar yararlanırken sosyal sermayeden yararlanmayan hiçbir birey yoktur. Bu anlamda toplumsal yaşamda en yüksek değer sosyal zenginliktir. Ekonomik hayatın, gelişme ve ilerlemenin arkasında da her zaman sosyal huzur ve sosyal istikrar vardır.

3.Sosyal Beceri ile İlgili kavramlar

3.1.Sosyal Olgunluk

Bireyin sosyal yönden yaşına uygun davranışları gösterebilmesi sosyal olgunluk olarak tanımlanmaktadır. Sosyal olgunluk diğer kişilerin isteklerini, duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını dikkate almayı ve onları anlamayı, yerine ve zamanına göre doğru tepkilerde bulunmayı ifade eder. Bireyin sosyal olgunluk düzeyi ailede başlayıp yaşam boyu devam eder. Özellikle ailedeki sağlıklı etkileşim ve eiletişim toplumsal değerlerin öğrenilmesi sosyal olgunluk düzeyini etkiler. Birey fiziksel, duygusal, zihin ve dil gelişimine paralel olarak sosyal olgunlaşmada da gelişmeler yaşar. Ancak söz konusu olgunlaşmanın ve gelişmenin sürdürülebilmesi çevresi ile sağlıklı etkileşime ve kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlıdır. (Arslan, 2016, s. 12) Birey sosyal olgunlukta istenilen düzeye erişemediği takdirde sosyalleşmede başarısızlık yaşar.

3.2.Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, insanın başkalarıyla ilişkilerinde karşılıklı etkileşimde tatmin edici niteliklere sahip olmasıdır. Bu nedenle sosyal yeterlik insanın sosyal performansının tümünü içerir. Sosyal yeterlik kişinin rollerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuç ve yargılamaya dayanan dışsal değerlendirmelerdir. Bu yargılar genel olarak arkadaş, aile veya öğretmen görüşlerine, grup normlarına veya başka ölçütlere dayanır. (Akfırat, 2006) Sosyal yeterlilikte bilgi kadar bilgiyi yeri va zamanı geldiğinde uygulayabilme önemlidir. Örneğin bireyin "lütfen" demenin ve "teşekkür etme"nin ne olduğunu bilmesi, selamlaşma gibi sosyal beceriler ile ilgili bilgiyi bilmesi yeterli değildir. Önemli olan bireyin söz konusu bilgiyi farklı ortam ve durumlar için uygun bir şekilde kullanabilmesidir. (Polatoğlu, 2012)

3.3.Prososyal davranış

Prososyal davranış, yardım etme, diğerkamlık, değer verilen davranışlarda bulunma, iyi niyetli olarak başkalarına yararı dokunma, çıkarsız davranma biçimidir. (Harlak, 2006)

3.4.Sosyal Zeka

Bazı düşünürlerin sosyal zeka ile ilgili tanımlarından hareketle sosyal zekaya sahip bireylerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir. (Doğan, Totan, & Sapmaz, 2009, s. 237)

Diğer insanların içsel durumlarını ve ruh hallerini algılama, istek ve arzularını, sevinç ve kızgınlıklarını, dürtülerini ve bunlara göre davranışlarını ayarlayabilme yeteneği, insanların duygu, düşünce, davranış ve niyetlerini doğru anlama, başkalarının bakış açısına sahip olma, insan ilişkilerine uygun ustaca davranış, başkalarının hislerini paylaşma, sözsüz duygusal işaretleri okuma, başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip uygun biçimde davranma, beden dilini okuyabilme, kişilerarası farklılıkları görme, diğer bireylerle anlaşabilme, onlarla işbirliğinde bulunabilme yeteneği, sosyal uyum, insanlarla ilişki kurmada genel beceri, işbirliği içinde çalışma, etkin dinleme, uyum sağlama, başkaları ile iyi geçinebilme, iyi iletişim kurabilme, olayların, durumların ve sosyal hareketliliğin bilincinde olma, karmaşık sosyal durumlarda sosyal sezgi ve duyarlılık, sosyal etkileşimlerin sonucunu etkileme, sosyal ortamlarda içinde bulunulan duruma uygun davranışlar gösterme, başkalarını idare etmek için gerekli sosyal teknikleri kullanabilme, sosyal hayatın işleyişini bilme, sosyal stratejiler geliştirebilme, grup içerisindeki etkileşimleri fark edebilme ve ilişkide olduğu insanların beklentilerini okuyarak onların duygu dünyasına girebilme, onlarla iletişim kurmak için beden dilini etkili bir şekilde kullanabilme, nasıl arkadaş edineceklerini ve bunu sürdüreceklerini bilme, kişisel sezgi ile kendi düşüncesini bilme, ihtiyaçlarını dile getirme, duygu ve düşüncelerini açık bir biçimde ifade edebilme ve etkilere en olumlu karşı tepki geliştirebilme, kendisine yönelik davranışlara uygun tepkiler verme, iletişimde olduğu kişiye geribildirim verme ve ondan geri bildirim alma, genel zekanın sosyal durumlara uygulanması ve sosyal ortamlarda kullanılması, başkalarını etkileme, motive etme ve ikna etme, karmaşık sosyal durumlara yaratıcı çözümler getirme, ilişkiler çıkmaza girdiğinde uygun tutumu sergileme, sözlü ve sözsüz etkili bir şekilde iletişim kurma, kendini etkili biçimde sunma, karşısındakine belli etmese de onun niyetlerini, arzularını ve düşündüklerini kolayca anlayabilme ve onları etkileyip yönlendirebilmedir. Sosyal zeka, insanları tanıma, etkili bir iletişim kurma, birlikte çalışma, liderlik özellikleri olan, arkadaşlık ve dostluk ilişkileri kurabilen, insanları

doğru anlama ve davranışlarını doğru yorumlama gibi becerilerine dayandığı söylenebilir. (Şişman & Turan , 2015, s. 179)

3.5.Empati

Empati, bireyin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmesi, olaylara başkası açısından da bakabilmesi, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu paylaşabilme sürecidir. (MEB, 2014) Empati, tanımadığımız bir durumda bile, başka bir kişi için hayatın içinde nasıl bir şey ile karşı karşıya hayal edebilme yeteneğidir. Empati, sosyal etkileşimi artırabilecek diğer kişileri anlamamıza ve kabul etmemize yardımcı olabilecek bir anlayış kazanmadır. (Weisen, Orley, Evans, & Lee, 1997)

3.6.İletişim

İletişim kişilerarasında duygu, düşünce ve bilgi aktarımıdır. Bireyler kendilerine ait düşünce, duygu, anlam ve bilgileri muhataplarının anlayacağı sözlü ve sözsüz sembollerle iletirler. İletişim tek taraflı bir diyalog değildir. Muhatabın da kendisine iletilen mesajı anlama çabası olmalıdır. Anlaşma ancak anlatma ve anlama çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkar. Anlaşma bir çeşit sorun çözmedir. Anlaşma sağlanamadığı takdirde çatışma kaçınılmazdır. (Şişman & Turan , 2015, s. 134)

4.Sosyal Beceriler ve Din

Din eğitimi alanında sosyal becerilerin genel olarak belirlenen özellikler yanında başka nitelikler de söz konusudur. Çünkü din bütün yönleri ile sosyal becerileri destekler. Şöyleki, din eğitimi özel alnında bireylere kazandırılmak istenen sosyal beceriler iman, ibadet, ahlak ve muamelat becerilerinin bir parçası olarak gerçekleştirilir. Dinin insana yüklediği sosyal sorumluluklar ancak sosyal beceriler aracılığı ile gerçekleştirilebilir. Kur'an'a göre sosyal hayat insanın çok yönlü imtihan boyutlarından biridir. İnsan, insan ile sınanmaktadır. İnsanın sosyal imtihanı farklı ilişkiler çeşitliliğinde Kur'an'da örneklendirilir. Sosyal karşılaşmalar insanın en büyük imtihan alanını oluşturur. Etki alanındaki bütün sosyal olaylar insanı ilgilendirir. Örneğin; ihtiyaç sahibinin ihtiyacını giderecek, zayıf olanı ezmeyecek, haksızlıklarla mücadele edecek, bir şey isteyeni azarlamayacak, aç olana sofrasını açacak, gönülünü insanlara açık tutacak, günahını görse saklayacak, gıyabında dua edecek, annesi babası bile olsa adaletli olacak, zengin fakir ayrımı yapmayacak, davetine icabet edecek, konuşursa dinleyecek. bir sıkıntısı varsa giderecek…Liste uzatıldığında dinin hemen hemen bütün emir ve yasakları sayılabilir. Çünkü dinin birçok emri insanı sosyal hayata bağlayacak, sosyal hayatı düzenleyecek ve yaşatacak şekilde düzenlenmiştir.

Dinin iman, ibadet, ahlak ve muamelat olarak dört başlıkta incelenmesi klasik bir tasniftir. Unutmamak gerekir ki böyle bir tasnif dinin daha iyi anlaşılması için yapılmış bir tasniftir. Bu tasnif dikkate alındığında sosyal beceriler ve sosyal sorumluluğun her bir alan ile ilgili olduğu görülür. Şöyle ki, **iman** yalnızca Allah'ın ve varlığına ve birliğine ve diğer iman konularına iman etmek değildir; aynı zamanda dinin öngürdüğü sosyal sorumluluğun da kabul edilmesidir. İmanın ve dini duyarlılığın bütün bu konularla yakın ilişkisi vardır. İman yoksulu doyurmadır, sosyal problemler için çözüm üretmedir, çevreye karşı duyarlı olmadır, engelellilere karşı gerekli paylaşımda bulunabilmedir. Empati yapabilmedir, yaratılanı yaratandan dolayı sevebilmedir, kendi için istediğini başkası için de isteyebilmedir. **İbadet** de yalnızca Allah'a karşı yapılan görevler değildir. Aynı zamanda insana ve varlığa iyi davranmak ve iyilik etmek de ibadettir. Salih amelin açılımında sosyal hayat vardır. Öyleki Kur'an'da birçok örnekte Allah'a karşı görevler ile insanlara karşı görevler birbirinden kopuk değil birlikte anılır. Bu anlamda sosyal sorumlulukları yerine getirmek ibadettir. İbadet eğitimi aynı zamanda sosyal sorumluluk eğitimidir. **Ahlak** alanı da tüm güzelliği ile sosyal hayata açılır. Ahlak ilkelerinin hemen hemen hepsinde beşeri boyut söz konusudur. Güzel ahlak görünmeyen boyutu ile Allah insan ilişkisinde, görünür boyutu ile de sosyal sosrumlulukta ve çevre ilişkisinde ortaya çıkar. Ahlak eğitiminin bir tür sosyal sorumluluk eğitimi olduğu söylenebilir. Başkası olmadan ahlakın varlığı da anlamını kaybeder. İnsan ancak bir başkası varsa ahlaklı veya ahlaksız olabilir. **Muamelat** hemen hemen bütünü ile insan ilişkilerini ele alan sosyal hayatla ilgili hak ve görevlerden oluşur. Dinin sorumluluk alanında önemle üzerinde durulan salih amelin önemli bir kısmı bu ilişkilerden elde edilir. İman sözleşmesi, insanı birlikte mutlu olmaya, birlikte yaşama ve paylaşmaya ulaştırır. Dindarlık birçok boyutu ile insanın kendini bir başka insanda gerçekleştirmesidir.

5.Din Eğitiminde Sosyal Beceriler

5.1.Sosyal Sorumluluklarını Yerine Getirme

Sorumluluk; kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, başkasına zarar verilmişse söz konusu zararın karşılanmasıdır. (TDK, 2017) Her türlü eğitim sonuçta bir sorumluluğun yerine getirilmesi amacını taşır. Bu anlamda sorumluluk bütün eğitim çeşitlerinin ortak amacı olduğu söylenebilir. Sorumluluk emanet kavramı ile de yakından ilgilidir. Emanetler ancak belli bir sorumlululuk bilinci ve eğitimi gerçekelştirilebilir. Sorumluluğun birçok çeşidi vardır. Bunlardan biri de de sosyal sorumluluktur. Bir toplumda yaşam kalitesi görev sorumlulukların yerine getirilmesi ve emanetlere özen

gösterilmesi ile artar. Bir toplumun dirliği, düzeni, sürekliliği ve varlığını sürdürmesi sosyal sorumluluklardaki başarısına bağlıdır. Bireysel ve toplumsal sorumluluklar yerine getirilmediği zamanda toplumsal düzen bozulur. Allah insanı akıl, irade, yetenek ve çeşitli güç ve imkanları oranında sorumlu tutmuştur. Dinin aslı bu mükellefiyeti, emaneti ve sorumluluğu kabule dayanır. Sosyal sorumluluk ise insanın içinde yaşadığı ve her yönü ile yararlandığı toplumun varlığını sürdürmesine yaptığı katkılardır. Sorumluluk zorlama ile de elde edilemeyen insanın içinden gönüllü olarak doğup gelen manevi bir güçtür. (Özen, 2009, s. 113) Sosyal Sorumluluk, topluma zarar vermemeyi ve aynı zamanda faydalı olmayı içerir. Dini sosyal sorumluluğun bireyden başlayarak bütün toplumu ve kurumları ilgilendiren boyutları söz konusudur.

Saygı ile sorumluluk arasında her zaman bir ilişki kurulmuştur. Genel olarak saygı ile ilgili olan kişisel haklar, insan hakları, başkalarının yaşamını kolaylaştırma, başkalarına yardım etme, hoşgörü gibi konular sorumlulukla da ilişkilendirilmiştir. Ayrıca sorumluluk kavramı karakter eğitimi ve ahlak eğitimi ile de doğrudan ilşkilendirilmiştir. İyi bir karakterin üç temel bileşeni vardır. Bunlar ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştır. Ahlaki bilgi, ahlaki farkındalığı, ahlaki değerleri bilmeyi, başkalarının bakış açısını alabilmeyi, ahlaki yargılamayı, karar verme becerisini ve kendini tanımayı gerektirirken, ahlaki duygular, bilinçliliği, özsaygıyı, empati kurabilmeyi, iyiyi sevmeyi, öz kontrolü ve alçak gönüllüğü gerektirir. Ahlaklı davranış ise yetkinlik, isteklilik ve alışkanlığı gerektirir. Bu nedenle sorumluluk karakter eğitimi programlarında yer alan dürüstlük, saygı, iyilikseverlik, güvenirlik, özen, merhamet, öz disiplin, sebat ve özveri ve vatandaşlık gibi değerlerin içinde gösterilmiştir. (Özen, 2009) Sosyal dayanışma hemen hemen bütün amaçlarımıza ulaşmanın en önemli aracı olduğu için bu aracın kendisi de erişilmesi gereken ahlaki bir amaç olarak görülebilir. (Hazlitt, 2006 , s. 420)

5.2.Sosyal İlişkileri Ahlaki Değerler Merkezinde Yönetebilme

Din eğitiminde sosyal hayatta değerler merkezinde ahlaki kararlar alma ve ahlaki bir bilinç oluşturma önemli bir sosyal beceridir. Dinde ilişkilerin değerler temelinde sürdürülmesi istenir. İlişkileri değerler merkezinde yürütmeye örnek olarak; anne baba da olsa adaletten ayrılmama, yanlış bir işe ortak olmama, değerlerin alaya alındığı bir ortamı paylaşmama, iyilikte ve takvada yardımlaşma, düşmanlık ve günahta yardımlaşmama, iyiliği tavsiye etme, kötülüklerden kaçınma, toplumsal sorunlarla ilgilenme, toplumsal beklentilere değerler merkezinde uyum sağlama vb. verilebilir. Kuran'da sosyal ilişkilerin değerler üzerinden yürütülmesini ifade etmek için "ittiba" ve "itaat" kavramları kullanılır. İnanan kişilerin değerlere arkasını dönmüş kişilere **ittiba** ve **itaat** etmemeleri emredilmiştir. Ahlaki ilke ve değerlere uygun tepkilerde bulunmaya birçok emirde vurgu yapılmıştır. Sosyal alanda ahlaki değerlere uygun düşmeyen ilişkilere, davranışlara ve olaylara izin verilmemelidir.

Söz konusu beceride ilişkilerin mahiyetini anlama, bilinçli yargılama ve doğru tepkilerde bulunma gibi üst düzey ahlaki düşünme ve yargılar gereklidir. Sosyal ilişkilerini değerler üzerinden etkili bir şekilde yönetilirken öğrenen çevresindeki akranların ve yetişkinlerin değersel durumuna göre gerektiğinde hayır diyebilmelidir. Ahlaki durum bilinci, neyi ne zaman yapacağını ve ve yapmayacağı davranışları bilmektir. Ahlaki bir durumu ölçeklendirmek, bu işi oldukça hızlı bir şekilde yapmak, kararlı olmak ve kişinin sezgisel radarına ve gerçek zamanlı zekaya dayanan en iyi tepkiyi vermektir. Durum duyarlılığı; yeterliliğinin anahtar özelliği ise bağlamlar, durumun yarattığı anlamlar ve bu anlamlardan kaynaklanan davranış hakkında bilinçli, dikkatli, akıllıca ve ahlaki davranmaktır. (Albrecht, 2017) Bu sosyal beceriyi toplumsal kontrolün etkisiz veya yetersiz kaldığı durumlarda sosyal değer ve normlardan sapma yaşandığı durumlarda da gösterebilmelidir. Günah olan bir davranışa ortak olunmamalı, zulme ve haksızlığa seyirci kalmamalıdır. Sosyal davranışın önceden belirlenmiş ilkeleri olsa da bu ilkeleri değere dönüştürecek olan karşılıklı ilişkidir. Davranış bireyseldir; ilişkide ise iki tarafın davranışlarının etkileşimi söz konusudur. İlişki iki tarafın sorumluluğu ile gerçekleşir. İnsan eylemleri kadar ilişkilerinden de sorumludur. Davranış seçme ne kadar önemli ise ilişkiler de o derece önemlidir.

İnsanlar bir toplumun içinde ve o toplumun bir üyesi olarak dünyaya gelir, değerler üzerinden de öncelikle ailesine sonrada topluma bağlanırlar. Değerlere bağlı olarak hoşlanma, yakın olma, birlikte ortak eylemler düzenleme gibi hem duygusal hem de eylemsel aktivitelerde birbirine katılma yaşanır. Sosyal davranışların bir kısmının bazı ilke ve değerlerle kayıt altına alınmış olması birlikte anlayış geliştirmeyi kolaylaştırır. Sosyal çıkar, rekabet ve çatışma durumlarında ortaya çıkan problemler değerlerle çözülür. Aynı amaçları olan iki davranış sosyal uygunluk doğurur. Art niyetli olma sosyal ilişkiyi kökünden sarsar. Bir tarafın farkına varmadığı aldatma, yanıltma hatta sömürme eyleminde durum anlaşılmadığı sürece bir zaman ilişkiler ve işler yolunda gider. Fakat bu durumun fark edilmesi onarılmaz sonuçlar doğurur. İnsanlardaki kin ve intikam duygularını tetikler. Sonraki kuşakların doğmamış çocukları bile hayatı tehlikeye girer. Barış büyük yara alır. İlişkinin istenmeyen anlamlara kaymaması için sosyal becerilerin ustaca kullanılması gerekir. Burada asıl olan değer birliğidir. Değerlerle aynı yönde gelişen ilişkiler en kaliteli ilişkilerdir. Gizli niyetler ilişkinin en zararlı bir şekilde sonuçlanmasına neden olur. İkiyüzlülük ve kandırılmış olma duyguları onarılamaz güven sorunlarına neden olur. İnsanın kendi değerlerini aşmadan, yıpratmadan ilişkiyi sürdürmesi ideal olandır. Sosyal becerilerin değerlere uygun tepkisel dönütleri olmalıdır. İyiye ve kötüye aynı tepki vermek ahlaki beceriksizliktir. Yalnızca etki altında kalmayan olumlu ve uygun yönde etkin bir karşılık vermek ahlaki tutumun gereğidir. İnsanın

olayların akışını değerler ile yönetme ve yönlendirebilmedeki başarısı sosyal beceri için önemli bir ölçü kabul edilebilir. Çünkü değerler sosyal ilişkilerin anlamıdır. Değerlerdeki tutarsızlıklar ve çelişkiler ise sosyal hayatı olumsuz yönde etkiler. Ahlaki değerlere dayalı sosyal kontrolün etkisiz kalması sonucunda toplumda ahlaki çözülme başlar. Toplumsal düzen bozularak değersizlik yaygınlaşır.

Sosyal becerilerin temelini oluşturacak bazı değerler şöyle sıralanabilir; yardımseverlik, paylaşma, barış, küsleri barıştırma, arası açılan arkadaşların arasını düzeltme, sabır, hoşgörü, affetme, ziyaretleşme, hediyeleşme, merhamet, adalet ve hakkaniyet, selamlaşma, misafirperverlik, vefa, kardeşlik, komşuluk, dostluk, sorumluluk, grektiğinde özür dileme, samimiyet, kul hakkı, birlikte mutlu olma, sevgi ve saygı, küs durmama, komşu hakkına riayet, evlere izin alarak girmek, davete icâbet etmek, misafire ikram, iyilik etmek, iyiliği tavsiye etmek, teşekkür etmek, nezâketli davranmak, hediyeleşmek, akraba ilişkilerini sürdürme, yetim ve kimsesizleri kollayıp, gözetme, hastaları ziyaret etmek, merhametli olmak. temiz olmakkılık-kıyafetine özen göstermekyumuşak huylu ve hoşgörülü olmak, öfkesine hâkim olmak, kibirden kaçınıp, alçakgönüllü olmak, güleryüzlü olmak, diline sahip olmak ve gıybetten kaçınma, sözünde durma ve güvenilir olma, vefâkâr kanaatkâr ve ölçülü olma, insanlara eziyet-zulüm etmeme, insanları yüzlerine karşı övmeme,, kendini ilgilendirmeyen şeylerle oyalanmama, lâkâp takmama, özrü kabul etme, hapşıran kimseye esenlik dilemek esnerken ağzı kapamak gibi davranışlardır.

5.3.Sosyal Hayata Yapıcı Katılım ve Sosyal Uyum

Çoğu erdemli davranış bencilce amaçları takip etmekten çok toplumsal olarak arzu edilebilir standartlara uymayı gerektirir. (Hökelekli, 2007) Her birey kendinden beklenen sosyal rolü en iyi şekilde yerine getirmelidir. Birçok sosyal yapıda olduğu gibi dinin önerdiği sosyal rol için de beklenen davranış alanı, izin verilen davranış alanı ve yasaklanan davranış alanı vardır. Beklenen davranış toplumun devamı için gereklidir. İzin verilen davranış, bireye özgür bir alan bırakır. Aynı zamanda toplumsal değişimin olumlu ya da olumsuz anlamda başlamasına zemin hazırlayan bir fonksiyon icra eder. Bu alan çok katı kuralların uygulanmadığı, insana farklı rol ve becerilerin sunulduğu, insanı geliştiren aynı zamanda gerileten imkanların da bulunduğu bir alandır. Bu alanda insan toplum tarafından biçimlendiği gibi toplum da insan tarafından biçimlenebilir. Bu alan yetenek, beceri ve ideallerin hayata, topluma yansıtılabileceği bir alandır. Yasaklanan davranış ise toplum düzenini bozan, insanların haklarına tecavüz eden, diğer insanların zararına olan davranışlardır. Din değerler aracılığı ile sosyal hayatın devamını ve sürekliliğini korumak ister. Ancak sosyal hayatı her ne pahasına olursa olsun yalnızca uyum sağlama sonucuna bağlamaz. Asıl önemli olan değerlerle beraber uyumun sağlanmasıdır. Değerler karşılıklı kullanıldığı oranda ilişki amacına ulaşır. Örneğin karşılıklı saygı, karşılıklı anlayış, karşılıklı hoşgörü gibi. Karşılıklı olmak fiili ne yapıldığına bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuç doğurur. Sosyal ilişkiler ancak karşılıklı sorumluluklarla sürdürülebilir. İnsan ilişkileri tek taraflı sürdürülemez. Biri selam verince diğerinin alması, gülmseyince muhatabın da gülümsemesi, elini uzatınca elini uzatması beklenir. Burada ilk adımı atanın daha çok değerli bir iş yaptığı vurgulanmalıdır. Karşılıklılık ilişkileri güçlendirir. Selam verene daha güzeli ile selam verilmelidir. Hediyeye daha güzeli ile karşılık verilmelidir. Her türlü iyiliğin gerçek karşılığını Allah''ın takdir edeceği unutulmamalıdır.

5.4.Toplumsal İlişkileri ve İletişimi Bozacak Davranışlardan Uzak Durma

Dinde sosyal ilişkileri ve sosyal iletişimi olumsuz yönde etkileyen düşünce, duygu ve davranışlar yasaklanmıştır. Din, insan ilişkilerini kolaylaştırıcı iletişim becerilerini geliştirici emir ve tavsiyelerde bulunurken, iletişimi enlelleyici davranışları da yasaklar. Örneğin, cimrilik, hırsızlık, zina, iftira, dedikodu çıkarcılık, söz taşıma, ikiyüzlülük, yalan, gıybet, alay, lakap takma gibi ahlaki olmayan davranışlar sosyal ilişkileri bozar. Bu zehirli davranışlar bir toplumun sosyal iflasına neden olabilecek olumsuz davranışlardır. (Altun & Hira, 2011, s. 116) Sosyal ilişkileri engelleyen bazı duygular ise bencillik, kıskançlık, kibir, alınganlık, üstünlük, ayrıcalıklı olduğunu düşünme, olumsuz ve yersiz utanma, çekingenlik, kin, nefret, öfke gibi duygulardır. Sosyal hayatı ve sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyen zehirli davranışlar başkalarının değerini düşüren, yetersizlik duyguları yaşatan, korku ve nefrete neden olan, sinir ve kızgınlık uyandıran, suçu besleyici davranışlardır. Zehirli davranışlar ve duygular birbirinden beslenerek sosyal ilişkilerde olumsuz manyetik dalgalar üretir. (Albrecht, 2017)

6.Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, bireye aile, okul ve iş ortamlarında başkalarıyla istenilen bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği kazandırmak için verilen eğitimdir. (Dermez, 2008, s. 8) Sosyal beceri eğitimini etkileyen faktörler öncelikle bireyin kişiliği olmak üzere aile, kardeşler, akran etkileşimi, yakın akrabalar ve komşular, kültür, sosyal konum, oyun, cinsiyet, yaş, çocuğun engel durumunun olup olmaması, eğitim kurumları ve kitle iletişim araçlarıdır. (Arslan, 2016, s. 31) Çocuklar başakalarına nasıl davranacaklarını çevrelerinde gözlemlediği insan ilişkilerinden öğrenir. Bu nedenle çocukların sosyal ortamları olumlu yönde zenginleştirildiği oranda sosyal öğrenme çeşitlenir ve güçlenir. Çocuklar için çok önemli olan akran kabulü ve akaran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi de çoğu durumda sosyal becerilerin kazanılmasına aracılık eder. Mutlu, kendine güvenli ve

sosyal becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesinde çocukluk döneminde verilecek sosyal beceri eğitimin kalitesi önem taşımaktadır. (Parsak, 2015, s. 16)

6.1.Ailede Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceriler sosyal gelişim ile yakından ilgilidir. Sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel yapısına normlarına karşı geliştirdiği duyarlılık ve uyum bağlamında geçirdiği değişim sürecidir. (MEB, 2014) Sosyal gelişim çocuğun diğer bütün gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi yetişkinlik dönemine kadar uzanan bazı olumsuz etkileri de söz konusu olabilir. Şiddete ve suça eğilimli olma, ilaç ve alkol bağımlılığı, iletişim kurmada başarısızlık, sosyal kabul görememe söz konusu olumsuz etkilerden bazılarıdır. Bu nedenle erken yaşlardan başlayarak sosyal becerilerin değerlendirilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Sosyal beceriler çocukların karakteri, kişiliği ve yeteneklerinin gelişimi ile doğrudan ilgilidir. (Deniz, 2014, s. 141) İlk sosyalleşme kurumu olarak aile çocuğa örneklik eder. Çocuklar, rol model olarak gördükleri yetişkinleri gözlemleyerek sosyal becerilerini geliştiriler. Toplumun kabul edeceği davranışları ailede öğrenirler. Aile toplum ve devlet kurumları arasında düzenli ve sağlıklı ilişkiler kurmasında bireye aracılık eder. Birey, çocukluktan yetişkinliğe yeni bir aile kuruncaya kadar ailenin bir üyesi olarak yaşamını sürdürür. Aile ne kadar sağlıklı ve görevlerini düzgün yaparsa orada yetişen çocuk da sosyal ilişkilere hazır bir üye olarak topluma katılır. Her çocuk ailenin yetiştirme tarzından olumlu veya olumsuz şekilde etkilenir. Mutlu, huzurlu, bilinçli, sevgi ve saygı dolu, görev ve sorumluluklarını bilen, çatışma, kavga ve stres ortamlarının olmadığı, değerlere bağlı, çocuğun maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılandığı bir aile istenilen ve arzu edilen bir ailedir. Çocuk dünyaya birçok ihtiyaç ile gelir. Aile bu ihtiyaçların karşılanmasında çok önemli görevler üstlenir. Ailede insanı kuşatan pratik uygulamalar insanın dindeki değerlerini somutlaştırmasını kolaylaştırır. Yani insan dini yalnızca kitaplardan ve dini kaynaklardan öğrenmez. Başta aile olmak üzere çevresindeki dini yaşantılar sosyal becerilerin öğrenilmesinde aracılık yapar. İnsan kişiliği çevre ile birlikte gelişir. Bu nedenle sosyal beceriler için küçük yaştan itibaren eğitime başlamalıdır. Çocuklar yaptığı davranışların sorumluluğunu üstlenmeyi öğrenmelidir. Özellikle çocuklara davranışların sonucundan nasıl sorumlu olduğu gösterilmelidir. Davranışların sonuçlarından ceza ve ödül, takdir, onaylama, cesaretlendirme, teşvik ve ayıplama gibi sonuçların ortaya çıkabileceğini fark ettirilmelidir. Hesap verilebilirlik düşüncesi geliştirilmelidir. Ailede özgürlük, özerklik ve sorumluluk dengesi kurulmalı, sorumluluğu gönüllü bir şekilde üstlenecek tarzda yetiştirilmelidir. Sosyal sorumlulukları yerine getirmesi için ailede sosyal katılım teşvik edilmelidir. Grektiğinde yapılabilecek sosyal görevler verilmelidir. Arkadaş, komşu ve akraba ziyaretleri, hasta ziyareti, düğün, cenaze ve farklı sosyal etkinliklere çocukların katılması teşvik edilmelidir.

Olumlu benlik algısı sosyal becerilerin kazanılmasında etkilidir. Sosyal davranış kendilik algısı ile insan algısının ilişkisinden ortaya çıkan bir sonuçtur. Bu nedenle benlik algımız ile insan anlayışımız sosyal değeri ortaya koyar. Örneğin bencil bir ruhun sosyal ilgisi çıkar ve sömürü doğurur. İnsan kendisini aşmadan var olmadan dolamaz dolmadan taşamaz. Doğru benlik algısı doğru insan algısına ulaştırır. İnsan anlayışı hem kendisini anlamasına hem de karşısındaki insana vereceği değerde hem de ilişkininin kalitesine etkili olur. Ben kimim? Muhatabım benim için neden önemli? İlişkilerimizin değeri nedir? Bu sorular sosyal ilişkilere değer katacak sorulardır. Kendini tanıma sosyal becerilerin kazanılmasında etkilidir. Kendini tanıma, başkaları için empati geliştirmenin yanı sıra etkin iletişim kurma ve kişiler arası ilişkiler için sıklıkla vurgulanan ön şarttır. Birey kendisini tanıdıkça diğer insanlara daha yakın olur. Kendini tanımayan başkalarını da tanımakta zorluk çeker. (Weisen, Orley, Evans, & Lee, 1997)

6.2.Okulda Sosyal Beceri Eğitimi

Okul bilgilerin öğrenildiği ve işlenildiği yerdir. Burada yaşanan çok yönlü sosyal ilişkiler sosyal beceriler için önemli fırsatlara dönüştürülebilir. İnsan tüm duyguları başkaları ile ilişkisinde ortaya çıkar. Sevgi, merhamet, şefkat, alay, utangaçlık, kıskançlık, acıma, beğenilme gibi duygular ancak bir başkası ile oluşan duygulardır. Yakın çevreden ve diğer insanlardan gelen olumlu sosyal pekiştireçler sosyal becerileri güçlendirir. Bu nedenle okulda öğrencilere sosyal becerilerini geliştirecek fırsatlar verilmelidir. Ayrıca etkileşim içinde bulunduğu aile, toplum ve okul çevresi sosyal becerilerin öğrenilmesinde etkili öğrenme ortamları oluşturur. Çocukların okulda öğrendiği ve geliştirdiği sosyal becerilerin ailede de aile tarafından da desteklenmesi önemlidir. (MEB, 2014)

Okulda sosyal davranış sorunlarına zamanında müdahele ve rehberlik önemlidir. Bu nedenle zamanında eksiklerin görülmesi, ihtiyaçların tespit edilmesi, ihtiyaç duyulan önlemlerin alınması gerekir. Okul ortamında izlenebilecek sosyal becerilere örnek olarak şunlar verielbilir; Selamlaşma, sorulan sorulara cevap verme, belirlenen kurallara uyma, herhangi bir konuda sırasını bekleme, yardım ya da bilgi isteyebilme, gerektiğinde eşyalarını paylaşma, çevreyi rahatsız etmeden sınıfa girme, arkadaşına yardım etme, iş birliği ile çalışma, görevini yaparken sırasında oturma, sözel yönergelere uyma, yazılı yönergelere uyma, sınıfta boş zamanını uygun etkinliklerle geçirme, dinlenme, öğretmeninin dikkatini parmak kaldırarak çekme, öğretmenini beklerken sırasında uygun oturma, dikkatini toplama, kendisine verilen görevi/ödevi zamanında bitirme, etkinliklere katılama, yeni bir etkinlik başlatma, diğerlerine olumlu geri bildirim verme, yabancı bir kişiyle tanıştırıldığı

zaman uygun şekilde davranma, lütfen, rica ve teşekkür ederim ifadelerini kullanma, ödünç alma, tanışma, kendini tanıtma, gerektiğinde özür dileme, yaptığı işle ilgili geri bildirim isteme, başkalarına yönelik olumlu/olumsuz duygularını belirtme, sonuçları kabul etme, bir başkasıyla uygun bir şekilde konuşma (ses tonunu ayarlama, vurgulama yapma, diğerinin konuşmasının bitmesini bekleme v.b), bir başkasıyla sözel iletişim kurarken mimik ve jest kullanma, başkalarıyla etkileşim içindeyken göz teması kurma, kendini kontrol etme. (MEB, 2014)

Sosyal beceri eğitiminde aktif katılımı kolaylaştırmak için kullanılan yöntemler arasında küçük gruplar ve çiftlerde çalışmak, beyin fırtınası yapmak, rol yapma, oyun oynamak ve tartışmalar bulunmaktadır. Eğitsel grup çalışmaları başlığı altında kulüp çalışmaları, birlikte kitap okuma ve paylaşma, oyun grupları oluşturma, etkinlik grupları oluşturma, koro çalışmaları yapma, spor takımları oluşturma, piknik düzenleme, çeşitli geziler, yarışmalar yapma sayılabilir. Çocukların sosyal becerileri etkili bir biçimde öğrenmeleri bilgi, eylem ve uygulama durumlarınıın iyi gözlenmesi gerekir. Öncelikle çocuğun sosyal anlamda etkili olacağı düşünülen becerileri bilip bilmediğinin tespit edilmesi, öğrendiği teorik bilgiyi kullanıp kullanamadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Uygulama aşamasında ise çocuğun daha sonraki günlük etkinliklerinde ya da gelecek etkileşimlerinde bilgiyi kullanıp kullanmadığı sorgulanmalıdır. (MEB, 2014) Sosyal beceri eğitiminde sırası ile şunlar önerilmektedir: Öncelikle çocuğa olumlu yaklaşma, çocuğa karşı yargılayıcı bir tutumdan kaçınma, eksikliği tespit edilen davranış hakkında bilgi verme, açıklama yapma, uygun davranışı tanımlama, uygun olan ve olmayan davranışların yararını ve sakıncaları vurgulanmalı, istenen davranışı örnekleme, modelleme, çocuğun uygulama/pratik yapmasını sağlama, uygulama sonrasında geri bildirim alma, tekrar veya ek uygulama imkanı sunma, başarıyı takdir etme, ev ödevi ile uygulamayı pekiştirmelidir. (Arslan, 2016, s. 36) Sosyal beceri eğitiminde şu yöntemler kullanılabilir

6.2.1.Doğrudan Bilgilendirme

Sosyal beceriler belli bir seviyede bilgiyi gerektirir. Öğrenci kendisi ve yakın çevresi ile ilgili ilişkileri konusunda bilgilendirilmelidir. Öğrencilerin öğretilecek kavram, işlem ya da becerileri kazanabilmeleri için daha önceden sahip olmaları gereken hazırlık bilişsel becerilerilere sahip olup olmadıkları gözlenmelidir. Öğrencilere hangi iletişim becerilerinin nerede ve ne zaman kullanılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar ve uygulama bilgisi verilmelidir. Öğrencilerin yeni bir sosyal beceriyi kazanmasında, öncelikle kazanması düşünülen davranışlarına yönelik bilgi edinmeleri gerekir. Bu nasıl davranacaklarına dair bilgidir. Davranıştan sonra da gerekli düzeltmeler yapılır. Düzeltici sözel bilgi ile birlikte ödüllerle cesaretlendirilir ve öğrencinin kendini değerlendirebileceği bir program ve ölçek geliştirilebilir. (Arslan, 2016, s. 36) Beceriyi öğretirken öğrencilerin neler yapması gerektiğini, hangi durumlarda neler yapılacağını, açıklamak ve kendisinin yapacağı işlemi aşama aşama ifade etmek, genelleştirme programı için de öğrencinin hayal gücünü geliştirmeye çalışmak, becerinin neden gerekli olduğu, hangi durumlarda bu becerileri kullanılabileceğini anlatmak ve örneklerle tartışmak, öğrenciler yeni becerileri kullandıkça cesaretlendirmek ve gerektiğinde ödüllendirmek gerekir. (Arslan, 2016, s. 36)

6.2.2.Akran aracılığı ile veya Grup İçinde Öğretim

Akran etkisinin keşfedilmesinden sonra son yıllarda akran aracılığı ile eğitim öğrenme yöntemi olarak kullanılmaktadır. Akran aracılı öğrenme, çeşitli akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılmaktadır. Çocuklara herhangi bir davranış ya da beceri kazandırmak için birlikte çalışan küçük heterojen gruplara uygulanan bir öğretim düzenlemesidir. (MEB, 2014) Akran aracılığı ile öğretim öğretmenin rehberliğinde, daha iyi eğitim almış yetenekli öğrencilerin sınıf içinde ya da sınıf dışında aynı sınıf düzeyinde bulunan diğer öğrencilere bir beceriyi öğretme sürecidir. Akran öğretimi aynı zamanda akranlara birbirlerini değerlendirme fırsatı tanımasıyla öğrencinin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımına hizmet etmektedir. Özellikle öğrencilerin birbirlerinin başarısını ve performasını belli kriterlere göre değerlendirmesi ortak öğrenmelere ve birbirlerini tanımalarına aracılık edebilmektedir. (Mirzeoğlu & Özcan , 2015) Uygulamada sosyal beceriler açısından daha az olgunlaşmış çocuklar daha güçlü sosyal yeteneklere sahip olanlarla eşleştirilir. Sosyal etki bakımından bireyin davranışına göre grup davranışı daha güçlüdür. Grubun niteliği, büyüklüğü, güvenirliği ve sürekliliği sosyal etkiyi ve uyma davranışını artırır. Akran aracılı eğitim ile öğrenci merkezli öğretim ortamı ile kazanılan becerilerin genelleşmesi sağlanır. Öğrenen akran akademik ve sosyal beceriler kazanmakta, sınıftaki grup çalışmaları daha verimli olmaktadır. (Pınar, Çiftçi, & Arslan, 2003) Bu yöntem akranların birbirlerine bir görev dayatmaları değildir. Akranlar birbirlerine alternatif yollar sunararak kendi tecrübelerini paylaşırlar. Neler yapılması gerektiği konusunda arkadaşlarına akıl vermezler. Akran aracılığı, profesyonel çalışanların yerini tutamayacağı için terapi ve tedavi de yapamazlar. Öğrencilerin bilişsel seviyeleri birbirlerine daha yakın olduğu için birbirlerini daha iyi anlarlar. Çalışmalarda rekabet olmadığı için herkes kendi yöntemini, kendi hızını ayarlayarak öğrenmesi sağlanır. (Yelpaze & Özkamalı, 2015, s. 503) Öğrencilerin ortak amaçlar etrafında işbirliği yaparak birbirlerinin öğrenmesini yardım ettikleri bir öğrenme bir ortamın düzenlenmesi öğretmen sorumluluğundadır. (Şişman & Turan , 2015, s. 177) Sosyal becerilerin gerilemesinde akran etkileşiminin önemi büyüktür. Akranlar tarafından reddedilme, akran şiddetine maruz kalma sosyal kabul

görmeme, akranlar üzerinde depresyon, yalnızlık, öz kabulde yetersizlik, sosyalleşmede risk ve kaygı oluşturabilmektedir.

6.2.3.Model olma

Model olma yönteminde Kazandırılması planlanan becerinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili ipucunun verilmesi gerekir. Seçilen davranışı alt basamaklara ayırarak davranışın düzenlenmesi ve sözel olmayan ipuçlarının kullanılmasından sonra davranışın gösterilmesi esasına dayanır. Öğrencilerin gösterilen davranışı taklit etmesi için cesaretlendirilir. Daha sonra da davranışı yapan öğrencilerin takdir edilir ve düzeltici geribildirim sağlanır. Daha sonra da gösterilen davranış başka durumlarda, başka kişilerle ve başka zamanlarda uygulanması ile davranış genelleştirilir. Özellikle alt sınıflardaki öğrenciler öğretmenlerini kendisini sürekli olarak izleyip model alırlar. Bu nedenle öğretmen öğrencilerine karşı sosyal becerilerin kazandırılmasında rol model olmalıdır. (Şişman & Turan , 2015, s. 90)

6.2.4.Gösteri

Gösteri yöntemi öğretmenin öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek ya da bir prensibi açıklamak için yaptığı işlemlerdir. Gösteride hem görsel hem işitsel iletişim kullanıldığından sosyal beceriler eğitimi açısından çok faydalıdır. Herhangi bir şeyin en uygun biçimde yapılacağını gösterir. Gösterinin en uygun bir biçimde hazırlanması ve uygulanması gerekir. Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu gösterdiği için kelimelerin yetersiz olduğu fikirler, prensipler, hareketler ve kavramların açıklanması için kullanılır. İyi bir gösteri öğrencinin dikkatini çeker. Bu nedenle göstericinin çok fazla planlama ve hazırlık yapması gerekir. (Küçükahmet, 1995, s. 48)

6.2.5.Drama ve Rol Oynama

Rol oynama yönteminde bir fikir durumun sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilmesidir. Bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür başkalarının nasıl hissettiğini düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkânına sahip olurlar. Uygulamalar yalnızca problemin çözümü değil aynı zamanda katılanların insan doğasını anlama, insan davranışlarını değerlendirme ve insan ilişkilerindeki sorunları kavramalarına yardımcı olunur. Öğrenciler rol yaparak hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Öğrenciler yüz yüze gelecekteki gerçek durumlar için hazırlıklı olurlar. (Küçükahmet, 1995, s. 54) Drama ve rol oynama etkinliklerinde, çocuklara kendini ifade edebileceği bir ortam oluşturulur. Çocukların kendi dünyalarını ve etkinliğin içindeki rollerini keşfetmelerine imkan vererek, yaratıcı düşünceler üretmeleri ve aktif katılımları sağlanır. (MEB, 2014) Çeşitli iletişim örnekleri ile "rol oynama" veya "davranış provası" yoluyla öğrencilere örnek uygulamalar yaptırılır. Bu tür etkinliklerin yararlı olması için öğrenncilere düzeltici geribildirim verilmelidir. Olumlu eleştiriler de yapılarak öğrencilerin motivasyonu yüksek tutulmalıdır. Öğrencinin beceriyi bağımsız olarak uygular duruma gelmesi için ipuçlarının azaltılarak dönüt ve düzeltmelere yer verilmesi gerekir. Ayrıca öğrenilmiş soyal becerilerin kalıcılığını sağlamak için tekrar yönteminden yararlanılmalıdır.

6.2.6.Sosyal Olayların Gözlenmesi

Öğrencinin gerçekte iletişimin uygulamalarını araştırmak ve gözlemek için ev ödevi verilebilir. İnsan ilişkileri için gözlem yapmaları istenebilir. İletişim çatışmaları gözlemlenip sınıfta tartışılabilir.

6.2.7.Sosyal Olay ve Öykü Analizi

Güncel veya yaşanmış olay ve öykülerin analiz edilmesi yararlı olabilir. Bu yönteme karşı öğrencilerin ilgi ve güdüleri genellikle yüksektir. İncelemesi düşünülen olay ve öykülerin öğrenilmesi kararlaştırılan soayal beceriye ve öğrencilerin seviyelerine tam olarak uygun olmalıdır. Gerçek bir olayın sınıfta tartışılması isteniyorsa yer, zaman ve kişi isimleri değiştirilmelidir. Olayın tartışılmasına yarayacak sorular hazırlanmalı, olaya ilişkin yeterli materyaller ve kaynakların sağlanmalı ve öğrencilerin bu etkinliklerden yararlanabilmesi için olayı iyice anladıklarından emin olmalıdır. (Küçükahmet, 1995, s. 56)

6.2.8.Sosyal Öğrenme Kuramlarından Yararlanma

Sosyal becerilerin öğrenilmesinde sosyal öğrenme kuramlarından yararlanılabilir. Sosyal öğrenme kuramına göre öğrenme işlemi dikkat, hatırda tutma, yeniden üretme ve ödüllendirme olmak üzere dört aşamada gerçekleşir. Çocuklar, öğrenme sürecinde önce çevrelerindeki en yakın model olan anne-baba, akranlar ve öğretmenlerin davranışlarına dikkat ederler. Öğrenciler model aldıkları davranışları dikkat ederek gözlemler ve taklit ederler. Sonunda modele uygun davranışlar üretirler. (Özabacı, 2006, s. 164) Bu kuram insanın öğrenmesini taklit, model alma ve gözlem gibi kavramlara dayandırarak açıklamaktadır. Bu kurama göre birey gözlemlediği bir davranışı bilişsel olarak da bir işlem yaparak öğrenir. Bu nedenle gözlem yolu ile öğrenmeden söz ederken her zaman taklit söz konusu değildir. Öğrenciler gözlemledikleri bir davranışın sonucunda gelen ceza ya da ödüle bağlı olarak davranıyorlarsa, o taklit değil, gözlem yolu ile öğrenme olmaktadır. Taklit yolu ile öğrenmede

bilişsel süreçler yer almazken, gözlem yolu ile öğrenmede bilişsel süreçler bulunmaktadır. Dikkat edilen bilginin, tekrar hatırlanması için saklanması gerekmektedir. (MEB, 2014)

Sonuç

İnsan ilahi sorumluluğu iman ile kabul ve tasdik eder. İmanın hayata açılan pratiğinde ise sosyal hayat vardır. İnanan insan sosyal hayata bu güçle katılır. Bu durumda sosyal sorumluluğun dini bağlamı daha özel bir anlam ifade eder. Çünkü bu alandaki sorumluluk insan, vicdan ve toplum üstünde Allah'a karşı gerçekleştirilir. Dinde sosyal sorumluluk; ilahi sorumluluğun hayata dönük yüzüdür. Dini hayatta insanlar toplumsal rolleri ve statüleri gereği birbirlerine karşı sorumlu olsalalar da öncelikle Allah'a karşı sorumludurlar. Din sosyal becerileri inançla desteklemekte, sorumluluğu dünyadan ahirete uzatarak güçlendirmektedir. Çünkü herhangi bir zaman ve mekanda gerçekleştirilen herhangi bir ilişkinin cennete ve cehenneme uzanan sonuçları vardır. Bu durum sosyal davranışlara bir derinlik katar. Allah'ın rızası insanların mutluluğuna insanların mutluluğu kişisel mutmainliğe dayanır. Allah'ın rızası çoğu zaman başkasına yapılan iyiliktedir. Hatta Allah kendisine yapılan ibadetin amacını kötülüğe engel olması ile açıklamıştır. Dinde sosyal davranışların ve sosyal ilişkilerin yalnızca dünyalık sonuçları yoktur. Aynı zamanda ahirete bakan yönleri vardır. Sosyal davranış başkası için değil Allah'a sunulan bir kurbandır. Başkasını düşünmek ise Allah rızasının özüdür.

Kaynakça

Akfırat, F. Ü. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. adresinden alındı

Albrecht, K. (2017). *Social Intelligence The New Science Of Success*. 05 01, 2017 tarihinde https://www.karlalbrecht.com/downloads/socialıntelligence-bbr.pdf adresinden alındı

Altun, N., & Hira, İ. (2011). Suçu Önlemede Sosyal Sermaye Olarak Sosyal Kontrolden Yararlanmak. *Akademik İncelemeler Dergisi, 6*(1). http://atif.sobiad.com/sobiadfiles/sobiadarsiv2/tbtkk/akademikincelemeler/5000047088.pdf adresinden alındı

Arslan, A. (2016). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin İncelenmesi . *Yüksek Lisans Tezi*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

Çelik, F. (2006). Lise Öğrencilerinin Dini Sosyalizasyon Sürecine Katılımı. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Anabilim Dalı Din Sosyolojisi Bilim Dalı.

Deniz, M. E. (2014). Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu'nun Türk Kültürüne Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması,. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(26).

Dermez, H. G. (2008). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Afyonkarahisar İl Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Afyonkarahisar : Afyonkarahisar Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Doğan, R., & Ege, R. (2015). Din Hizmetlerinde Rehberlik Ve İletişim. *Din Hizmetlerinde Rehberlik.* içinde Ankara: Grafiker Yayınları.

Doğan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17).

Emecen, D. D. (tarih yok).

Eren, S. (2007). İnanç ve Sosyo-Kültürel Çevre Etkileşimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XI*(1).

Harlak, H. (2006). *Yardım Etme Davranışı Prososyal Davranış Diğerkamlık*. http://www.akademik.adu.edu.tr/bolum/fef/psikoloji/webfolders/topics/8yardım%20etme%20davranı%c5%9eı.pdf adresinden alındı

Hazlitt, H. (2006). *ahlakın temelleri.* (m. aydın, & r. tapramaz, Çev.) liberte Yayınları.

Hökelekli, H. (2007). Kendini Bilmek ve Kendini Kontrol Etmek. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1). http://mumtazkoruihoo.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/42/26/728122/dosyalar/2013_12/26113416_kendinibilmekkendinikontroletmek.pdf adresinden alındı

Küçükahmet, L. (1995). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri* . Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

MEB, K. (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı.* 04 20, 2017 tarihinde [Osbep]http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/02034638_okulncesiocuklarinsosyalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf adresinden alındı

Mirzeoğlu, A. D., & Özcan , G. (2015). Akran Öğretimiyle İşlenen Okul Deneyimi Dersi Hakkında Öğrenci Görüşleri Ve Kazanımları . *Sport Scenes*.

Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1).

Özen, Y. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Parsak, B. (2015). Ebeveyn Tutumları İle Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Çocuklarin Empati Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Rolü. *Yüksek Lisans Tezi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı.

Pınar, E. s., Çiftçi, İ., & Arslan, T. (2003). Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkiliğinin Incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ozel Eğitim Dergisi*.

Pırtık, Ş. (2013). Boşanmış Ve Tam Aileden Gelen Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Ve Akran Tepkilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı.

Polatoğlu, Y. (2012). 5 3, 2017 tarihinde Sosyal Beceri Öğretimi: http://www.rehabilitasyon.com/action/makale/1/sosyal_beceri_ogretimi-8845 adresinden alındı

Shapiro, L. E. (2004). *101 Ways To Teach Chıldren Socıal Skılls A Ready-To-Use, Reproducıble Actıvıty Book.* 20 04, 2017 tarihinde http://www.socialskillscentral.com/free/101_Ways_Teach_Children_Social_Skills.pdf adresinden alındı

Şişman, M., & Turan , S. (2015). Sınıfta Öğrenme Öğretme Sürecinin Yönetimi. K. Kuran içinde, *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları .

Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2017). *Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. 05 02, 2017 tarihinde http://www.academia.edu/1180039/Sosyal_Beceri_Program%C4%B1n%C4%B1n_BLOCKS_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_%C4%B0kinci_Kademe_%C3%96%C4%9Frencilerinin_Sosyal_Beceri_D%C3%BCzeyleri_%C3%9Czerindeki_Etkisi adresinden alındı

TDK. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58da82e76dd603.49301653 adresinden alındı

Weisen, R. B. (tarih yok).

Weisen, R. B., Orley, J., Evans, V., & Lee, J. (1997). *Skılls Educatıon For Chıldren And Adolescents In Schools*. 4 8, 2017 tarihinde alındı

Wikipedia. (2017). 4 1, 2017 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/life_skills adresinden alındı

Wikipedia. (2017). https://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_sorumluluk adresinden alındı

Yelpaze, İ., & Özkamalı, E. (2015). Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8. Sınıf ÖğrencilerininSaldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(2).

Yüksel, G. (1998). Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, III*(9).

TÜRKÇE EĞİTİMİ

BEŞ DİLLİ GRAMER KİTABI: VOCABULAIRE ORIENTAL, FRANÇAIS-ITALIEN, ARABE, TURC ET GREC.

Yakup YILMAZ
Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
yilmazyakupbey@gmail.com

Hakkı Özkaya
Arş. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ozkayahakki@gmail.com

Özet

Çoklukla iki dilli olan transkripsiyon anıtları arasında bazen çok dilli gramer kitapları ve sözlükler de görülmektedir. Osmanlı Devleti bünyesinde farklı milletlerin etkin biçimde bulunması Avrupalı denizcileri, tüccarları, devlet ve din adamlarını Türkçeyle beraber İtalyancayı, Fransızcayı, Arapçayı, Farsçayı, Yunancayı vb. öğrenmeye mecbur kılar. Bu eser de böyle bir zaruretten doğmuştur. *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec* Victor Letellier'nin kaleme aldığı bir eserdir. Kendisi Paris Asya Cemiyeti üyesidir. Fransızcayı bilen kişilere öğretmeyi hedeflediği diller başta İtalyanca, sonra Arapça, Türkçe ve Yunancadır. Eser Paris'te 1838'te basılmıştır. Bu kitapla Fransızların Afrika ordusuna, doğu Akdeniz'deki donanmasına, seyyahlara, tüccarlara, bütün Yunanistan, Türkiye ve Cezayir'deki Fransız ajanlarına gerekli olacak dillerin gramer ve söz varlıkları sunulmuştur. Dış kapakta esere ve yazara dair bilgiler yer alır. Eserin içeriği sayfa numaralarına göre şöyle oluşturulmuştur: I. Beş dilli söz varlığı adlı başlık. II. Kitabın başka şehir ve ülkelerde bulunabileceği diğer kitapçıların listesi. III. İç kapak. V-VIII. Önsöz. IX-XII. Eserden faydalanabilmek için gerekli açıklamalar. XIII-XXII. Arap grameri hakkında birkaç söz. XXIII-XLIV. Türk grameri hakkında birkaç söz. XLV-LVI. Yunan grameri hakkında birkaç söz. 1. Beş dilli doğu sözlüğü başlığı altında Fransızca ve İtalyanca kelimelerin madde başı olduğu, alfabetik olarak ve tablo halinde Fransızca-İtalyanca, Arapça, Türkçe ve Yunanca dil sırasıyla kelimeler. 234. Günler, aylar. 235-236. Sayılar. Kitabın son sayfasında aynı yazarın diğer eserleri sıralanmıştır.

Anahtar kelimeler: Transkripsiyon anıtı, çok dilli gramer kitapları, çok dilli sözlükler, *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec*, Victor Letellier
JEL Kodu: Z13 Dil

Abstract

Among transcription monuments, which are mostly bilingual, multilingual grammar books and dictionaries can be found as well. The fact that the Ottoman Empire consisted of various nations made European merchants, statesmen and clergymen learn languages such as Italian, French, Arabic, Persian, and Greek etc. along with Turkish. This work resulted from such kind of necessity. *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec* is a work written by Victor Letellier. He is a member of Paris Asia Society. The book was aimed at users who learnt how to pronounce words themselves. The book aimed to teach Italian, Arabic, Turkish and Greek to those who know French. The work was published in 1838 in Paris. The book included the grammar and vocabularies of the languages which would be of use to French army in Africa, French navy in eastern Mediterranean, travellers, merchants and the French spies in Greece, Turkey and Algeria.

There is information about the book and the writer on the back cover. The contents of the book are as follows: I. Quinti-lingual vocabulary. II. The list of the other bookstores in which the book can be found. III. Inner cover. V-VIII. Preface. IX-XII. Necessary information for using the book. XIII-XXII. Some explanations about Arabic grammar. XXIII-XLIV. Some remarks on Turkish grammar. XLV-LVI. Some remarks on Greek grammar. 1. Alphabetically ordered French-Italian, Arabic, Turkish and Greek words where French and Italian words are entries under the title quinti-lingual eastern dictionary. 234. Days, months. 235-236. Numbers. On the last page, the other works of the writer are listed.

Anahtar kelimeler: Transcriptional monuments, multilingual grammar books, multilingual dictionaries, *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec*, Victor Letellier
JEL Code: Z13 Language

Giriş

Transkripsiyon anıtları ya da yerli ifadeyle transkripsiyon metinleri, daha çok Latin alfabesi esasında Avrupa'da yazılmış, Türkçenin öğrenilmesi zaruret olarak görüldüğü zamanlarda hazırlanmış gramer kitapları, sözlükleri ve başka metinleri kapsar. Bu eserler sayesinde dil bakımından devrin telaffuzunu, ağız özelliklerini, yaygın söz varlığını görmek imkânı olur.

Bu eser de transkripsiyon anıtlarından sayılacak niteliktedir. Her ne kadar poliglot yani çok dilli bir sözlük olsa da, Fransızca ve İtalyanca merkezli iki dilin karşılığında içinde Arapça ve Yunancayla beraber Türkçenin de olması bu eseri bu kapsama almaya yeter bir sebeptir.

Türkçe, bir imparatorluk dili olarak 16. asırdan itibaren üç kıtada ve bu üç kıtanın en merkezinde konuşulan en yaygın ve etkili resmi dillerdendir. Dolayısıyla Türkçeyi bilmeden imparatorluk coğrafyasında iş ve işlem yapmak imkânsızdır.

Osmanlı Devleti bünyesinde Avrupa devletlerinin çeşitli gayeleri olmuş, Avrupa devletleri bu gayelerine ulaşmak için de çeşitli vasıtalara müracaat etmişlerdir. Bunlardan biri de Osmanlı Devletinin resmi dili olan Türkçeyi öğrenmek ve öğretmektir.

İşte bu eser de Arapça ve Yunancayla beraber Türkçeyi Fransız ve İtalyanlara öğretmeyi gaye edinmiştir. *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec* Victor Letellier'nin kaleme aldığı bir eserdir.

Victor Letellier

Hayatı

Çok sayıda eseri olan Letellier, oryantalist bir kişidir. O, aynı zamanda Fransa'daki Asya Araştırmaları Derneği üyesidir (La France Littéraire, 1833, s. 257). Hayatı hakkında yeterli bilgi bulunamayan Victor Letellier'nin yazdığı eserler, üzerine konuştuğumuz bu eserin son sayfasında yer almaktadır:

Eserleri

Letellier'ye ait olan yayın evinin bastığı eserler şöyle tespit edilebilmiştir:

Letellier, V. (1826). *Choix de Fables, Traduits en Turk.* Paris: Dundey-Dupre.

İstanbullu bir beyefendinin Fransızcaya çevirdiği çeşitli hikâyelerden oluşan seçmelerdir. Hikâyelerin satır altı çeviri yöntemiyle kaleme alınmış Latincesi ve transkripsiyonlu Türkçesi vardır. Hikâyelerin Osmanlı Türkçesi, Fransızcası ve sonda sözlüğü vardır.

Letellier, V. (1838). *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation.* Paris: Dondey-Dupre.

Bu eser bu çalışmada etraflıca tanıtılmaktadır.

Letellier, V. (tarih yok). *Cartes de Geographie a l'usage des peuples de l'Orient, texte arabe, persan et turc.* Paris: Dondey-Dupre.

Arapça, Farsça ve Türkçe öğrenen dil oğlanları mektebi talebelerine yönelik hazırlanmış coğrafya kartları, haritalardır.

Letellier, V. (1840). *Voyage et İtinéraire, à Constantinople, chez les Lazzes, en Géorgie, dans une partie de la Perse et de la Russie, de 1826 à 1833.* Paris: Arthus Bertrand.

1826'dan 1833'e kadar İstanbul'da, Doğu Karadeniz bölgesinde, Gürcistan'da Rusya ve İran'ın bazı bölgelerinde gezip gördüklerini anlattığı bir seyahatnamedir.

Letellier, V. (1850). *Une Année a Dunkerque, Guide pour tout le Monde.* Dunkerque: I. Leys.

Dunkerque'te ya da Osmanlı Türkçesindeki adıyla Donkarkız'da geçirdiği bir yılı mektuplarla anlattığı gezi notlarıdır.

Letellier, V. (1860). *Guide Manuel de Photographie Pratique sur Collotion.* Paris: Desloges.

Bu eser, amatör fotoğrafçılara, bu yolda öğrenci olanlara kılavuz kitap olarak hazırlanmıştır.

Letellier'nin yayın evinin basmayı düşündüğü çalışmalar da ele aldığımız eserin son sayfasında şöyle sıralanmıştır.

Letellier, V. (tarih yok). *Dictionnaire Polyglotte, française-russe-anglais, persan, tatare, turc, georgien et armenien (a dialectes).* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (tarih yok). *Livre D'Epellation et de Lectures Français, demontrees en turc a l'usage des Musulmans sujets de S. H.* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (tarih yok). *Recueil de mots, phrases et dialogues français-turcs, faisant suite au precedent.* Paris: Dondey-Dupre.

Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec

Sözlükleri ele aldığı dil sayısı bakımından iki kısımda ele almak mümkündür: Tek dilli sözlükler, çok dilli sözlükler (Aksan, 1995, s. 400). Bu eser çok dilli sözlüklere girer. Madde başı karşılığı olarak 4 dil yer alır. Poliglot yani çok dilli bir sözlük olan bu eser tam olarak yazarın kendi adlandırmasına göre quintiglotte, yani beş dilli bir sözlük hüviyetindedir.

Eserin düzeni şöyledir:

Dış kapakta eserin tam adı, *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation* şeklindedir. Fransızca ve İtalyancanın karşısında Arapça, Türkçe ve Grekçe kelimeler ve bunların telaffuzu üzerine hazırlanmış bir eserdir.

Eserin yazarı Paris Asya Topluluğu üyesi L. Victor Letellier'dir.

Eserin yazıldığı hedef kitle de yazar adının altında belirtilmiştir. Buna göre bu eser Afrika'daki Fransız ordularına, denizlerdeki askerlere, Cezayir, Türkiye ve Yunanistan genelindeki Fransız casuslara yaraması için yazılmıştır.

Eser Paris'te, 1838'de, bu adreste basılmıştır: Rue de la Planche, n°9, Faubourg Saint-Germain, et chez A. Guyot et Scribe, Barrois, et Dondey-Dupre.

I. sayfada VOCABULAIRE QUINTIGLOTTE ifadesi geçer ki bunu Beş Sözlüklü Sözvarlığı şeklinde çevirmeyi uygun bulduk.

II. sayfada bu eserin dünyada hangi kitapçılarda bulunacağını, satıldığını belirtir. Onlar da şöyledir:

Paris'te üç noktada bulunur. Birincisi, Neuve des Petits Champ Sokağı, 37 numarada A. GUYOT ve SCRIBE; ikincisi, Richelieu sokağı, 14 numarada Teopile BARROIS oğulları; üçüncüsü de Vivienne sokağı, 2 numarada, dul madam DUNDEY-DUPRE'nin Doğu Kütüphanesi'ndedir. Marseille'de CAMOIN'ın kitabevinde; Toulon'da MONGE et VILLAMUS'ların kitabevinde; Constantinople (İstanbul)'da İSKENDER'in kitabevinde bulunmaktadır. Ayrıca deniz kenarlarında yer alan Cezayir, İzmir, Atina, Napoli ve başka şehirlerde de bulunmaktadır.

III. sayfada eserin iç kapağı vardır. İç kapakta eser adı *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation,* adın altında "Fransız harfleriyle telaffuzu gösterilmiş ve genel konuşmalardan oluşturulmuştur." ifadesi yer alır. Yazar adından sonra yine "Afrika'daki Fransız ordularına, denizlerdeki askerlere, Cezayir, Türkiye ve Yunanistan genelindeki Fransız casuslara yaraması için yazılmıştır." ifadesi burada da tekrarlanır. Paris'te, 1838'de, bu adreste basıldığı belirtilir: Rue de la Planche, No: 9, Faubourg Saint-Germain.

IV. sayfa boştur.

V-VIII. sayfalarda Ön söz kısmı yer alır.

IX-XII. sayfalarda eserden faydalanabilmek için gerekli açıklamalar vardır.

XIII-XXII. sayfalarda Arap grameri hakkında birkaç açıklama vardır.

XXIII-XLIV. sayfalarda Türk grameri hakkında birkaç söz vardır.

XLV-LVI. sayfalarda Yunan grameri hakkında birkaç söz vardır.

Eserin açıklama ve gramer kısımları 2 sütun halinde olup sözlük kısmı dört sütundan ibarettir. Birinci sütunda Fransızca ve İtalyanca kelimeler asıllarıyla yazılmıştır. İkinci sütunda Arapça kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır. Üçüncü sütunda Türkçe kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır. Dördüncü sütunda Grekçe kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır.

1-233. sayfalar: Beş dilli doğu sözlüğü başlığı altında Fransızca ve İtalyanca kelimelerin madde başı olarak verildiği, Fransızca-İtalyanca, Arapça, Türkçe ve Yunanca dil sırasıyla alfabetik şekilde oluşturulmuş tablo yer alır.

Sıralama Fransız alfabesi esas alınarak alfabetik olarak verilmiştir. Madde başı Fransızca kabul edilip diğerleri çapraz dillerin kelimeleri şeklinde düşünülmüştür.

234. sayfa: Günler, aylar yer alır.

Günlerin Türkçesi şöyle verilmiştir:

Pazar èrtèsi	Pènchèmbè	Pazar
Sale	Djuma	
Tcharchamba	Djuma èrtèsi	

Ayların Türkçesi şöyle verilmiştir:

Kianouni sani	Mays	Èyloul
Chubat	Haziran	Tèchrin èwèl
Mart	Tèmouz	Tèchrini sani
Nisan	Aghostos	Kianoun èwèl

235-236. sayfalar: Sayılar yer alır.

Sayıların Türkçesi şöyle verilmiştir:

Bir	Doqsan
Iki	Iuz
Utch	Iki iuz
Dert, deurt	Bin
Bèch	Ikibin
Alte, alti	On bin
Ièdi	Iuz bin
Sèkiz	Milion

Doqouz

Onn

On bir

On iki

On utch

On deurt

On bèch

On alte

On ièdi

On sèkiz

On doqouz

Iyrmi. ighirmi

Iyrmi bir

Otouz

Qerq

Èlli

ltmech

Iètmich

Sèksèn

Amaç

Eserin yazıldığı hedef kitle de yazar adının altında belirtilmiştir. Buna göre bu eser Afrika'daki Fransız ordularına, denizlerdeki askerlere, Cezayir, Türkiye ve Yunanistan genelindeki Fransız casuslara yaraması için yazılmıştır.

Eserin ön sözünde ise şu ifadelerle eserin yazılış amacı belirtilmiştir:

"Bu kitabı, gezginlerin ilk ihtiyaçlarını karşılaması ve gezginlerin dillere az da olsa yakınlık duyması (tanıması) niyetiyle oluşturdum. Bu kitabı ne bir dilbilimci ne de bir oryantalist için tasarladım, onlar için tasarlasaydım daha çok bilimsel bir alana hitap edecekti. Kesinlikle bu çalışma bilim açısından daha az faydalıdır, benim amacım bilim yapma kaygısı taşımadan sadece bir hizmet sunmak oldu. Böylece unutulmaya yüz tutmuş dillerin öğrenimini kolaylaştırmış olacağım, hem de bu işe eğlence amacıyla bakmadan yapmış olacağım. Önemli olan en çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan kelimelerin ve cümlelerin anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Bu, büyük düzeltmeler içeren bir telaffuz transkripsiyonudur. Böylece daha kolay anlaşılabilecektir. Tüm bunlara rağmen, bu yazılanları kibir duygusundan tamamen arınarak kendi bilincimle uyguladım; zira doğanın bir çalışması olacaksa, büyük bir farkındalık ile yazılırsa yazarına zafer getirecektir, aksi halde kurak, verimsiz bir çalışma haline dönüşecektir." (Letellier, 1848, s. V-VIII)

Eserin Ön sözü

Eserin ön sözü şöyle tercüme edilmiştir:

Bu güne kadar Levant bölgesine seyahat eden tüm gezginler, Cezayir'in fethinden sonra kurulan koloniyi ziyaretleri esnasında yahut oraya yerleşmeleri neticesinde Fransızcayı yaymışlardır. Kendim de bir gezgin olarak şunu söylemeliyim ki; üç yüz yıldan fazla süredir var olan Konstantinopolis ilişkilerimizin ve bu büyük imparatorluğun çeşitli boyutlarında kurulan ilk otoritelerimizin nasıl oluştuğunu merak ediyordum, bu fikri, pratikte ve reelde bir kitap haline getiren kimse olmadı. Bugün de, sekiz yıldır bulunduğumuz Cezayir bölgesinde, her geçen gün büyük bir ihtiyaç haline gelmesine rağmen, birçok vatandaşımızın dil eğitimini kolaylaştırmak adına kimsenin bir şey düşünmemiş olmasının nedenini merak ediyorum. Burada görünüşte önemli olan hizmetlerin hacminin ne olduğunu, nasıl yapılması gerektiğini, kelimelerin ve ifadelerin asıl manalarını anlamak ve en doğru olanı yazmak için seyahat etmiş olmak gerekir ve böyle bir kitabın fikri bazılarının aklına gelmiş olabilir; fakat ben en azından içlerinden bir tanesi olarak bunu uygulama hakkına sahip olacağım.

Bunun üzerine, şunu söyleyeceğim; kendini ifade etmek konusunda sadece birkaç kelime biliyor olmak bile çeviri okulunda çeviri yapabilmekten bin kat daha iyidir.

Bu kitabı, gezginlerin ilk ihtiyaçlarını karşılaması ve gezginlerin dillere az da olsa yakınlık duyması (tanıması) niyetiyle oluşturdum. Bu kitabı ne bir dilbilimci ne de bir oryantalist için tasarladım, onlar için tasarlasaydım daha çok bilimsel bir alana hitap edecekti. Kesinlikle bu çalışma bilim açısından daha az faydalıdır, benim amacım bilim yapma kaygısı taşımadan sadece bir hizmet sunmak oldu. Böylece unutulmaya yüz tutmuş dillerin öğrenimini kolaylaştırmış olacağım, hem de bu işi bir eğlence olarak görmeden yapmış olacağım. Önemli olan en çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan kelimelerin ve cümlelerin anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Bu, büyük düzeltmeler içeren bir telaffuz transkripsiyonudur. Böylece öğrenme hedefindeki dil daha kolay anlaşılabilecektir. Tüm bunlara rağmen, bu yazılanları kibir duygusundan tamamen arınarak kendi bilincimle uyguladım; zira doğanın bir çalışması olacaksa, bu çalışma büyük bir farkındalık ile yazılırsa yazarına zafer getirecektir, aksi halde kurak, verimsiz bir çalışma haline dönüşecektir.

Sorgulanmayan bilimin ve oryantalistlerin taklitçiliği benden uzak olsun, şunu hatırlatmak isterim ki bu kitap bir ders kitabı olmaktan çok konuşma konusunda yeterli düzeye erişmek isteyenler için büyük bir kaynak olacaktır; bu çalışma öylesine büyük bir çalışma ki, Doğu dillerindeki edebi ve günlük kullanım arasındaki farkları, argo kullanımları, kelime öbeklerini doğru anlamak ve doğru telaffuz etmek adına faydalı olacaktır. Bu esere verdiğim başlık sunduğum amacı temsil etmektedir: Amaç ise bir gezgine; uzatılmış eksiltilmiş ortak sözcükleri, fillerin sadece mastar hallerini ya da çekimli hallerini değil aynı zamanda konuşma esnasında gerekli olacak fiillerin her zamandaki çekimlerini, modlarını sunmaktır; bu fillerin sadece pozitif hallerini değil soru cümlelerinde ya da negatif hallerde kullanımını, aktif ya da pasif hallerini de sunmaktadır; Tüm kelimelerin kullanımlarına dair örnekleri en çok kullanım alanlarına göre de yerleştirdim. Kitabın sonuna, okuyucunun faydalanabileceği ay, hafta isimlerini, kardinalleri ve sayıları ekledim ve aynı zamanda sıklıkla kullanılan kelime öbeklerini de ekledim. Son olarak Kelimelik başlığı altında aşağıda yer alan üç dilin, bazı durumlarda pratikte okuyucuya yardımı dokunacak, genel fiil çekimleri kullanımları konusunda bazı dilbilgisi ayrıntılarını verdim. Fransızca sütununda ve İtalyanca sütununda Doğu dillerinde eskiden yer almış olması muhtemel fakat çok konuşulmayan kelimeleri de ekledim. Aynı zamanda, bu kitap yardımıyla, Fransız gezgini olarak bulunmuş

olduğum Türkiye, Yunanistan ve barbar devletlerdeki ülkeleri daha kolay anlayabilecekler, tabi bu devletlere Suriye, Mısır ve İran'ın belli bir kısmını da ekleyeceğim (Letellier, 1848, s. V-VIII).

Eserdeki Transkripsiyon Düzeni

Sıra	Harfin adı		Okunuşu		Örnekler
1.	Alif	Elif	a, e, i, o ve u	a, e, i, o ve u	ab<ab
2.	Bé	Be	b	b	beş<besh
3.	Pé	Pe	p	p	pabuç<pabuch
4.	Té	Te	t	t	taze<ta-zeh
5.	Thé	æe	th, s	å	åani<tha-ni
6.	Jim	Cim	j	c	cariye<ja-ri-yeh
7.	Chim	Çim	ch	ç	çarpmak<charp-mak
8.	Hha	Óa	hh	ó	hacet<ha-jet
9.	Kha	Òa	kh, ch	ò	òatun<kha-tun
10.	Dal	Dal	d	d	damen<da-men
11.	Zal	Õel	z	õ	žat<zat
12.	Ré	Rı	r	r	rahat<ra-hat
13.	Za	Ze	z	z	zahmet<zah-met
14.	Zha	Je	zh	j	jengar<jen-gar
15.	Sin	Sin	s	s	sultan<sul-tan
16.	Shin	Şın	sh	ş	şaşmak<shash-mak
17.	Ssad	Sad	ss, s	ã	ãada<sa-da
18.	Dhad	ëad	dd, d, z	ê, ø	zarar<za-rar, ziyafet<di-ya-fet
19.	Tah	Ùı	tt, t, d	ù	ùatmak<dat-mak, ùaleb<ta-leb
20.	Zah	Ôe	z	ô	zafer<za-fer
21.	Ain	èAyn	a, i, u	èa, èi, èu	'alem<'alem
22.	Ghain	áayn	gh	à	gafil<gha-fil
23.	Fé	Fe	f	f	fani<fa-ni
24.	Kaf	Úaf	k	ú	kabil<ka-bil
25.	Kâf	Kâf, Kef	k	k	kürsi<kür-si
26.	Saghir nun	Sağır nun	n	ñ	deñiz<de-ñiz
27.	Gaf	Gâf	g	g	gerek<ge-rek
28.	Lam	Lam	l	l	libas<li-bas
29.	Mim	Mim	m	m	mabeyn<ma-bayn
30.	Nun	Nun	n	n	nida<ni-da
31.	Waw	Vav	o, oa, u, w, v	o, ö, u, ü, v	varmak<var-mak, vakıf<wa-kif
32.	Heh	He	h	h	hep<hep
33.	Yeh	Ye	y	y	yabancı<ya-ban-ji
34.	Lam-Alif (Lam-elif) lam ve eliften oluşur.				

Yapılan çalışmalar

Eser üzerine şimdiye kadar tespit edebildiğimiz herhangi bir çalışma mevcut değildir.

Sonuç

Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Victor Letellier'nin kaleme aldığı bir eserdir. Bu eser poliglot yani çok dilli bir sözlüktür. Fransızca ve İtalyanca merkezli iki dilin karşılığında içinde Türkçe, Arapça ve Yunanca karşılıklar vardır. Çok sayıda eseri olan Letellier, oryantalist bir kişidir. O, aynı zamanda Fransa'daki Asya Araştırmaları Derneği üyesidir (La France Littéraire, 1833, s. 257). Letellier'nin Türkçeyi ilgilendiren eserleri şunlardır: 1. Letellier, V. (1826). *Choix de Fables, Traduits en Turk.* Paris: Dundey-Dupre ve 2. Letellier, V. (1838). *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation.* Paris: Dondey-Dupre. Dış kapakta eserin tam adı, *Vocabulaire Oriental, Français-Italien,*

Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation şeklindedir. Fransızca ve İtalyancanın karşısında Arapça, Türkçe ve Grekçe kelimeler ve bunların telaffuzu üzerine hazırlanmış bir eserdir. I. sayfada VOCABULAIRE QUINTIGLOTTE ifadesi geçer ki bunu Beş Sözlüklü Sözvarlığı şeklinde çevirmeyi uygun bulduk.

Eserin açıklama ve gramer kısımları 2 sütun halinde olup sözlük kısmı dört sütundan ibarettir. Birinci sütunda Fransızca ve İtalyanca kelimeler asıllarıyla yazılmıştır. İkinci sütunda Arapça kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır. Üçüncü sütunda Türkçe kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır. Dördüncü sütunda Grekçe kelimeler Fransız alfabesiyle transkripsiyonlu olarak yazılmıştır.

Eserin yazıldığı hedef kitle de yazar adının altında belirtilmiştir. Buna göre bu eser Afrika'daki Fransız ordularına, denizlerdeki askerlere, Cezayir, Türkiye ve Yunanistan genelindeki Fransız casuslara yaraması için yazılmıştır.

Eserin önsözünde ise şu ifadelerle eserin yazılış amacı belirtilmiştir:

"Bu kitabı, gezginlerin ilk ihtiyaçlarını karşılaması ve gezginlerin dillere az da olsa yakınlık duyması (tanıması) niyetiyle oluşturdum. Bu kitabı ne bir dilbilimci ne de bir oryantalist için tasarladım, onlar için tasarlasaydım daha çok bilimsel bir alana hitap edecekti. Kesinlikle bu çalışma bilim açısından daha az faydalıdır, benim amacım bilim yapma kaygısı taşımadan sadece bir hizmet sunmak oldu. Böylece unutulmaya yüz tutmuş dillerin öğrenimini kolaylaştırmış olacağım, hem de bu işi bir eğlence olarak görmeden yapmış olacağım. Önemli olan en çok ihtiyaç duyulan ve kullanılan kelimelerin ve cümlelerin anlaşılmasına yardımcı olmaktır. Bu, büyük düzeltmeler içeren bir telaffuz transkripsiyonudur. Böylece öğrenme hedefindeki dil daha kolay anlaşılabilecektir. Tüm bunlara rağmen, bu yazılanları kibir duygusundan tamamen arınarak kendi bilincimle uyguladım; zira doğanın bir çalışması olacaksa, bu çalışma büyük bir farkındalık ile yazılırsa yazarına zafer getirecektir, aksi halde kurak, verimsiz bir çalışma haline dönüşecektir." (Letellier, 1848, s. V-VIII).

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil ve Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: TDK.

Hazai, G. (2012). *Türkiye Türkçesinin Dünü ve Bugünü.* Ankara: TDK.

La France Littéraire (1833). *La France Littéraire ou Dictionnaire Bibliographique* (Cilt 5). Paris: Firmin Didot Freres.

Letellier, V. (1848). *L'Impitoyable, journal de tous les abus publics.* Paris.

Letellier, V. (1826). *Choix de Fables, Traduits en Turk.* Paris: Dundey-Dupre.

Letellier, V. (1838). *Vocabulaire Oriental, Français-Italien, Arabe, Turc et Grec Pour la Seule Prononociation.* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (1840). *Voyage et İtinéraire, à Constantinople, chez les Lazzes, en Géorgie, dans une partie de la Perse et de la Russie, de 1826 à 1833.* Paris: Arthus Bertrand.

Letellier, V. (1842-1843). *L'Artisan, moniteur ouvrier de Paris et des départements (1re-2e année).* Paris.

Letellier, V. (1848). *Première lettre du citoyen Victor Letellier, fondateur-rédacteur en chef de "l'Impitoyable".* Paris: au général Cavaignac.

Letellier, V. (1849). *La Constituante, satire.* Paris: Dentu.

Letellier, V. (1850). *Une Année a Dunkerque, Guide pour tout le Monde.* Dunkerque: I. Leys.

Letellier, V. (1858). *Lettres à ma fille sur l'histoire d'Angleterre, en vers et en prose.* Paris: Ledoyen.

Letellier, V. (1860). *Guide Manuel de Photographie Pratique sur Collotion.* Paris: Desloges.

Letellier, V. (tarih yok). *Cartes de Geographie a l'usage des peuples de l'Orient, texte arabe, persan et turc.* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (tarih yok). *Dictionnaire Polyglotte, française-russe-anglais, persan, tatare, turc, georgien et armenien (a dialectes).* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (tarih yok). *Livre D'Epellation et de Lectures Français, demontrees en turc a l'usage des Musulmans sujets de S. H.* Paris: Dondey-Dupre.

Letellier, V. (tarih yok). *Recueil de mots, phrases et dialogues français-turcs, faisant suite au precedent.* Paris: Dondey-Dupre.

Thury, J. (1904). Die osmanisch-türkische Sprache im 14. Jahrundert. *NyK*(34), 148-172, 355-387.

"ILIMLILIK" KAVRAMI ÖRNEĞİNDE TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL-KÜLTÜR İLİŞKİSİNİN ROLÜ

Kamila Barbara STANEK
Yrd. Doç. Dr., Varşova Üniversitesi Şarkiyat Fakültesi Türkoloji ve Orta Asya Halkları Bölümü,
kamila.stanek@op.pl

Özet

Yabancı bir dil öğretirken sadece sözleri, grameri ve onların uygun kullanılışı değil, aynı zamanda bu yabancı dili konuşan topluluğun kültürü de okutulur. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde özellikle atasözlerinin önemi gösterilecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin Türkler hakkında bilgileri çoğu zaman tarih dersleri ve filmlerinin etkileri ile oluşmaktadır hem de çok farklıdır. Asıl Türk kültürünün nasıl olduğunu tam manasıyla bilmemektedir. Bu nedenle öğrencilere atasözlerini açıklamasıyla birlikte sadece dil değil aynı zamanda da Türk kültürü ve değer sistemi gösterilir. Bu çalışmanın amacı, nadiren bahsedilen bir tavır, yani ılımlılık kavramı örneğinde Türkçe eğitiminde atasözlerinin yeri vurgulamaktadır. Atasözleri, kendi tanımına göre "uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz", yani hem dili ve bu dilde yaşayan kültürü sunar. Dil-kültür ilişkisi koparılmaz olduğu için bir dili öğrenirken öğrenci ikisini de öğrenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kültüründe aynı ya da benzer anlamı taşıyan atasözleri bulunabilir. Bulunursa, hem de atasözleri içerdiği nasihatler, uyarılar ve terbiye kuralları sık sık farklı topluklarda da yer alır, öğrenciler daha önce bildiklerini Türkçe ifadelerde nasıl olduğunu öğrenirler. Bulunmazsa, bu da nadiren olur, dünyaya yeni bakış açıları ile bakar ve olayların farklı bir şekilde yorumlanabileceğini öğrenir. İlk önce ılımlılık kelimesinin sözlük tanımı sunulacaktır. Ilımlılık kavramını açıklayan atasözleri toplandıktan sonra işlenen konulara göre daha ayrıntılı sınıflandırılacaktır. Toplanan malzeme - 28 Türk atasözü açıklanacak (ders boyunca Lehçeye çevirilir) ve her birinin Leh dilindeki atasözlerinden aynı ya da benzer anlamlı ifadesi sunulacak.

Metot: Bu çalışmada birkaç odak noktasında durulacaktır: 1. Ilımlılık kavramı ile ilgili atasözlerinin gramer ve sentaks alıştırmalarında kullanılabilmesi; 2. Ilımlılık kavramı ile ilgili atasözlerinin direk (kelimesi kelimesine) çeviri yapılabilmesi; 3. Mecazsız ve mecaz anlamlarını fark ederek Leh dilinde var olan atasözleriyle kıyaslaması; 4. Bir atasözüne dayanarak örnek kompozisyon konuları gösterilir.

Yöntem: İlk önce ılımlılık kelimesinin sözlük tanımı sunulacaktır. Ilımlılık kavramını açıklayan atasözleri toplandıktan sonra işlenen konulara göre daha ayrıntılı sınıflandırılacaktır. Toplanan malzeme - 28 Türk atasözü açıklanacak (ders boyunca Lehçeye çevirilir) ve her birinin Leh dilindeki atasözlerinden aynı ya da benzer anlamlı ifadesi sunulacak.

Sonuç: Atasözleri incelenirken bir yandan öğrenciler bir dilin mantığını öğrenir diğer yandan bu dilde konuşan insanlarla daha iyi anlaşabilir. Bunun sebebi, bu dilde söze getiren kültürü anlamasıdır. Her atasözünün temeli ise dil ve bu dilde yaşayan ve yaşanan kültürdür.

Türkçenin yabancı dil öğretiminde Türk atasözlerinin kullanım amacı şöyledir: 1. Öğrencilerin kelime hazinesini genişletmesi; 2. Türkçe gramerinin kuralları, kolay ezberlenen ifadelerde göstermesi; 3. Öğrencilere Türkçedeki atasözlerini açıklaması ve Türk kültürünü göstermesi; 4. Polonyalı öğrencilere ana dilinde var olan düşünce ve görüşlerinin Türkçe karşılıkları, yani Türkçede kullanılan atasözleriyle dile getirebileceğini sağlamasıdır.

Anahtar Kelimeler: Ilımlılık kavramı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil-kültür ilişkisi

THE ROLE OF LANGUAGE-CULTURE RELATIONSHIP IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE, ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT OF 'MODERATION'

Abstract

In the process of teaching a foreign language, not only the lexical items, grammatical rules and their proper use are taught, but also the culture of the community which use the language taught. In this paper I wish to emphasize the importance of proverbs in teaching Turkish as a foreign language. The knowledge of Turkey and Turks displayed by learners of Turkish as a foreign language mostly comes from history lessons and films, and it very varies from one person to another. Hardly do they know the full variety of Turkish culture. Therefore, together by explaining proverbs to students, one can successfully present not only the language structures, but also Turkish culture and system of values. The aim of this study is to emphasize the importance of proverbs in the Turkish language education, on the example of the rarely mentioned concept of 'moderation'. According to the definition, proverbs are short sayings stating advise and admonition based on experience of a particular community. Thus they present language as well as are representative of language culture. Because the language-culture relationship is inseparable, the teaching process incorporates both. Proverbs with similar meanings can be found in the native culture of the learners of Turkish as a foreign language. If found, students learn how to express familiar sayings in Turkish, though advice, warnings and decency described in proverbs are often located in different cultures. If not found, which rarely happens, students learn some new viewpoints of the world and find out that reality can be interpreted differently.

Method: This study focuses on several points: 1. The use of proverbs referring to the concept of 'moderation' in grammatical and syntactic exercises; 2. The possibility of literal translation of proverbs referring to the concept of 'moderation'; 3. According to metaphorical and non-metaphorical meanings semantic comparison of proverbs in Turkish to these existing in the Polish language; 4. Sample of compositions based on a given proverb.

Mode: Firstly, the dictionary definition of the concept of 'moderation' will be presented. Next the proverbs referring to the concept of 'moderation' will be classified into more detailed groups, which appeared according to the topics of proverbs under discussion. Material selected, 28 Turkish proverbs (translated into Polish during the course), will be explain. Each Turkish proverb will be accompanied by the Polish expression of the same or similar meaning.
Summary: While examining the proverbs, students on one hand, learn the logic of a language and, on the other hand, they are able to understand better people speaking this language. The reason of this is the fact that students understand the culture verbalized in this language. The basis of every proverb is language and the culture living and experienced in this language.
The aim of using Turkish proverbs in the process of Turkish language teaching is as follows: 1. Expanding the vocabulary by students; 2. Showing the rules of Turkish grammar in the easily memorized expressions; 3. Explaining to the students the meaning of Turkish proverbs and showing them the features of Turkish culture; 4. Letting Polish students express thoughts and opinions existing in their mother tongue using their Turkish equivalents, ie. by proverbs used in the Turkish language.
Keywords: The Concept of 'Moderation' Teaching Turkish as a Foreign Language, Language-Culture Relationship

Giriş

Atasözleri, her toplulukta olan, dünyaya bakışı içeren, bir topluluğun kültürünü gösteren en kısa edebi ürün olarak tanımlanabilir. Herhangi sözlü ya da yazılı şekilde mevcut olan edebi ürün, atasözlerinin ortaya çıkması için ilk önce bir topluluğun dili olması gerekir.

Dil olmayınca hiçbir topluluğun kültürü oluşmaz ve devam etmez. Yabancı bir dili öğretirken, bu dilin söz dağarcığı yanında dil bilgisi kuralları, edebi usluplar, cümle yapısı ile beraber bu dil yoluyla nesilden nesile aktarılan bilgi, tecrübe, etik, eğlence ve zevkler, ayrıca hukukî özellikler taşıyan kararlar, kurallar, uyarı ve nasihatler içeren atasözleri okutulur.

Atasözlerin en önemli niteliklerinden biri farklı kelime, cümle yapısı ve kültür öğeleri içermesidir. Türkiye'de halk bilimine giren, halk edebiyatı (sözlü edebiyatı) olarak algılanan atasözleri, Polonya'da dil ve edebiyat fakültelerinde araştırılır. Yabancı dil öğretiminde atasözlerinin rolünü abartmak mümkün değildir. Çünkü bir dili doğru bir şekilde kullanmak için bu dilde konuşan topluluğun kültürünü bilmek lazımdır. Yukarıda söylendiği gibi atasözlerini öğrendikçe hem dil hem kültürü daha iyi derecede tanımak mümkündür. İkisi ne kadar iyi bilinirse o kadar kolay anlaşılır. Hem dil hatası azalır hem insanlar arasındaki ilişkiler güçlendirilir.

Atasözlerinin öbür niteliği, bir topluluğun günlük hayatta izlediği olgular, olaylar, tavırlar, davranışlar, duygular, doğa ile ilgili kanunlar sergilemesidir. Ama bunları göstermekle atasözlerinin rolü bitmez. Çünkü aynı zamanda bu toplulukta geçerli olan değer sistemi, halk mantığı, etiği, yaşam tarzı, ödül-ceza sistemi, övünme-tembih sistemi, kısacası atasözlerinin işlemediği konu yoktur. Atasözlerinde hem evrensel hem de bir topluma ait şuur gözlenebilir. "Atasözleri de deyimler gibi bir milletin kendine özgü duygu, düşünce, eğilim ve ruh hâlini yansıtır. Aynı zamanda atasözleri vasıtasıyla o dilin konuşulduğu toplumun tarihi, dünya görüşü, inançları, maddî ve manevî kültürü, gelenek ve görenekleri gibi o millete özgü özellikler hakkında bilgi edinilebilir. Bu sebeple bir milleti iyi bir şekilde tanıyıp kültürünü anlayabilmek için atasözlerini de detaylı incelemek gerekir". Ömer Asım Aksoy'a göre atasözünün yedi temel kavram özelliği vardır:

Sosyal olayların nasıl olageldiklerini bildiren atasözleri.

Doğa olaylarının nasıl olageldiklerini belirten atasözleri.

Toplumsal olayların nasıl olageldikleri ve ders almamızı hatırlatan atasözleri.

Deneme ya da mantığa dayanarak doğrudan doğruya ahlâk dersi ve öğüt veren atasözleri.

Birtakım gerçekler, bilgece düşünceler bildirerek yol gösteren atasözleri.

Töre ve gelenekleri bildiren atasözleri.

Kimi inanışları bildiren atasözleri[23].

Bu çalışmada, Türkleri nadiren bağlayan bir tavır anlatmaya çalışılır: 'ılımlılık' - 'ölçülülük' - ölçülü davranma söz konusu olan atasözleri gösterilecektir. Ilımlılık kavramı hem Türk hem Leh kültürü düşünüldüğünde ilk akla gelen kavram değildir. Bu nedenle ilgi çekici bir kavram olduğu takdir edildi.

Polonlyalı öğrencilere yeni kelimeler ve kavramlar sunulduğunda önce Leh dilinde ve kültüründe aynı kavram olup olmadığını düşünmek gerekmez. Yine de düşünmekte de fayda vardır. Çünkü öğrenciler bildiği kavramı içeren ifadeleri anlamakta fazla zorluk çekmez. Türkçe kelime, ifadeler, deyimler, atasözlerini sunarken ister istemez söz anlamındaki, söz anlatımındaki ve kültürdeki benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkar. Çoğu zaman aynı ya da benzer anlamı taşıyan atasözleri içerdiği nasihatler, uyarılar ve terbiye kuralları diğer dillerde/

[23] Aksoy Ö.A., (1988), *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I,II*, İnkılâp Kitapevi Yayın, İstanbul, s. 17-19.

kültürlerde de yer alır. Böyle durumdayken öğrenciler bildiği kavramı Türkçe ifadelerde nasıl olduğunu öğrenirler. Nadiren rastlanan karşı durumdayken, yani Türk atasözlerinde Leh dilnde hiç olmadığı bir kavram bulunursa, öğrenciler dünyaya yeni bakışları, Türk kültürünün bir parçası olan tavırların farklı algılanışını öğrenir.

Tabii atasözlerini ezberleyebilir, ezberlemesinin de büyük faydası vardır. 1. Öğrenci yeni kelime (kavramlar) öğrenir; 2. Atasözlerinin anlamı, kendi dilindeki var olan düşünceleri, görüşleri ile kıyaslama yapabilir; 3. Türk dilinde yaşanan kültürü öğrenir. 4. Her bir atasözü bir kompozisyonun konusu olabilir. Önceki makalemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde atasözlerinin rolünü şöyle açıkladım: "Atasözleri, Leh -Türk kültürünün benzer ve farklı taraflarını gösterir. Türkçeyi öğrenen kişi, bir atasözünü ezberlemekle hem kelime, hem dil yapısı hem farklı çağrışımlar ve mecazlar hem de atasözünün anlamını, yani Türk kültürünün bir kısmını öğrenir. Aynı zamanda dil bilgisi, yani dilin gramer kurallarını teori olarak değil, uygulamada da öğrenir. Bu yüzden özellikle Türk dili öğretiminde atasözlerinin rolü çok önemlidir"[24].

Atasözleri faklı alıştırmada kullanabilir. Seçildiği konu ile ilgili atasözü yazıp, öğrecilerin bilmediği kelimeleri açıkladıktan sonra, Türk dilbilgisine göre kastedilen atasözünün çevirmeleri istenilir. Her zaman atasözünün anlamı aniden ortaya çıkmaz, çünkü içerdiği mecaz nedeniyle direkt değil, dolaylı olarak bir öğüt verir. Bu atasözünün ne zaman, hangi bağlamda kullanabileceğini ipucu verdikten sonra, öğrenciler genelde doğru anlamı bulurlar.

Bu çalışmada, ilk önce ılımlılık kavramının tanımı sunulacak, sonra ise Türkçe sözlüklerinde ve TDK sayfasında bulunan ılımlılık kavramı ile ilgili olan Türk atasözleri seçilecektir[25]. Türk dilinde ılımlılık kavramını açıklayan atasözleri sıralandıktan sonra, Leh dilinde aynı ya da benzer anlamı taşıyan atasözleri göstrilecektir.

'Ilımlılık' kavramı ile ilgili atasözlerini seçtikten sonra farklı gruba ayrılacaktır. Her Türk atasözüne Leh dilinde aynı anlamda bir atasözü varsa orijinal ve Türkçeye çevirilmiş şekli eşleştirilecektir. Son olarak seçilmiş Türk atasözlerinden faydalanarak farklı gramer, sentaks ve semantik alıştırmaları gösterilecektir.

ILIMLILIK KAVRAMININ TANIMI

Sözlük tanımına göre ılımlılık - "Ilımlı olma durumu, mutedillik"; ölçülülük - **"**Ölçülü, dengeli olma durumu, ılım, itida". Tanımda denge kelimesi kullanıldığı için onun tanımına da bakıldı; denge - "1. Bir nesnenin veya bir insanın devrilmeden durma hâli, muvazene, balans; 2. Zihinsel ve duygusal uyum, istikrar; 3. Siyasi güçlerin, yetkilerin birbirini sınırlayacak biçimde dağıtılması; "*Dünyadaki bütün dengeler değişti. Artık ne Sovyetler var, ne komünizm tehlikesi.*" - A. Ümit; 4. Ekonomik hayatın uyumlu düzeni; 5. *fizik* Birbirini ortadan kaldıran güçlerin sonucu olan durma hâli.[26]" Denge kelimesinin anlamına göre daha ruhsal ve fiziksel bir kavramdır.

TDK sayfasında mûtedillik kelimesi ile eş anlamlı sadece bir kelime bulunmaktadır - o da ılımlılıktır. Ama Ayverdi sözlüğünde daha geniş bir tanım sunulmaktadır. Bu tanıma göre mûtedillik kelimesinin 4 anlamı vardır. "1. Orta halde, orta kararda olan, îtidalli, orta, vasat, 2. Düşünce ve davranışlarda aşırılık bulunmayan, ölçülü, ılımlı, îtidalli (kimse), 3. (hava ve iklim için) Aşırı derece soğuk yahut sıcak olmayan, ılık, ılıman, 4. fizik ve kimya, şiddetli, etkisi, güçü orta derece olan, 5. mus. Irak Türkleri arasında şiirlerin nevâ, segâh, pençgâh makamlarinda bestelenmesiyle elde edilen bir cesit musiki eseri[27]." Son tanımına göre ölçülülük, 'ılımlılık' kavramı birinci ve ikinci anlamında daha çok insan karakteri, huyu, tavrı ve mizacı ile ilgilidir.

Toplanan 28 Türk atasözleri 4 ayrı gruba ayrıldı: 1. Harcama ve tasarruflu olma durumu; 2. Ortasını bulma yeteneği ve gereği; 3. Azla yetinmeme ve fazla isteme durumu; 4. Azın kıymetini bilme durumu.

TOPLANAN MALZEME

Birinci gruba *Harcama ve tasarruflu olma durumu* için aşağıdaki atasözleri seçilmiştir:

Altını saklamak değil, kuruşu saklamak hünerdir[28]. - Tutumluluk değersiz görünen şeyleri değerlendirmekle olur.

[24] Stanek K. B., *Kültür - Dil - Gramer - Leh ve Türk Atasözleri Örnek Üzerinde Türkçe Öğretiminde Atasözlerinin Rolü*

[25] Türkçe ana dilim olmadığı için, atasözlerini yabanci bir gözüyle seçtim. Türkçe açıklamalarına dayanarak uygun Leh atasözleri ile eşleştirdim.

[26] http://www.tdk.gov.tr/ [02.02.2017].

[27] Ayverdi, İlhan, (2010), *Misalli Büyük Türkçe Sözüğü*, İstanbul, Kubbealtı Lugatı, s. 858

[28] Türk atasözleri şu kaynaklardan seçildi: Aksoy Ö.A., (2004), *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I,II,* Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dili Kurumu Yayınları: 279, Ankara; Aksoy Ö.A., (1988), *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I,II*, İnkılâp Kitapevi Yayın, İstanbul; Parlatır İsmail, (2007), *Atasözleri*, Yargı

Ayağını yorganına göre uzat. - Giderini mutlaka gelirine uydurmalısın.

Bol bol yiyen bel bel bakar. - Kazandığını ölçüsüzce harcayan ve ilerisi için bir şey artırmayan kişi kazançsız kaldığında acıklı bir duruma düşer.

Güvenme varlığa, düşersin darlığa. - Yarlıklarına güvenerek ölçüsüz harcamalarda bulunanlar daha sonraları sıkıntıya düşebilirler.

Her çok azdan olur. - Çoğu elde etmek için azları biriktirmek gerekir.

Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter. - Hayatta her iş zamanında yapılmalıdır. Zamansız yapılan işte başarı elde edilemez. Çünkü o iş için gerekli koşullar oluşmamıştır.

Kocana göre bağla başını, harcına göre pişir aşını./ Erine göre bağla başını, tencerene göre kaynat (pişir) aşını. - Davranışlarını içinde bulunduğun koşullara uydur.

Terazı var, tartı var, her şeyin bir vakti var. - Her şeyin bir ölçüsü ve zamanı vardır.

İkinci grupta *Ortasını bulma yeteneği ve gereği* şu atasözleri sıralanmıştır:

Aş tuz ile, tuz oran ile. - Bir şeyin hoşa gitmesi onun birtakım nitelikler taşımasına ve bu niteliklerin de gerektiği oranda bulunmasına bağlıdır.

Çoğu zarar, azı karar. - Hiçbir zaman aşırıya kaçılmamalıdır.

Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır. - İnsan kendi durumuna göre bir yaşam tarzı benimsemeli, arkadaşlarını da ona göre seçmelidir.

Az yiyen az uyur, çok yiyen güç uyur. - Kişi iyi uyuyabilmek için pek az da yememeli, pek çok da.

Ne karanlıkta yat, ne kara düş gör. - Her konuda tedbirli ve ihtiyatlı olmak büyük yarar sağlar ancak tedbirli ve ihtiyatlı olursak tehlikeleri kolaylıkla başımızdan kovabiliriz.

Ne sakala minnet ne bıyığa. - İnsan en yakın akrabalarından bile yardım istemeyerek kendi imkânlarıyla yetinmelidir.

Ne şeytanı gör ne salavat getir. - Gücün yetmediği işe kalkışılmamalı, kalkışılırsa da başkalarından medet umulmamalıdır.

Ne şiş yansın ne kebap. - İki taraf da gücendirilmesin veya korunsun.

Ne yavuz ol asıl ne yavaş ol basıl. - Olumlu veya olumsuz konularda aşırıya kaçmak seni zor durumda bırakır; ne büyük ceza görecek kadar atılgan, dikbaşlı ol ne de herkes seni ezecek kadar yumuşak başlı ol.

Pek yaş olma, sıkılırsın; pek de kuru olma, kırılırsın. - Hüner gerektiğinde uysal, gerektiğinde sert olmayı bilmektir.

Üçüncü grup *Azla yetinmeme ve fazla isteme durumu* aşağıdaki atasözlerini kapsar:

Tamah varken müflis acından ölür. - Elinde avucunda bir şey bulunmamakla birlikte küçük kazançları beğenmeyen kişi büyük kazanç hayaliyle geçinir.

Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz. - Büyük şeyleri elde edebilmek için önce küçük şeylerle yetinmek gerekir.

Dördüncü grupta *Azın kiymetini bilmek lazımdır* şu atasözleri bulunmaktadır:

Az olsun, uz (öz) olsun. - Yaptığınız iş, edindiğiniz şey az olabilir ancak temiz ve iyi olmalıdır.

Azıcık aşım, ağrısız (kaygısız) başım. - Derdim olmasın da başka bir şey istemem.

Gümüş sağ olsun, altın gidekosun. - Eldeki şey, elde edilmesi güç olan daha değerli bir şeyden üstün tutulmalı.

Ortaklık öküzden, başlı başına buzağı yeğdir. - Kişinin malı çok ama bunlar ortak malıysa yalnız kendisine ait azıcık malı bulunması daha iyidir.

Her şeyin yokluğu yokluktur. - İnsana gerekli olan şey küçük ve değersiz de olsa yokluğunda kendini belli eder.

Yayınevi, Ankara; Yurtbaşı, Metin (1993), *A Dictionary of Turkish Proverbs*, Ankara, Turkish Daily News, http://www.tdk.gov.tr 02.02.3017.

TÜRK ATASÖZLERİ VE ONLARIN LEHÇE KARŞILIKLARI:

I. Harcama ve tasarruflu olma durumu

Ayağını yorganına göre uzat.

Kocana göre bağla başını, harcına göre pişir aşını.

Erine göre bağla başını, tencerene göre kaynat (pişir) aşını.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Tak krawiec kraje, jak materii staje. - Terzi, kumaşına göre onu keser[29].

Güvenme varlığa, düşersin darlığa.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Dziś pod wozem, jutro na wozie. - Bugün arabanın altında, yarın arabada.

Miarkuj się, byś nie przebrał miarki. - Abartmamak için kendini tut.

W dostatku trudno miarę zachować. - Bolluk içinde ölçülü davranmak zordur.

Bol bol yiyen bel bel bakar.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Kto więcej zje, niż zarobi, biedę sobie przysposobi. - Kazandığından fazla yiyen, kendini yoksul eder.

Kto kupuje, czego mu nie trzeba, nie ma potem za co kupić chleba. - İhtiyacı olmadan bir şey alanın ekmek alacak parası kalmaz.

Kto się z groszem nie liczy, tego bieda wyćwiczy. - Kuruşu saymayanı yoksulluk eğitir.

Altını saklamak değil, kuruşu saklamak hünerdir.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Kto z szeląga urąga, z tego się złoto śmieje. - Kuruşu küçümşeyen ile altın alay eder. Grosz oszczędzony przerabia się w miliony. - Harcanmamış kuruş milyonlar yapar.

Kto grosza nie oszczędza, do złotego nie przyjdzie. - Kuruşu saklamayan, altını bulmaz.

Her çok azdan olur.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Od małych rzeczy poczynaj. - Küçük işlerden başla.

Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter.

Terazıvar, tartı var, her şeyin bir vakti var.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Kto późno przychodzi, sam sobie szkodzi. - Geç gelen, kendisine zarar verir.

Yukarıdaki karşılaştırmasına göre hem Türk hem Leh dili ve kültüründe bir gerçek ve düşünce göze çarpıcıdır. İnsanların ılımlı olması, fazla hırslı olmaması, azla yetinmesi övünülür. İlk 3 atasözüne göre herkes imkanlarına göre yaşamalıdır. Böyle bir nasihati vermek için iki dilde de kumaş kavramı mecazın temeli olur. Türkçede

[29] Lehce atasözleri şu kaynaklardan seçildi:: Berner, J., (1992), *Mądrej głowie dość...przysłowie*, Łomża, Oficyna Wydawnicza Stopka; Masłowscy Danuta i Włodzimierz, (2000), *Księga Przysłów Polskich*, Kęty, Wydawnictwo Antyk; Masłowscy Danuta i Włodzimierz, *Przysłowia polskie,* (2003); Wydawnictwo Videograf Edukacja sp. z o. o., Katowice; Świrko Stanisław, (1975), *Na wszystko jest przysłowie*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie; Stefańska-Jokiel Katarzyna (2006), *Skarbiec przysłów. Przysłowia polskie*, Erişim: http://cyfroteka.pl/ebooki/Skarbiec_przyslow__Przyslowia_polskie-ebook/p2678i4916 11.02.2017; Adalberg Samuel, (1889–1894), *Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich*, Warszawa, Druk Emila Skiwskiego; *Dawne powiedzenia i przysłowia*, [Eski söyleyişler ve atasözleri], Erişim: http://www.laliny.hekko24.pl/powie.htm#15 1.02.2017. Ceviri K .B. Stanek

yorgan, Lehçede ise terzinin kullandığı malzemedir: **Ayağını yorganına göre uzat. -** Terzi, kumaşına göre onu keser.

Aynı anlamda olan Türk atasözünde aile ilişkisi de gösterilir. Kadın, kocasının kazançlarına göre harcama yapmalıdır: **Kocana göre bağla başını, harcına göre pişir aşını./ Erine göre bağla başını, tencerene göre kaynat (pişir) aşını.**

Dördüncü atasözünde; mal mülk geçici olduğu için ona fazla güvenerek yaşamanın doğru olmadığı uyarısı mevcuttur. İnsan elinde olmayan olaylardan dolayı bütün malını kaybedebilir. Bu yüzden geleceği düşünmek zorundadır. Pek zorluk çekmemek için insan parasız kalabileceği zamanı da göz önünde tutmalıdır.

Bu nasihatten diğerleri de kaynaklanır. Bolluk içinde yaşamak isteyen biri tasarruflu olmalı ve aşırı derece harcama yapmamalıdır. Bu öğüdü 5. atasözü sunar: **Bol bol yiyen bel bel bakar.** Lehçe karşılıkları: Kazandığından fazla yiyen, kendini yoksul eder./ İhtiyacı olmadan bir şey alanın ekmek alacak parası kalmaz. Hem Türkçe hem Lehçede aşırı harcama için yemek kavramı kullanıldı.

Büyük bir varlık küçük, önemsiz görünen şeylerden oluştuğu için direk ve mecaz anlamda kullanılan kuruş kelimesi iki araştırılan dilde de vurgulanmaktadır. Altıncı atasözünde: **Altını saklamak değil, kuruşu saklamak hünerdir** ve onun Lehçe karşılıklarında: Kuruşu küçümşeyen ile altın alay eder./ Harcanmamış kuruş milyonlar yapar. kuruş çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü sonraki atasözünde denildiği gibi: **Her çok azdan olur. -** Küçük işlerden başla./ Kuruşu saklamayan, altını bulamaz.

Bu grupta toplanan atasözlerinde hem biriktirme ile övünür hem de aşırı harcamadan sakınır. Kazandıklarından fazla harcayan kişilerin durumunun sonunda kötüye gidebileceği vurgulanır.

Son iki atasözünün nasihati farklıdır. İşin, davranışın, söyleyecek sözlerin uygun zamanı vardır. Doğanın dengesi değişmez, kendi kanununa dayanarak devam eder. Hayvanlara kimse öğüt vermez, doğal bir şekilde davranır. İnsanoğlu ondan örnek alarak işini uygun zamanda yapmalıdır. Türkçe atasözünde doğru zamanda doğru iş yapma sembolü horozdur: **Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde öter.** Sonraki atasözü direk bir öğüt içerir: **Terazı var, tartı var, her şeyin bir vakti var.** Lehçede ise zamansız, geç gelenin durumundan bahseder - Geç gelen, kendisine zarar verir.

II. Ortasını bulma yeteneği ve gereği

Az yiyen az uyur, çok yiyen güç uyur.

Ne yavuz ol asıl ne yavaş ol basıl.

Pek yaş olma, sıkılırsın; pek de kuru olma, kırılırsın.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Łuk mocno napięty pęka. - Gergin yay kopar.

Aş tuz ile, tuz oran ile.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Zła potrawa bez soli, zła i przesolona. - Tuzsuz yemek kötü, çok tuzlu da kötü.

Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Na ucztę nie bądź pierwszym i ostatnim. - Ziyafete ne ilk, ne de son olarak gel.

Naprzód się nie wyrywaj, na ostatku nie zostaj, środka się zawsze trzymaj. - Önde gitme, sonda kalma, ortasını tut.

Ne karanlıkta yat, ne kara düş gör.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Na ostrożności nikt nie stracił. - Tedbirli olmaktan hiç kimse kaybetmez..

Ostrożność jest matką bezpieczeństwa. - Dikkatlılık/ tedbirlilik güvenliğin anasıdır.

Lepiej być nadto ostrożnym niż mało. - Az dikkatli olmaktan aşırı derecede dikkatli olmak daha iyidir.

W czas, gdy kto może, zapobiegaj przygodzie. - Mümkünse, zamanında olayları önle! W czas zapobiegaj każdej rzeczy. - Zamanında olayları önle!

Ne sakala minnet ne bıyığa.

Ne şeytanı gör ne salavat getir.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Mierz siły na zamiary, a nie zamiar podług sił. - Gücünü niyetlerine göre ölç, niyetini gücüne göre değil.

Ne şiş yansın ne kebap.

Lehçe karşılıkları şöyle:

I wilk syty i owca cała. - Hem kurt doysun hem koyun sağlam kalsın.

Çoğu zarar, azı karar.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Przysłowie to stare: we wszystkim mieć miarę. - Eski bir atasözü şöyledir: ölçülü davranmak gerekir.

Ilımlılık kavaramı ile ilgili en çok sayıda ortasını bulma gereğini anlatan atasözleri yer alır. Bu atasözlerinde iyi ve kötü durumlar gösterilir. Bir şeyin fazla olması insana zarar verir, bir şeyin azı da. Bu yüzden insan tam ortada olduğu zaman kendisini iyi hissedebilir ve rahat yaşam sürdürebilir.

İlk 5 atasözünde kullanılan mecazlarda ve direk anlatımda yer, vakit, yemek kavramlarından, insanın tavırlarından ve onun karakaterinden bahsedilir. Atasözlerinin her birinde insanın ılımlı olması, iyi bir tavır olarak gösterilir. Lehçede (Türkçede de var olan) tuz kelimesi kullanılır. Her yemekte gereken madde olan tuzun ne azı ne fazlası olmalıdır: **Aş tuz ile, tuz oran ile.** Lehçe karşılığı şöyledir Tuzsuz yemek kötü, çok tuzlu da kötü.

Yukarıdaki atasözlerinde bulunan ikinci bir öğüt tedbirli olmaktır. Aslında tedbirli olma durumu ayrı bir çalışmanın konusu olabilir. Bu noktada sadece bir Türk atasözü gösterilecek çünkü onun içinde ılımlılık kavramı da vardır. İnsanın ortada kaldığı durumdayken rahat olabilmesi gösterilmektedir: **Ne karanlıkta yat, ne kara düş gör.** Lehçe karşılıkları direk nasihat içermektedir: Tedbirli olmaktan hiç kimse kaybetmez./ Dikkatlılık/ tedbirlilik güvenliğin anasıdır./ Az dikkatli olmaktan aşırı derecede dikkatli olmak daha iyidir./ Mümkünse, zamanında olayları önle!/ Zamanında olayları önle!

İnsanın hayatında orta durumunun iyi sonuçları getirmesi sadece bireyin davranışlarından ve tavırlarından kaynaklanmaktadır. İnsan ilk önce kendine göre, kendi gücüne göre hareket elmelidir. Eline almak istediği iş, şey, mevki, imkanlarına ve kendi gücüne bağlıdır. Türk atasözlerinde **Ne sakala minnet ne bıyığa./ Ne şeytanı gör ne salavat getir**. önemli çağrışımlar içerir. Zıt kavramları içeren ifadelerde daha geniş anlam taşımaktadır. Sakal ve bıyık ailenin yaşlı ve genç fertlerini sembolize eder, şeytan ve salavat kavramları ise dinden kaynaklanır. Ama iki atasözünden aynı öğüt ortaya çıkar, o da: insan, kimseden yardım istemeden, kendi gücü ile bir işine kalkışmalıdır. Lehçe atasözünde ise direk nasihati mevcuttur: Gücünü niyetlerine göre ölç, niyetini gücüne göre değil. İnsanın gücünü aşan amaçlarına ulaşması, iki araştırılan dilde ve kültürde doğru bir yaklaşım olarak değerlendirmemektedir.

Ölçülü davranışın iyi sonuçlanması ise, yine kültür öğeleri bakış açısından önemli kavramları kapsar. Türkçede temel yemek olan kebap ve onu hazırlaması için gerekli araçtan, Lehçede köy hayatında önem taşıyan,varlık ve yemek çağrışımları yapan koyundan ve en büyük tehlike sembolü olan kurttan bahsedilir: **Ne şiş yansın ne kebap.** - Hem kurt doysun hem koyun sağlam kalsın. İnsan, hem koyun sağlam kalsın hem kurt doysun diye, hem yemek olsun hem şiş bozulmasın diye davranmalıdır.

Ama en önemli nasihat en kısa atasözünde bulunmaktadır: **Çoğu zarar, azı karar.** Lehçe karşılığı: Eski bir atasözü şöyledir: ölçülü davranmak gerekir. Bu atasözleri insan hayatının temeli, esası ve vecize olmalıdır.

III. Azla yetinmeme ve fazla isteme durumu

Tamah varken müflis acından ölür.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Kto chciwie zbiera, diabeł mu wydziera.- Hırsla toplayandan şeytan çalar.

Bogaty sknera z głodu umiera. - Cimri zengin açlıktan ölür.

Kto chleba nie chce, nie wart i kołacza. - Lokma istemeyen somunu hak etmez.

Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Kto gardzi chlebem, nie będzie miał i bułki. - Ekmeği kim küçümserse, tatlı ekmeği de yiyemez.

Lepszy mały a częsty zysk niż duży a rzadki. - Küçük ve devamlı kar, büyük ve nadiren olandan daha iyi.

Jak się nie ma, co się lubi, to się lubi, co się ma. - Sevdiğini elde edemiyorsan, elde olanları sevilir.

Jeśli nie możesz mieć tego, co najlepsze, zrób najlepszy użytek z tego, co masz. - En iyisini alamadığında, elinde olanları en iyi şekilde kullan!

Chciej jak najlepiej, a przestań na tym, co być może. - En iyisini iste, ama bulabildiğinle yetin!

Azla yetinmeme ve fazla isteme durumu başlıklı grupta sadece iki Türk atasözü bulunur. Azla yetinmeyen kişi her zaman yetmezlik ve yetersizlik hislerinden etkilenmektedir. İçindeki hırs duygusu rahatını bozar, o da aşırı isteklerinden kaynaklanır, sonuçta insan normal hayatını sürdüremez, hayatından da zevk alamaz durumdadır. Hem Türk hem Lehçe atasözünde ölüm kavramı yer alır: **Tamah varken müflis acından ölür.** Lehçe karşılıkları: Zengin cimri açlıktan ölür./ Hırsla toplayandan şeytan çalar. Azla yetinmeyi bilmeyen kişi hayattayken bile ölü gibidir. Küçük şeylerden zevk alamadığı için büyük şeylere ulaşması mümkün değildir. Kendisi için yaşamı boş ve hayal kırıklığı ile dolu olur.

İkinci atasözünde ise, yine Türkçe ve Lehçe atasözlerinde aynı ders bulunmaktadır. İnsan elinde olanlar ile yetinmeli yoksa yüksek yere varamaz. **Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz.** Leh dilinde bu anlamda birkaç atasözü vardır, örneğin: Sevdiğini elde edemiyorsan, elde olanları sev./ En iyisini alamadığında, elinde olanları en iyi şekilde kullan!/ En iyisini iste, ama bulabildiğinle yetin! Demek ki Polonyalılar daha hırslı olduğundan onlara faklı ifadeler ile bu öğüt vermek gerekiyordu.

IV. Azın kıymetini bilmek lazımdır

Az olsun, uz (öz) olsun.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Nie ilość – lecz jakość. Miktar değil - kalite.

Praca z ochotą przerabia słomę w złoto. - İsteyerek yapılan iş, samandan altın yapar. Poczynaj rzeczy rozważnie, lecz je wykonuj raźnie. - İşe düşünerek kasıtlı olarak başla ve düzgün bir biçimde yap.

Azıcık aşım, ağrısız (kaygısız) başım.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Człowiekowi do szczęścia mało potrzeba. - İnsanın mutlu olması için az yeterlidir.

Wszystko ma ten, który niczego nie pożąda. - Azla yetinen her şeyin sahibidir.

Bogactwo wielkie - na małym poprzestać. - Küçükle yetinmek - büyük servettir.

Miej tyle, ile potrzeba koniecznie - nie żyjesz wiecznie. - Temel ihtiyacın kadar varlıklı ol - sonsuz yaşayamazsın.

Ortaklık öküzden, başlı başına buzağı yeğdir.

Lepszy swój grosz niż cudzy trzos. - Başkasının para kesesinden kendi kuruşun daha iyi.

Gümüş sağ olsun, altın gidekosun.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Lepszy wróbel w garści niż gołąb/ kanarek na dachu. - Avucundaki serçe çatıdaki güvercinden/ kanaryadan daha iyidir.

Lepsze dziś jajko niż jutro kokosza. - Bugünkü yumarta yarınki tavuktan daha iyidir.

Her şeyin yokluğu yokluktur.

Lehçe karşılıkları şöyle:

Komu czego brakuje, drogo to szacuje. - Eksik olan şeyin değeri kişiye yüksek olur.

Niedostatek pokazuje, jak mało człek potrzebuje. - Kıtlık/ yoksullk, adama ihtiyaçlarını az olduğunu gösterir.

Dördüncü grupta bulunan atasözleri azın kıymeti ile ilgilidir. Sözü geçen ifadelerde dört geniş kavrama dokunuldu. 1. Düzgün iş: **Az olsun, uz (öz) olsun**; 2. Dertsiz yaşama: **Azıcık aşım, ağrısız (kaygısız) başım**; 3.

Bir şeyin sahibi olma: **Ortaklık öküzden, başlı başına buzağı yeğdir**; 4. Bir şeyin gerçek değeri: **Her şeyin yokluğu yokluktur.**

Birinci atasözünde iki dilde aynı gerçek bulunur, sadece Lehçe atasözünde iş isteyerek, çaba gösterek yapılmalıdır: İsteyerek yapılan iş, samandan altın yapar./ İşe düşünerek kasıtlı olarak başla ve düzgün bir biçimde yap. İkincisinde ise aynı anlam farklı şekilde anlatılır. Türkçede sorunsuz yaşamdan Lehçede mutluluktan ve zenginlikten bahsedilir: İnsanın mutlu olması için az yeterlidir./ Azla yetinen her şeyin sahibidir./ Küçükle yetinmek - büyük servettir.

Üçüncü atasözünde, insanın küçük de olsa bir şeyin sahibi olması, büyük şeyleri düşünmesinden daha iyi olduğu vurgulanır. Türkçede ortak mal, büyük varlık, değeri az olan ama öz mal ile kıyaslanır. Güç ve zenginlik sembolü olan öküz bir kişinin değilse, değeri düşüktür, öz buzağından daha önemsiz kalır. Lehçede anlamı aynı ama anlatımı farklı olan atasözünde serçe ve güvercin/ kanarya kelimeleri kullanılır. Avucundaki serçe çatıdaki güvercinden/ kanaryadan daha iyidir. Avucundaki serçe öz buzağı anlamına gelir. Güvercinin ya da kanaryanın ise bireyin elinin dışında ortak malı olan öküz manasını taşır. Elinde olup az bulunan bir şey sahip olmadığı veya muhtemelen olamayacağı ortak şeyden daha değerlidir.

Dördüncü atasözü, ise insanın darlığa düştüğü zaman eksikleri değerlendirmesinden bahseder: **Her şeyin yokluğu yokluktur.** Eksik olan şeyin değeri kişiye yüksek olur./ Kıtlık, adamın ne kadar az ihtiyaçı olduğunu gösterir. İnsanın ihtiyacı olan şeyler, kendi değeri ile ölçülmez, insanın ihtiyacı ile ölçülür. Çünkü tarafsızca, objektif olarak değeri olmayan şey, biri için çok gerekli ve değerli bir şey olabilir. Bir şeyin eksikliği, onun değeri gerçek değerini aşabilir. Hiçbir şeyin belli bir değeri yoktur, çünkü o ihtiyaçlarına göre değişir.

ATASÖZLERİ ALIŞTIRMALARDA

Araştırılmış atasözlerinde hemen hemen tam Türk dilbilsi öğretilebilir. Atasözlerinde, büyük ünlü uyumu, ünsüzlerin yumuşaması ve benzeşmesinden yani en temel yazım kurallarından başlayarak bağlaçlar ve ortaçlara kadar bütü örnekler vardır. Bütün atasözlerinde en çok kullanılan zaman geniş zaman, en çok kullanılan kip emir kipidir. İkisi hem olumlu hem olumsuz şekilde bulunur.

Semantik bakış açısından göze çarpan zıt anlamlı kelimelerin kullanımıdır. Söz konusu olan atasözlerinde başka, nadiren günlük konuşmalarda duyulabilen eski kelimeler de vardır. Mecazı kapsayan atasözleri örneğinde öğrenciler kendi cümlelerini de kurabilir.

Zaman eki göstermek için atasözleri en iyi seçenektir. Çünkü atasözlerinde ikinci ya da üçüncü şahıs eki kullanılır, yani zaman ekinden sonra başka bir ek gelmez (geniş zaman) emir kipinde ise ikinci şahısta şahıs eki yoktur. Bu alıştırmada atasözleri alfabetik sırayla sunulacaktır. Geniş zaman ekini görstermek için belli bir fiilin mastar şeklini yazıp öğrencilerden doğru, mantıklı bir cümle kurmaları istenilir. Olumsuz şekli olan yerde mastarın da olumsuzluğu gösterilir.

Alçak yerde yatma sel (almak) ....., yüksek yerde yatma yel (almak) .....

Az yiyen az (uyumak) ..... , çok yiyen güç (uymak) .....

Aza kanaat etmeyen çoğu hiç (bulamamak) .....

Bol bol yiyen bel bel (bakmak) .....

Her çok azdan (olmak) .....

Her şeyin vakti var, horoz bile vaktinde (ötmek) .....

Pek yaş olma, (sıkılmak) .....; pek de kuru olma, (kırılmak) .....

Tamah varken müflis acından (ölmek) .....

Atasözlerinde emir kipi de üçüncü ya da ikinci şahısta kullanılır. Yukarıdakine benzer bir alıştırma hazırlanabilir.

Az (olmak) ....., uz (öz) (olmak) .....

(Güvenmek) ..... varlığa, düşersin darlığa. Bu cümlede hem geniş zaman hem emir kipi var, ama bu tür alıştırmada sadece bir tanesi işaretlenir.

Ne karanlıkta (yatmak) ....., ne kara düş (görmek) .....

Ne şeytanı (görmek) ..... ne salavat (getirmek) .....

Ne şiş (yanmak) ..... ne kebap.

Zaman ve kip alıştırmalar yaparken sadece eki değil aynı zamanda da atasözlerinin uygun şekli öğrencilerin akıllarında kalıp kalmadığı da tespit edilir. Çünkü bazı atasözünde, cümle yapısına göre sadece 3. ya da 2 şahıs değil, her hangi bir şahıs eki kullanabilir. Ama kullanılırsa bu cümle artık atasözü statüsünde olmaz. Çünkü atasözü özelliğini kaybeder, yani şekli belli ve değişmez olmalıdır.

Yukarıdaki atasözlerinde en sık rastalanan ne... ne... bağlacıdır. Bu yüzden örnek atasözünü alarak öğrenciler bağlacı içeren kendi cümlelerini de yazabilir.

Ne karanlıkta yat, ne kara düş gör.

Ne sakala minnet ne bıyığa.

Ne şeytanı gör ne salavat getir.

Ne şiş yansın ne kebap.

Ne yavuz ol asıl ne yavaş ol basıl.

Zıt anlamlı kelimeler ile yapılabilecek alıştırmalarda atasözlerinde olan bir kelime yerine onun zıt anlamlısını yazması istenilir. Zıt anlamlı kelimeler aşağıdaki atasözlerinde mevcuttur:

Alçak yerde yatma sel alır, ...yerde yatma yel alır.

Az yiyen az uyur, ... yiyen güç uyur.

Ne yavuz ol asıl ne ..... ol basıl.

Pek yaş olma, sıkılırsın; pek de ..... olma, kırılırsın.

Yavuz, vakit, kanaat, tamah, müflis kelimeleri konuşmalarda pek rastlanmaz. Hatta öğrenci hayatında nadiren kullanır. Ama edebiyatta ya da özel konuları konuşurken lazım olabilir.

Öğrencilere göre en eğlenceli alıştırmalardan bir eşleştirmedir. Kağıtlara her atasözlerin yarısı, başka bir renkte kağıtlara onların sonuçları yazılır. Öğrenciler grup halinde çalışırken atasözünün tamamını yazmak zorundadır.

Atasözünün tam anlamını anlamak için faklı alıştırma-eğlenceden faydalanabilir. Lehçe bir atasözünün anlamını taşıyan Türk atasözünü söylemek gerektir.

En zor alıştırma kompozisyon yazmadır. Genelde öğrenciler büyük 'felsefi' konulardan bahsederken bilinmeyen kelimeler kullanmaya başlar. Bu yüzden daha basit ödev ya da sınıf çalışmaları yapması gerekir. Her öğrencinin bir atasözünü verip onun anlamının ne olduğunu açıklaması istenebilir. Böyle bir çalışmayla bildiği kelimeleri ve kavramları kullanması sağlanacaktır. Örneğin: "Aş tuz ile, tuz oran ile." ne demek?. Öğrenci cevapta ya günlük olaylara dayanarak tuzsuz yemeği anlatacak ya da atasözünün mecaz anlamını açıklayacaktır.

Üst seviyede okuyan öğrenciler ise ya kendi hayatından ya da izlediklerinden, duyduklarından örnekleri alarak bir atasözü ile ilgili olayları anlatabilir. Örneğin: Tasarruflu olmakta fayda var mı ya da ortasını bulmak için neler yapmalıyız? Böyle konulara en temel görünen en zor evrensel meseleri anlatması mümkündür.

SONUÇ

Göründüğü gibi hem dil öğretiminde hem başka bir topluluğun kültürünü anlattığında atasözlerinin kullanılması vazgeçilmezdir. Bir topluluğun kültürünü, ona has dili ile açıklamak gerekir. Tabii ki insan ana dilinde diğer kültürü de öğrenebilir. Fakat yabancı dili öğrenirken aynı zamanda bu dille konuşan kişilerin mantığı, yaşam tarzı, etiği ve genel olarak onların kültürünü de öğrenmelidir. İkisini aynı anda öğrenmenin atasözleri aracığıyla gerçekleştirebilmesi kanaatindeyim.

KAYNAKÇA

ADALBERG, Samuel, (1889–1894), *Księga przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych polskich,* Varşova, Druk Emila Skiwskiego

AKSOY, Ömer Asım, (1988), *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I,II*, İstanbul, İnkılâp Kitapevi Yayın

AYVERDİ, İlhan, (2010), *Misalli Büyük Türkçe Sözüğü*, İstanbul, Kubbealtı Lugatı

BERNER, Jerzy, (1992), *Mądrej głowie dość...przysłowie*, Łomża, Oficyna Wydawnicza Stopka

Dawne powiedzenia i przysłowia, [Eski söyleyişler ve atasözleri], Erişim: http://www.laliny.hekko24.pl/powie.htm#15 11.02.2017

MASŁOWSCY, Danuta i Włodzimierz, (2000), *Księga Przysłów Polskich*, Kęty, Wydawnictwo Antyk

MASŁOWSCY, Danuta i Włodzimierz, *Przysłowia polskie,* (2003), Katowice, Wydawnictwo Videograf Edukacja sp. z o. o.

PARLATIR, İsmail, (2007), *Atasözleri*, Ankara, Yargı Yayınevi

STANEK, Kamila Barbara, (2015), "Kültür - Dil - Gramer - Leh ve Türk Atasözleri Örnek Üzerinde Türkçe Öğretiminde Atasözlerinin Rolü", (Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: Slav Dillilere Türkçe Öğretimi, yayınlanmamış bildiri, 11-12 Haziran 2015), Varşova

STEFAŃSKA-JOKIEL, Katarzyna (2006), *Skarbiec przysłów. Przysłowia polskie*, Erişim: http://cyfroteka.pl/ebooki/Skarbiec_przyslow__Przyslowia_polskie-ebook/p2678i4916 11.02.2017

ŚWIRKO, Stanisław, (1975), *Na wszystko jest przysłowie*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie

TDK web sayfası, Erişim: http://www.tdk.gov.tr 02.02.2017

TÜRKÖZÜ, S. Göksel; "Türkiye'deki Korece Eğitimi Ve Kültürel Yönden Korece İle Türkçenin Karşılaştırılması", Erişim: http://www.ayk.gov.tr/wp-conttent/uploadas/2015/01/turkozu-s.goksel- kültürel-yönden-korece-ile-türkçenin-karşılaştırılması.pdf 08.02.2017

YURTBAŞI, Metin (1993), *A Dictionary of Turkish Proverbs,* Ankara, Turkish Daily News

PEPEE VE CAILLOU ÇİZGİ FİLMLERİNDE ÖĞRETİLEN GÜNLÜK İLETİŞİM KALIPLARI[30]

Arş. Gör. Mustafa K ÖROĞLU
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
koroglumustafa_z@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin öğretilen günlük iletişim kalıpları açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de yayınlanan Pepee ve Caillou çizgi filmleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen yirmişer bölümü oluşturmaktadır. Araştırmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin bölümleri doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu" aracılığıyla araştırmanın alt amaçlarına yönelik veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada alt amaçlara yönelik olarak elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın birinci amacı Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde öğretilen günlük iletişim kalıplarını ve türlerini belirlemektir. Buna bağlı olarak tespit edilen günlük iletişim kalıpları türlerine göre (takdir, sevgi, şaşkınlık, teşvik ve durumsal) olarak sınıflandırılmış ve frekansları verilmiştir. Pepee çizgi filminde kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal günlük iletişim kalıpları (f=137) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=87), "yaşasın" (f=42), "aferin" (f=23) olduğu tespit edilmiştir. Caillou çizgi filminde kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal günlük iletişim kalıpları (f=107) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=37), "teşekkür ederim" (f=23), "vay canına" (f=23) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci amacı Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde öğretilen günlük iletişim kalıpları bakımından karşılaştırmaktır. Pepee ve Caillou'da günlük iletişim kalıplarının türleri ve kullanım sıklıkları genel olarak birbirine benzediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pepee ve Caillou, Günlük İletişim Kalıpları, Çizgi Film

THE DAILY COMMUNICATIVE STRUCTURES USED IN PEPEE AND CAILLOU CARTOONS

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate and compare Pepee and Caillou cartoons in terms of their daily communication patterns. Research is a descriptive study using the screening model from quantitative research methods. The universe of his research forms Pepee and Caillou cartoons, which are published in Turkey. The sample of the research is composed of Pepee and Caillou cartoons, which are determined by random sampling method. In the research, parts of Pepee and Caillou cartoons were analyzed by conducting document analysis. Through the "Concept Teaching Evaluation Form" developed by the researcher, data for the sub - objectives of the research were obtained. The data obtained in the study were analyzed using qualitative and quantitative evaluation methods. The data obtained for the sub-objectives in the study were evaluated using descriptive statistics techniques (frequency, percentage, mean, etc.). The primary purpose of the research is to determine the types and patterns of daily communication taught in Pepee and Caillou cartoons. According to this, the daily communication patterns determined are classified according to their types (appreciation, love, astonishment, incentive and situational) and their frequencies are given. The majority of the daily communication patterns used in Pepee cartoons constitute situational daily communication patterns (f = 137). The most frequently used daily communication pattern was found to be "hello" (f = 87), "lived" (f = 42), "well done" (f = 23). The majority of the daily communication patterns used in Caillou cartoons constitute situational daily communication patterns (f = 107). The most frequently used daily communication pattern was found to be "hello" (f = 37), "thank you" (f = 23), "wow" (f = 23). The second objective of the research is to compare the daily communication patterns taught in Pepee and Caillou cartoons. In Pepee and Caillou it has been found that the types of daily communication patterns and their frequency of use are generally similar.

Key words: Pepee and Caillou, Daily communication patterns, Cartoon

[30] Bu çalışma MKÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 13962 numaralı proje kapsamında desteklenen "Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee ve Caillou Örneği" isimli tezden üretilmiştir.

Giriş

Dil, bütün canlılar arasında iletişimi sağlayan araçtır. Dil, hem toplumsal bir üründür hem de toplumun benimsediği zorunlu uzlaşımlar bütünüdür. Bireyin edilgen biçimde belleğine aktardığı ürün olması dolayısıyla dil, önceden tasarlama gerektirmez. Dil aynı zamanda kavramları belirten göstergeler dizgesidir (Saussure, 1958'den akt. Onan, 2013: 76).

"Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabiî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." (Ergin, 2002: 1)"Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir." (Korkmaz, 1992:67)

Yukarıdaki dil tanımlarından hareketle dilin, birden çok yönünün olduğu görülmektedir. Buna göre dil; duygu ve düşünce, davranış, iletişim aracı, toplumların değer yargılarına göre şekillenmiş ve toplumlar arası iletişimi sağlayan yan yana dizilmiş sesler sistemidir.

Chomsky'e göre, çocukta dil; çocukla beraber doğar yani çocuk dili doğuştan getirmektedir. Çocuk doğuştan itibaren tüm dilleri konuşma kapasitesine sahiptir fakat ebeveynlerin çocuğu kendi ana dilini öğrenmeye zorlar (Bacanlı, 2002).

Piaget'e göre, çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle etkileşim içindedir. Çocuğun çevresiyle kurduğu bu etkileşim onun dünyasında yaşantı oluşturur. Yaşantılar, çocuğun fiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili genellemeler yaparak şemalar oluşturmasına yol açar. Bu açıdan bakıldığında bilişsel gelişim; yaşantı, uyum sağlama ve şema oluşturma süreçleri arasında zincirleme etkileşim sürecidir. Dil edinimi de bilişsel gelişimin bir parçasıdır. Çocuğun dil edinebilmesi için öncelikle duyusal motor gelişimini tamamlaması gerekmektedir (Fidan, 2014:188).

Senemoğlu'na (2010) göre çocuklar, okula gidinceye kadar dil becerilerini kazanırlar. Çocukta dilin gelişimi sözlü ve yazılı anlatımla ilgilidir. Doğal olarak çocuğun sözel iletişimi daha önce gelişir. Çocukların 2-5 yaş arasında konuşma becerilerinin gelişimi çok hızlıdır. Çocuk üç yaşında çok iyi bir konuşmacı olabilir ve kurdukları cümlelerde fiillerin zamanlarını doğru kullanabilirler. Çocuğun dil gelişimi yalnızca sözcükleri doğru kullanmasıyla değil aynı zamanda sözcük ve cümlelerin yapısını doğru öğrenmesini de kapsar.

Çizgi Filmlerin Eğitimde Kullanımı

Bu bölümde; çizgi film kavramı, çizgi filmin gelişim tarihi, çocukların televizyona ve çizgi filme ilgisi, eğitsel amaçlı çizgi filmler hakkında alan yazın taranarak bilgi verilmiştir.

Çizgi Filmin Tarihi

Çizgi film en sık kullanılan animasyon tekniğidir. Animasyon kavramı Latince "animare" fiilinden gelmektedir ve ruhlaştırmak, hayata geçirmek, değiştirmek anlamını taşımaktadır. Animasyonda temel özellik durgun olan bir şeye hareket ve canlılık kazandırılmasıdır. Özakçaoğlu'na (2009) göre animasyonun dilimizdeki karşılığı canlandırmadır. Animasyon anlık görüntülerin teknolojik işlemlerden geçirilerek devinen imajlara dönüştürme işlemine denir. Animasyonun amacı, durağan hareketsiz olan bir nesne ya da resme hareket ve canlılık kazandırabilme çabasıdır. Animasyonda filler uçar, iskeletler dans eder, su aygırları ince bir balerin estetiğinde bale yapar, ancak bütün bu hareketler sonuçta sanatçının hayal gücünün bir ürünü ise de belli doğal etkenler ve hareketlerin çözülmesi sonucunda elde edilmiştir.

Türkiye'de animasyon sanatının kökenini Karagöz-Hacivat'a, yani gölge oyununa bağlamak mümkündür (Abalı, 2012). 1930'lu yıllarda Disney ve çağdaşı olan sanatçıların filmlerinin Türkiye sinemalarında gösterime başlamasıyla karikatür sanatçıları, animasyon sinemasına ilgi duymuş ve bu alanda çalışmalar başlatmışlardır (Hünerli, 2005). Bu tarihten itibaren karikatür sanatçıları Türkiye'de çizgi film sektörünün temelini atmıştır.

Türkiye'de ilk çizgi film denemeleri 1947-1949 yılları arasında Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'nde öğretim görevlisi olan Vedat Ar'ın verdiği bir kursla başlamıştır. Ar'ın 1947 yılında kurstaki on beş öğrencisiyle birlikte yaptığı üç dakikalık "Zeybek Oyunu" isimli çalışması Türkiye'nin ilk animasyon filmidir (Onaran, 1999:196).

Çocukların Televizyona ve Çizgi Filme İlgisi

Günümüzde görsel ve işitsel etkinliği nedeniyle çok sayıda kişiye ulaşan en güçlü iletişim aracı olarak televizyonun önde gelen işlevleri arasında eğlendirici ve öğretici nitelikleri sayılabilir (Can, 1995). Bunun yanında televizyon, bireylerin kendilerini tanıyabilmelerine, kişiliklerini geliştirebilmelerine ortam hazırlayan

zaman zaman onlara düşünme ve eleştirme fırsatı veren önemli bir aygıttır. Kulağa ve göze hitap etmesi çocuk ve gençlerin eğitimi açısından televizyonun etkinliğini arttırmaktadır.

Ulaşılması ve kullanılması kolay olması nedeniyle televizyon bugün hemen hemen bütün evlerde bulunmakta ve izlenmektedir. Televizyonun ortaya çıkışından itibaren çocuklar üzerindeki etkisi araştırılmaya başlanmıştır. 2012 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının yapmış olduğu araştırmaya göre Türk toplumunun %91.9'u televizyon izlemektedir. Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından 2012 yılında yapılan araştırmaya göre Türkiye'de çocuklar iki-üç yaş arasında televizyon izlemeye başlamaktadır.

Aşçı'nın (2006) 8-9 ve 11-12 yaşındaki öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında hafta içinde çocukların %41'inin 5 saat, %26.7'sinin 10 saat, %11.3'ünün 15 saat; hafta sonunda ise çocukların %23.1'nin 4 saat, %20.3'nün 6 saat, %19'unun 2 saat televizyon izlediği saptanmıştır. Arslan, Ünal, Güler ve Kardaş'ın (2006) 6-12 yaş grubu çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, çocukların %43'ünün (n=43) tv izleme sürelerinin günde 3 saatten fazla olduğu, %54'ünün can sıkıntısı, %48'inin ise sevdikleri için televizyon izledikleri belirlenmiştir.

Okul öncesi dönem (2-6 yaş) çocukların büyük oranda çizgi filmlerle büyüdüğü bir gerçektir (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Cesur ve Paker (2007) çocukların on yaşına kadar çizgi filmlere yönelik ilgisinin olduğunu, bu yaştan sonra ise bu ilgilerinde düşüşün yaşandığını tespit etmiştir. Çocukların televizyonda çizgi film ve animasyonlara daha çok ilgi duydukları belirtilmiştir (Özakar ve Koçak (2012). Bu nedenle çocuklara yönelik program ve reklamlarda, ürün önerilirken çocuklar tarafından sevilen çizgi ve animasyon karakterler sıklıkla kullanılmaktadır (İnce, 1991).

Eğitsel Amaçlı Çizgi Filmler

Eğitim amaçlı çizgi filmler ilk kez 1910 yılında Thomas Edison ile başladı. Edison, filmlerin sınırsız bir öğretme potansiyeline sahip olduğunu, eğitim sisteminde devrim yaratıp kitapların yerini alacağı inancını savundu. Edison'un ilk öğretici filminde The Man Who Learned pastörize sütün tehlikelerini anlattı (Can, 1995).

Çizgi filmin eğitim alanıyla olan bağlantısı onun yapısında var olan görsel düzenlemeler ve hareketlere dayanmaktadır. Görsel-işitsel bir iletişim aracı olarak çizgi film, karmaşıklığı sadeleştiren, görünmez olanı görselleştiren, ivedi ve özlü bir öğretim sağlama gücü bulunmaktadır. Canlandırmanın tarihsel gelişiminde bir iletişim aracı olan çizgi filmlerin aynı zamanda toplumsal bir işlevi de bulunmaktadır. Her çizgi filmin bir iletisi vardır ve bu iletiyi genellikle simgesel anlatımla vermektedir. Çizgi filmde konu gerçekçi bir üslupla aktarılabileceği gibi, karikatürize edilerek ya da güldürücü bir biçimde de gösterilebilmektedir. Can'a (1995) göre çizgi filmle eğitim süreci sevimli bir hâle dönüştürülerek izler kitlenin dikkati kazanılmaktadır. Görsel-işitsel bir iletişim aracı olarak çizgi filmin temel gizil gücü, karmaşıklığı açıklığa kavuşturacak, görünmez olanı görselleştirecek, ivedi ve özlü bir öğretim sağlamada yoğunlaşmaktır. Çizgi filmde konu, gerçekçi bir yaklaşımla verilebildiği gibi, karikatürize edilerek ya da güldürülü bir biçimde de sunulabilmektedir. Böylece eğitim süreci sevimli bir hale dönüştürülerek, kişilik bilgisi isteği artırılabilmektedir. Ayrıca rengin ve sesin devreye girmesi ile kişilik bilgisinin akılda kalıcılığı artmaktadır.

Eğitim amaçlı çizgi filmlerde aktarılan göstergeler, anlamların tanımlanması ve çözümlenmesiyle oluşmaktadır. Çizgi filmde her resim en küçük anlamı taşıyan birimdir. Tüm resimler birlikte çizgi filmin anlam bütününü meydana getirmektedir. Tek tek hazırlanan resimler, kendilerine özgü nokta, biçim, renk gibi plastik öğelerin görsel düzenlemelerini içermektedir. Çizgi film, görsel yapısı içinde çok fazla gösterge türü kullanmakta ancak buna karşın simgesel bir anlatım aracı olma özelliğini taşımaktadır (Sezgin, 1981: 349).

Caillou Çizgi Filmi

Bu bölümde Caillou çizgi filminin ortaya çıkışı ve gelişimi, Caillou çizgi filmindeki kahramanlar ve özellikleri, Caillou çizgi filmine yönelik araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Caillou Çizgi Filminin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Caillou ilk olarak 1989 yılında Quebec asıllı yazar Christine L'Heureux ve çizer Hélène Desputeaux ve Michel Aubin'nin ortak çalışması olarak resimli hikâye formatında Chouette yayınevinde yayımlanmıştır. Halen çocukların televizyonda severek izledikleri Caillou çizgi filmleri, 0-3 yaşındaki saçsız Caillou'nun maceralarının anlatıldığı kitaplardan yola çıkarak hazırlanmıştır. İlk önce Caillou saçsız olarak 9 aylık bir bebeğin özelliklerini yansıtan görüntüsüyle çizilmiştir. Caiillou'nun yazarı Chiristine L'heureux 0-6 yaş arası çocuk kitabı yazmaktadır. Yazar, Caillou projesi üzerinde çalışırken Fransız Psikanalist Françoise Dolto'nun eserlerinden yararlandığını ve kendisine insana saygı çocuğa saygı göstermekten geçer sözünün rehberlik ettiğini söyler. Caillou ismi Dolton'un kendi icadı olan bir kuralla ortaya çıkmıştır: "Çocukların muayeneye geldiklerinde ödeme için sembolik olarak kendisine çakıl taşı (caillou) vermesini arzuluyordu". Onun için bu talep bir birey

olarak çocuğa saygının felsefesini yansıtıyordu. Caillou isminin anlamı sözlükte saçsız, kafatası, büyük kafa, çakıl taşı anlamlarına gelmektedir (Roux, 2001'den aktaran Yağlı, 2013).

Caillou çizgi filminin orijinal dili Fransızcadır. Caillou, ilk olarak Kanada'da Télétoon kanalı tarafından yaptırılarak yayımlanmıştır. Daha sonra Türkiye, Almanya, Birleşik Krallık, İspanya, Brezilya ve Hindistan gibi bir çok ülkede yayımlanmaya devam etmiştir (http://www.kundak.org/cizgi-filmler/caillou-kimdir.html).

Caillou, çizgi filmin ana karakteridir. Caillou, 4 yaşında bir erkek çocuktur ve çizgi filmin bölümlerinde Caillou'nun yaşadığı olaylar anlatılır. Genellikle kırmızı yakalı sarı bir tişört ve mavi bir şort giymektedir. Saçı yoktur.Caillou çizgi filminde, genellikle anne ve babasının Caillou'ya sorumluluklar verildiğini görülmektedir. Caillou'da olumlu davranış değişiklikleri kazandırabilmek için ailelesi ona sevgi ve sabırla yaklaşmaktadır. Caillou ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler içinde olan, olaylara karşı nasıl davranması gerektiğini bilen ve olayları sorgulayarak çözüm bulan bir kahramandır.

Pepee Çizgi Filmi

Bu bölümde Pepee çizgi filminin ortaya çıkışı ve gelişimi, Pepee çizgi filmindeki kahramanlar ve özellikleri ve Pepee çizgi filmine yönelik araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Pepee Çizgi Filminin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Son zamanlarda çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmlerden biri de Pepee çizgi filmidir. İletişimci Ayşe Şule Bilgiç tarafından tasarlanan ve hayata geçirilen Pepee, yapımcıları tarafından; "Öncelikli olarak 4-6 yaş grubu çocuklara bunun yanı sıra 3-9 yaş aralığındaki çocuklara da hitap eden bir karakter" olarak tanıtılmaktadır. Çizgi film kahramanın insan ilişkilerinin yanı sıra okul öncesi yaş grubuna yönelik şekil, renk ve sayı gibi bazı temel kavram eğitimlerinin şarkılarla verilmesi, kültürel özelliklerin halk dansları ve türkülerle işlenmesi yönleri ile dikkat çekmektedir.

Pepee'nin karakterleri arasında: Pepee, Şila, Zulu, Bebe, Anne, Baba, Dede, Nene, Maymuş, Dış ses (Şila), Keke, Mimi, Zeze, Bibi ve Tutu vardır. Dış ses (Şila) çizgi filmin içinde aktif olarak rol almakta ve karakterlerle diyaloğa girmektedir.

Pepee çizgi filminde büyük, küçük, hafif, ağır, hızlı, yavaş, yardım etmek, futbol, şut, gol, ilkbahar, yaz, sonbahar, kış… vb. gibi kavramların yanı sıra arkadaşlarıyla paylaşmak, kardeşlerle ilişkiler gibi konular işlenmektedir. Çocukların gelişimine katkıda bulunacak olaylardan örnekler seçilmesine özen gösterilmektedir. Çizgi filmde aile yapısından ögeler gösterilerek aile içi iletişime yönelik güzel örnekler sergilenmektedir. Pepee çizgi filminin ana karakterleri şunlardır: "Anne, baba, dede, nene ve Şila" Pepe'nin bu aile büyükleriyle iletişimi, yaşantısı, aile büyüklerinin evdeki otoritesi, Pepee'nin onlara karşı tavrı, kardeşine karşı sorumlulukları ve davranışı çizgi filmi izleyen çocuklar için olumlu bir rol model oluşturmaktadır. Bu karakterlere ek olarak Zulu, Köpüş ve Maymuş isimli hayvan karakterlerle, hem arkadaşlık ilişkisi hem de hayvan sevgisi yansıtılmaya çalışılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin öğretilen günlük iletişim kalıpları açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şunlardır:

Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde;

a. Öğretilen günlük iletişim kalıplarını belirlemek

Pepee ve Caillou çizgi filmlerini

a. Öğretilen günlük iletişim kalıpları bakımından karşılaştırmak.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın "Yöntemi" anlatılmaktadır. Bu amaçla, sırasıyla "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Araçları" ve "Veri Çözümleme Teknikleri" açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. "Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2002, s.77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yayınlanan Pepee ve Caillou çizgi filmleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen yirmişer bölümü oluşturmaktadır.

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Alınan Çizgi Film Bölüm İsimleri

Bölüm No	Pepee	Caillou
1	Bir Aşağıda Bir Yukarıda	Merhaba İlkbahar
2	Sabır, Sabır, Ya Sabır	Ekşi ve Tatlı
3	Asıl Küreklere Pepee	Caillou Koyunlarla Tanışıyor
4	Balıkçı Pepee	Caillou ve Sevimli Böcekler
5	Zulu'ya Şaşırtı	Elektrik Kesintisi
6	Sevgili Doktor	Caillou'nun Doktor Kontrolü
7	Şut ve Gol İşte Futbol	İtfaiyeci Caillou
8	Islak-Kuru	Caillou Kütüphaneci
9	Dünyayı Keşfet	Caillo'nun Araba Yolculuğu
10	Çöpler Çöp Kovasına Atılır	Caillou Alışverişe Gidiyor
11	Pepee Saklambaç Oynuyor	Pinata
12	Paylaşmak Güzeldir	Caillou Büyükbabasına Yardım Ediyor
13	Gerçek Arkadaşlar Birbirlerini Üzmezler	Caillou Yardım Ediyor
14	İlkbahar, Yaz, Sonbahar, Kış	Göstererek Açıkla
15	Hangisi Büyük Hangisi Küçük	Caillou'nun Gösterisi
16	Hızlı-Yavaş, Hafif-Ağır	Caillou Yol İşçisi
17	Pepee'nin Şekilleri	Caillou'nun Keşif Avı
18	Ay Ay Ay	Caillo'nun Tekne Macerası
19	Birlikten Kuvvet Doğar	Caillou'nun Kano Gezisi
20	Yaşasın Farklılıklar	Bizim Uzay Gemimiz

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öncelikle Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin Tablo 1'de belirtilen bölümlerinin senaryosu bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiştir. Bu metinler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu" aracılığıyla doküman analizi yapılarak incelenmiştir. "Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu'nun" geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

a. İlgili literatür ve örneklem dışındaki 5 çizgi film incelenerek taslak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur.

b. Hazırlanan taslak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için kavram öğretimi formunun birimlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.

c. Çizgi filmlerle kelime ve kavram öğretimi alanında çalışmaları olan 3 uzmanın görüşleri doğrultusunda formda bazı değişiklikler yapılmıştır.

d. Kavram öğretimi formunda her bölümdeki ana kavram ve yardımcı kavramlar sıklık düzeyleriyle birlikte kaydedilmiş ve her kavramın öğretiminde rol olan kişiler kodlanmıştır.

Formun güvenirliğinin değerlendirilmesi amacıyla "değerlendirmeciler arası uyum" düzeyi belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2013:114). Bu çerçevede örneklem dışından seçilen 5 bölüm üzerinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız kodlamalar yapmıştır. Kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından nitel araştırmalarda kodlayıcılar arası güvenirlik düzeyini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen formül (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu formül kullanılarak yapılan güvenirlik hesaplarının .70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Analiz sonucuna göre güvenirlik düzeyi Pepee çizgi filmi için .954, Caillou çizgi filmi için .964 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada alt amaçlara yönelik olarak elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) kullanılarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, genel araştırma sorusu ve alt araştırma sorularına bağlı olarak sunulmuştur.

Günlük İletişim Kalıpları: Pepee ve Caillou filmlerinde ana ve yardımcı kavramların yanında izleyicilere selamlaşma, teşekkür etme, söz alma ve nezaket kuralları günlük iletişime ait kalıplar da öğretilmektedir.

Örnek: (Pepee)

Pepee: **Merhaba**

Şuşu: **Merhaba**Şila, merhaba Pepee.

Şila: **Merhaba**Şuşu

Şuşu: Hadi Pepee yapabilirsin, kayarak aşağı inebilirsin. Harika, işte böyle **aferin** sana.

Örnek: (Caillou)

Caillou: **İyi geceler**Rozi, **tatlı rüyalar**.

Dış Anlatıcı: **İyi geceler** büyük abi Caillou.

Araştırmanın birinci amacı Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde öğretilen günlük iletişim kalıplarını ve türlerini belirlemektir. Buna bağlı olarak tespit edilen günlük iletişim kalıpları türlerine göre (takdir, sevgi, şaşkınlık, teşvik ve durumsal) olarak sınıflandırılmış ve frekansları verilmiştir.

Tablo 2: Pepee Çizgi Filminde Günlük İletişim Kalıpları, Türleri ve Frekansları

Tür	GİK	f
Takdir	Aferin	23
	Harika	17
	Tebrik ederim	1
	Harika bir fikir	3
Sevgi	Bir tanem	4
	Canım	19
	Kızım	2
	Koçum	4
	Seni seviyorum	2
	Tatlım	3
	Yavrum	1
	Evlat	13
	Kerata	1
Şaşkınlık	Allah Allah	1
	Eyvah	1
	Hay Allah	3
	Tüh be	1
	Vay be	1
	Vay canına	2
Teşvik	Çok yaşa	4
	Hadi bakalım	3
	Maşallah	1
	Yürü be	1
Durumsal	Afiyet olsun	1
	Buyurun	1
	Efendim	8
	Güle güle	1
	Günaydın	5
	Güven bana	1
	Hoş geldin	2
	Hoş bulduk	1
	Hoşça kal	2
	Lütfen	4
	Memnun oldum	4
	Merhaba	87
	Of	3
	Özür dilerim	4
	Sağ ol	1
	Sakin ol	6
	Tabi	6
Sevinç	İyi ki doğdun	2
	Oley	1
	Yaşasın	42

Tablo 2'ye göre Pepee çizgi filminde kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal günlük iletişim kalıpları (f=137) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=87), "yaşasın" (f=42), "aferin" (f=23) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Caillou Çizgi Filminde Günlük İletişim Kalıpları, Türleri ve Frekansları

Tür	GİK	f
Durumsal	Affedersiniz	1
	Görüşürüz	3
	Güle güle	5
	Günaydın	1
	Hoşgeldin	3
	Hoşçakal	6
	İyi geceler	5
	Tabi	6
	Lütfen	13
	Merhaba	37
	Özür dilerim	1
	Pekâlâ	1
	Sersem	1
	Teşekkür ederim	23
	Üzgünüm	1
Takdir	Harika	9
	Harika bir fikir	2
	İyi işti	2
Sevgi	Canım	15
	Hayatım	3
	Tatlım	16
	Dostum	2
	Şaşkın	1
Şaşkınlık	Aman Allahım	1
	Vay canına	23
Teşvik	Çok iyi	2
	İyi bir fikir	2
Sevinç	Yaşasın	16

Tablo 3'e göre Caillou çizgi filminde kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal günlük iletişim kalıpları (f=107) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=37), "teşekkür ederim" (f=23), "vay canına" (f=23) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Pepee ve Caillou Çizgi Filmindeki Günlük İletişim Kalıplarının Karşılaştırılması

GİK	Değer	Pepee	Caillou
Takdir	**f**	44	13
	%	%15.01	%6.46
Sevgi	**f**	49	37
	%	%16.72	%18.40
Şaşkınlık	**f**	9	24
	%	%3.07	%11.94
Teşvik	**f**	9	4
	%	%3.07	%1.99
Durumsal	**f**	137	107
	%	%46.75	%53.23
Sevinç	**f**	%45	16
	%	15.35	%7.96
Toplam	**f**	293	201
	%	%100	%100

Tablo 4'e göre Pepee ve Caillou'da günlük iletişim kalıplarının türleri ve kullanım sıklıkları genel olarak birbirine benzemektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin öğretilen günlük iletişim kalıpları açısından değerlendirilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada Pepee ve Caillou çizgi filmlerinin yirmişer bölümü betimsel istatistik yöntemlerinden tarama modeliyle incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kavram Öğretimi Değerlendirme Formu" kullanılarak yapılan değerlendirmede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gökdayı'ya (2008: 89-110) göre günlük iletişim kalıpları bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan sözlerdir ve hazır birim olarak kullanıldıklarından günlük yaşamdaki iletişimi düzenlemekte ve kolaylaştırmaktadırlar. Günlük yaşamda selamlaşmalarda, tanışmalarda, teşekkürlerde ve vedalaşmalarda sıklıkla kullandığımız kalıp birimleri çocuklara öğretmek önemlidir.

Araştırmada incelenen çizgi filmler günlük iletişim kalıpları bakımından da incelenmiştir. Pepee çizgi filminde kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal ifadeler (f=137) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=87), "yaşasın" (f=42), "aferin" (f=23) olduğu belirlenmiştir.

Caillou çizgi filminde de kullanılan günlük iletişim kalıplarının çoğunluğunu durumsal ifadeler (f=107) oluşturmaktadır. En fazla kullanılan günlük iletişim kalıbının ise "merhaba" (f=37), "teşekkür ederim" (f=23), "vay canına" (f=23) olduğu tespit edilmiştir. Pepee ve Caillou çizgi filmleri öğretilen günlük iletişim kalıpları açısından benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak öneriler dile getirilmiştir.

Öğrencilerin seviyeleri göz önüne alınarak her sınıf seviyesinde, çizgi filmlerle kavram öğretimi yapılabilir.

Ülkemizde yerli çizgi film çalışmalarının son derece az olduğu dikkate alınarak çocuklara kavram öğretimine yönelik yerli yapımların sayısı arttırılmalıdır.

İncelenen çizgi filmler, kavram öğretimi ve öğretilen kavramlar açısından sınıflandırılarak derslerde öğretmenler tarafından öğretim materyali olarak kullanılabilir.

Televizyondaki çocuklara uygun olmayan yayınların olumsuz etkilerini azaltmak için incelenen çizgi filmler gibi nitelikli çizgi filmlerin çocuklarla buluşması sağlanmalıdır.

Türkiye'de kavram öğretimine yönelik olarak yayınlanan diğer çizgi filmler üzerinde de kavram öğretimini inceleyen çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Arslan, Filiz; Ünal, Ayşe Sevim; Güler, Hamide ve Kardaş Kadriye. (2006). *Okul Çağı Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi.* TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni. 5(6). 391-401.

Aşçı, Ezgi. (2006). *Televizyondaki Çizgi Ve Animasyon Karakterlerin Farklı Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Çocukların Tüketici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Bacanlı, Hasan. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Büyüköztürk, Şener, Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, Aytekin. (1995). *Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri,* Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Ergin, Muharrem. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Fidan, Özden. (2014). *"Anadili Edinimi".* (Ed: Rezan Çeçen Eroğul, Filiz Yurtal). Eğitim Psikolojisi El Kitabı. Ankara: Mentis Yayınları. 181-211.

Gökdayı, Hürriyet. (2008). *"Türkçede Kalıp Sözler*", Bilig, 44, 89-110.

İnce, Metin. (1991). *Çizgi Filmlerin 6-18 Yaş Grubu Bireylerin Yaşantılarında Yeri ve Önemi.* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü El Sanatları Bölümü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Karasar, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, Zeynep. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Sage Publication: London.

Onan, Bilginer. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*, Ankara: Nobel Yayınları.

Onaran, Alîm Şerif. (1999). *Türk Sineması Cilt I*, Kitle Yayınları, Ankara.

Özakçaoğlu, Nilüfer. (2009). *Çizgi Filmlerin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Resimlerine Anlatım, Biçim ve Renk Olarak Yansıması.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Özakçaoğlu, Nilüfer. (2009). *Çizgi Filmlerin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Resimlerine Anlatım, Biçim ve Renk Olarak Yansıması.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Senemoğlu, Nuray. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yağlı, Ali (2013). *Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Caillou ve Pepee Örneği.* Turkish Studies, 8(10) 707-719.

(http://www.kundak.org/cizgi-filmler/caillou-kimdir.html).

ÇOCUK EDEBİYATI VE MİZAH

Hulusi GEÇGEL
Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hgecgel@comu.edu.tr

Özet

Edebiyat güzel sanatların bir dalıdır ve çocuk edebiyatı da bu çerçeve içinde yer almaktadır. Okuyucusuna estetik bir yaşantı sağlayan edebiyat metinleri, doğrudan öğretici ya da öğüt verici bir anlayışla yazılmamalıdır. Edebiyat, her yaştan okuyucu için "hoş vakit geçirtici, eğlendirici" bir sanattır. Araştırmanın amacı, edebiyat ve mizah unsurlarını çocuk edebiyatı çerçevesinde eğlendirici ve öğretici işlevleriyle ele almaktır. Kitaplar bir yandan çocuklara hoş ve eğlenceli vakit geçirten, bir yandan da onların bilişsel, sanatsal, dil, kişilik, sosyal ve ahlâkî gelişimine katkı sağlar. Edebiyat eserleri, çocukların estetik yaşantı gereksinimlerini karşılama yanında, eğitimlerinde de önemli bir rol üstlenir. Kitaplar çocukların iç dünyalarını zenginleştirir, farklı yaşam deneyimleri ile karşılaşmalarını sağlayarak hayat tecrübelerini artırır. "Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır" ilkesinden hareketle, kitaplar çocukları üzecek ve onların geleceğe güvenle bakmalarını engelleyecek konulardan uzak olmalıdır. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alındığında ve dil ve anlatım süzgecinden geçirildiğinde (çocuğa görelik ilkesi) çocuk edebiyatında işlenmeyecek konu yoktur. Mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan bir edebiyat türüdür. Bu sözcük dilimizde, "eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, humor" anlamında kullanılmaktadır. Türk edebiyatı masal, fıkra, seyirlik oyunları, Karagöz-Hacivat, ortaoyunu, meddah, latife ve hezl, hiciv, mizahî öykü vb. türlerde zengin bir mizah geleneğine ve birikimine sahiptir. Çocuğun okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasında ve bilişsel, sanatsal, dil, kişilik, sosyal ve ahlâkî gelişimine katkı sağlamada her türden edebiyat eserinden yararlanılmalıdır. Didaktik unsurları yumuşatması, farklı düşüncelere hoş görü sağlaması, insanlar arası iletişimi güçlendirmesi, okumayı daha eğlenceli ve zevkli bir etkinlik haline getirmesi gibi işlevlerinden dolayı çocuk edebiyatı ürünlerinde mizah öğelerinden özellikle yararlanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, mizah, çocuk gelişimi

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı kavramı; çocukluk çağında bulunan kimselerin ihtiyacını karşılayan edebiyat alanını kapsar. Edebiyatın güzel sanatların bir dalı olduğu ve çocuk edebiyatı eserlerinin de okurlarına hoş vakit geçirme, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olma, haz verme işlevlerinin esas olması gerektiği unutulmamalıdır. Edebiyat eserlerinin bu temel işlevleri yanında bilişsel, sanatsal, sosyal ve ahlâkî gelişime, çocuğun dil ve kişilik gelişimine sağlayacağı katkılar da olacaktır.

Edebiyat eserleri, çocukların estetik yaşantı gereksinimlerini karşılama yanında, eğitimlerinde de önemli bir rol üstlenir. Kitaplar çocukların iç dünyalarını zenginleştirir, farklı yaşam deneyimleri ile karşılaşmalarını sağlayarak hayat tecrübelerini artırır.

Mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan bir edebiyat türüdür. Bu sözcük dilimizde, "eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, humor" anlamında kullanılmaktadır. Türk edebiyatı masal, fıkra, seyirlik oyunları, Karagöz-Hacivat, ortaoyunu, meddah, latife ve hezl, hiciv, mizahî öykü vb. türlerde zengin bir mizah geleneğine ve birikimine sahiptir.

"Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır" ilkesinden hareketle, kitaplar çocukları üzecek ve onların geleceğe güvenle bakmalarını engelleyecek konulardan uzak olmalıdır. Çocuğun bilişsel gelişimi dikkate alındığında ve dil ve anlatım süzgecinden geçirildiğinde (çocuğa görelik ilkesi) çocuk edebiyatında işlenmeyecek konu yoktur.

Konu; konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durumdur. Başka bir ifadeyle; üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eserleri meydana getiren, düşünceye, olaya veya duruma "konu" denir.

Çocuk yayınlarında ele alınan konular eğlendirici ve dinlendirici nitelikte olmalıdır. Seçilen konuların bir bölümü ise, çocukları düşünmeye yöneltmeli ve onların birtakım görüşleri kazanmalarını sağlamalıdır.

Didaktik unsurları yumuşatması, farklı düşüncelere hoşgörü sağlaması, insanlar arası iletişimi güçlendirmesi, okumayı daha eğlenceli ve zevkli bir etkinlik haline getirmesi gibi işlevlerinden dolayı, her türden çocuk edebiyatı ürünlerinde mizah öğesinden yararlanılmalıdır.

Şiirler

Anaokulu çağındaki çocuklar ile ilkokulun birinci dönemine devam eden çocuklar genellikle daha çok güldürücü (mizahi) ve betimsel şiirlerden zevk duyarlar. Güldürücü şiirlerde sözcük oyunlarına ve tekerlemelere yer verildiği gibi, güldürücü olay ya da kimseler anlatılır. Betimsel şiirlerde ise çoğunlukla kuşlar, ağaçlar, çiçekler, evcil hayvanlar, doğa olayları ele alınır.

Oğuzkan, yaşına ve kavrayışına uygun olan ve iyi bir atmosfer içinde sunulan her şiirin çocuğun hoşuna gideceğini, bununla birlikte anaokulunda ve ilkokulun ilk devresinde okuyan çocukların daha çok mizahi ve tasviri şiirlerden zevk aldıklarını, ilk okulun ikinci devresinden itibaren çocukların başarılı olmak şartıyla, çeşitli türlerde yazılmış şiirlerden ayrı ayrı hoşlanacaklarını belirtir:

Mizahi şiirler, kelime oyunlarına dayanan, tekerlemeleri andıran, konusu bakımından da komik unsurları ve kahramanları meydana getiren şiirlerdir. Genel olarak birinci ve ikinci sınıf öğrencileri, içinde güldürücü unsurlar, nükteler bulunan bu tip şiirleri çok severler. Daha büyük çocuklar ise bu şiirleri bazen "çocuksu", bazen de "saçma" bulurlar. Bununla birlikte dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri, bu türde kendileri de kısa denemeler yapmaya çalışırlar.

Ahenk, anlatım ve dil seviyesi bakımından başarılı olan mizahi şiirler, çocuklardaki şiir sevgisini uyandırmaya ve geliştirmeye yarar. Önceleri sadece bu çeşit şiirlerden zevk alan bir çocuk yavaş yavaş daha ciddi ve daha öz şiire yakın manzumeler okumaktan zevk alamaya başlar (Oğuzkan, 2007: 218).

Hikâye ve Romanlar

Hikâye ve romanlar, çocukların masaldan, yani hayal âleminden gerçekler dünyasına adım atmalarını sağlarlar. Fakat bu geçiş renkli bir dünyadan renksiz, tatsız bir dünyaya atlayış değildir. Bu tür yapıtlar, çocukların yaşantılarına açıklık kazandırır, bunları geliştirir. Roman ve hikâyeler, çocukları yeni yeni çevreler içinde, çeşitli kişilerle karşılaştırarak kendi benliklerinden uzaklaştırır, bu kişilerin yaşantılarından geniş ölçüde yararlandırır. Büyükler için olduğu kadar küçüklerin de serüven, sevgi, mizah gibi konularla ilgilenmeleri bu tür yapıtlarla sağlanabilir.

Çocukların okudukları hikâye ve romanları konuları, temaları ve kişileri ele alış bakımından türlere ayıran Oğuzkan, bunlar arasında "mizahî hikâye ve romanlar" başlığına da yer verir:

Gülmek, eğlenmek ve hoş vakit geçirmek çocukların doğal ihtiyacıdır. Olayları, gerçekleri ve kişileri şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan güldürücü hikâye ve romanlar çocukların bu ihtiyacını büyük ölçüde karşılar. Bu tür eserler folklor materyalinden yararlanarak yazılabileceği gibi hayal ürünü de olabilir. (2007: 95)

Bu alanda klasikleşmiş eserlerin başında Cervantes'in Don Kişot adlı eseri gelir. Yazar, düşü temsil eden Don Kişot ile gerçeği temsil eden Sanşo'nun başından geçen komik durumları ustalıkla anlatır. Aziz Nesin'in birçok hikâye ve romanını -konularını ustaca işlemiş olması, anlatımın sadeliği ve akıcılığı gibi nedenlerle- çocuklar da zevkle okumaktadırlar.

Aziz Nesin, çocuklar için yazdığı hikâye ve romanlarında aile, okul, arkadaşlık, hayvan ve doğa sevgisi gibi konuları da ele almış, yer yer gülmece ögelerini de kullanarak okurlarına birtakım iletilerde bulunmuştur. Yazarın eğitim ortamlarında özellikle eleştirdiği noktalar; okullardaki yanlış uygulamalar, ailede ve okulda büyüklerin gösterdiği davranış tutarsızlıkları, ezberci, baskıcı ve kuralcı eğitimdir. Eğitim ortamlarında görülen bu tür aksaklıkların büyükleri düşürdüğü zor durumlar, mizahî ögelerle ifade edilmiştir.

Mizahî öykü türünün başarılı isimlerinden biri olan Muzaffer İzgü'nün de çocuk edebiyatı alanında verdiği çok sayıda eseri vardır: "Ekmek Parası", "Bülbül Düdük", "Çizmeli Osman", "Pazar Kuşları", "Uçtu Uçtu Ali Uçtu", "Yumurtadan Çıkan Öğretmen", "Güldüren Uçurtma" sanatçının bu alanda yazdığı ilk eserlerden bazılarıdır. İzgü, "Bülbül Düdük" adlı çocuk romanıyla, Bulgaristan Altın Kirpi Ödülü'nü kazanmıştır.

Roman ve hikâyeler eğitimsel görevlerini okura verdikleri iletilerle yerine getirirler. Bu iletiler ekonomi, toplumbilim ve felsefi anlamda olabilir. Yazar vermek istediği düşünceyi değişik olayları ele alarak, kahramanları konuşturarak ya da yaşatarak verir (Güleryüz, 2003: 275).

Güldürücü Fıkralar, Nükteli Hikâyeler

Halk edebiyatında, mizahın yer aldığı türlerin başında fıkra gelir. Önceleri Osmanlı edebiyatında latife adıyla bilinen fıkralarda hayattaki olumsuzluklar, aile, hukuk, terbiye, yardımlaşma, eğitim gibi konular halkın güleçliğiyle dile getirilir. Bu özellikleriyle fıkrayı sözlü halk edebiyatı ürünleri arasında mizahı temsil eden en tipik yapı kabul etmek mümkündür. Nasreddin Hoca, İncili Çavuş, Tıflî, Bekri Mustafa, Kemîne gibi kişi adlarına veya çeşitli mahallî tiplere bağlı olan fıkralar yanında Bektaşî, Mevlevî, Yörük, Terekeme, Tahtacı gibi inanç gruplarına ve topluluklara; Karadenizli, Kayserili, Konyalı, Çemişkezekli gibi yörelere; yahudi ve Rum gibi Anadolu azınlıklarına; Behlûl-i Dânâ ve Karakuşî Kadısı gibi İslâm kültürü içinde yer alan kimselere bağlı olan fıkralar da vardır (Albayrak, 2005: 208).

"Güldürücü fıkralar, nükteli hikâyeler" kümesindeki anlatılar "fıkra, lâtife, nükte" ve birçok hallerde de yalnızca "hikâye" deyimleriyle gösterilirler. Bunlarda, tıpkı hayvan masallarında olduğu gibi, kısa, hatta onlardan daha yoğun bir anlatı tekniği uygulanmıştır. Bu hikâyeler, herhangi bir düşünceyi örnek vererek güçlendirmek, karşısındakini ona inandırmak ya da direnişinde yanıldığına tanık göstermek, herhangi bir durumu açıklamak gibi vesilelerle yeri geldikçe anlatılır.

Bu anlatılar, kısalıklarından başka, uzun masallardaki tekerleme tipi anlatım kalıplarına başvurmamalarıyla da hayvan masallarına benzerler. Asıl özellikleri, bitişte nüktenin bütün gücünü duyurmak için "veciz" olmalarıdır. Fıkracı, dinleyicilerden mizahın inceliğine varacak, nüktenin değerini tartacak bir zekâ ve anlayış olgunluğu bekler.

Masallar

Halk edebiyatının mizah içeren türlerinden biri de, masaldır. Dinleyenlerin dikkatini çekmek amacıyla masalların, "Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, develer tellâl iken, pireler berber iken, ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallar iken" gibi başında; "Az gittik, uz gittik; dere tepe düz gittik; altı ay bir güz gittik; bir de ardımıza baktık ki bir arpa boyu yol gitmişiz" gibi ortasında ve, "Gökten üç elma düştü; biri anlatana, biri dinleyene, biri de başkasının yüzüne kara sürmeyenin başına" gibi sonunda söylenen tekerlemelerde mizah ön plandadır. Tekerlemeler dışında çeşitli mizah öğelerinin kullanıldığı Türk masallarının bu konuda en dikkate değer olanları Keloğlan masallarıdır. Bunlarda, özellikle Keloğlan'ın şahsında Türk halkının gülme ve güldürme anlayışı birçok yönüyle yansıtılmış bulunmaktadır (Albayrak, 2005: 208).

Zincirlemeli Masallar: Bu tür masalların çoğunun kişileri hayvanlardır. Hayvan masallarından kuruluşunun farklılığı ve bir "ders verme" çabasında olmayıp yalnızca eğlendirmek, şaşırtmak amacıyla düzenlenmiş olmasıyla ayrılır. Bu özellikleriyle, küçük çocukların severek dinledikleri ve kendi aralarında en çok anlattıkları masallardandır.

Zincirlemeli masallar, küçük, önemsiz birtakım olayların birbiri ardına zincirleme sıralanmasından meydana gelmişlerdir. Halkalar aralarında sıkı bir mantık bağıyla kenetlenmişlerdir. Anlatı bu halkaların (olaylar ve masal kişileri) sayısı ölçüsünde uzar. Genel olarak çok uzun olmaz, süratli bir tempo ile yürütülür. Çok kez anlatı, bir

yerden sonra ters yön izleyerek son olaydan baştakine ya da maceraya son karışan kişiden ilkine doğru yürütülür (Boratav, 1982).

Pertev Naili Boratav'ın "Az Gittik Uz Gittik" başlıklı kitabında metni bulunan bir masalı, bu Tür masallara örnek olarak gösterebiliriz:

"Kuyruğu zilli Tilki, bir çam fidanına kuyruğundaki zili bağlayıp gidiyor. On dört yıl sonra döndüğünde bakıyor ki, çam büyümüş, zil yüksek bir dalda asılı kalmış. Çamdan zilini istiyor, Çam vermiyor. Tilki Baltaya gidiyor, Çamı kessin diye; Balta razı olmuyor. Oradan Ateşe, Ateşten Suya, Sudan Öküze, Öküzden Kurda, Kurttan Çoban Köpeklerine, Köpeklerden Çobana, Çobandan Sıçana (Çobanın çarıklarını yesin diye), Sıçandan Kediye, Kediden Kocakarıya... Her birinden, daha öncekine baskı yapmasını istiyor. Ancak Kocakarı kediyi dövünce, sırasıyla her bir "halkadaki kişi", gücü yettiğinin gözünü korkutmakla Tilki, Baltaya Çamı devirtiyor, ziline kavuşuyor."

Masal Tekerlemesi: Masalın başında, ortasında, uygun yerlerde ve sonunda söylenen, yerine göre uzunca ya da çok kısa (kimi kez birkaç sözcük) kalıplaşmış birtakım sözlere "masal tekerlemesi" denir.

Bu kalıplaşmış sözleri, gerektiği yerde yararlanmak üzere, masalcı dağarcığında hazır bulundurur. İyi masalcı tekerlemeleri yerinde ve ölçüsünde kullanmasını bilendir. Masal tekerlemelerinin belli bir görevi vardır. Başta söylenenler, bir uyarma edasıyla masalın gerçek değil de, eğlendirmek ve ibret dersi vermek için uydurulmuş şeyler olduğunu, olayların uydurma da olsa, çok eskiden geçmiş kabul edilmesi gerektiğini belirtmek isterler: "Evvel zaman içinde...", "bir varmış, bir yokmuş..." diye başlayanlar bunlara örnektir.

Masalın da diğer edebî türler gibi, çocuklara hoş vakit geçirme, eğlendirirken eğitme, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olma, dil gelişimine katkıda bulunma gibi işlevlerinin olması gerektiği unutulmamalıdır. Dramatize etme, kukla oyunlarında yararlanma, resimlendirme gibi çalışmalarda da, çocuk dünyasına uygun masallardan yararlanmak mümkündür. Masalda anlatılanlar zaman zaman çocukları neşelendirmeli, güldürmeli ve eğlendirmelidir. Masal, konusu ve kahramanları bakımından çocukları korkutmaktan ve üzmekten uzak olmalıdır.

Bilmeceler

Bilmece; bir şeyin adını anmadan, niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı dinleyene veya okuyana bırakan bir çeşit oyundur. Bütün uluslarda örnekleri görülen çok eski bir sözlü halk edebiyatı türüdür. Hoşça vakit geçirmek ihtiyacından doğan yaygın bir zekâ ve söz oyunu olarak da tanımlanabilir.

Bilmeceyi oyunlardan ayıran nitelik "soru" bölümünün olduğu gibi söylenmesi gereken bir söz kalıbından oluşması; soru kalıbının karşılığının da önceden kabul edilmiş belli bir yanıt olmasıdır. Bilmeceler, söyleşmede ya da oyunlarda kullanılırlar. Bilmece söyleşenler, belleğinde daha çok sayıda bilmece metni bulunduranın ve sorulan bilmecelerin çözümünü bilenin kazanacağı bir yarışma içine girerler. Bilmeceli oyunlarda ise, oyuncular kalıplaşmış soru ve çözümlere bağlı kalmadıklarından gerek soruda, gerek çözümde daha serbesttirler.

Radyo, televizyon gibi eğlence araçlarının bulunmadığı zaman ve yerlerde özellikle kış gecelerinde, bilmeceler yalnız çocuklar için değil, büyükler için de eğlence kaynağı olmuşlardır. Gerçekte bunlar yalnız eğlendirici değil, aynı zamanda muhakemeyi, varlıkların özelliklerinden tümevarım yoluyla bir sonuca varmayı sağlayarak zekâyı işletirler. Onun içidir ki, eski çağlarda bilmeceler bazı güçlü kimselerce bir zekâ yoklaması için kullanılmışlar; kimi durumların, isteklerin sağlanması için bulmacaların çözülmesi koşulu ortaya konmuştur. Kral Oedipus yapıtında Sphinx'in, Oedipus'a bir bilmece sorması buna güzel bir örnektir. Bu bilmece şöyledir: Sabahları dört, öğleleri iki, akşamları üç bacak üstünde duran şey nedir? Bilmecenin yanıtı "insan"dır. İnsan doğunca emekler, büyüyünce iki ayak üzerinde durur, yaşlanınca bir bastona gereksinim duyar (Demiray, 1977: 14).

Çocuklar, bilmecelerle 3 yaşından sonra ilgilenmeye başlarlar. Bir bilmecenin ne ile ilgili olduğunu bulmaya çalışmak çocukları düşündürür, varlıkların niteliklerini kavramalarını sağlar. Bilmeceler kafiyeli, ölçülü oluşlarıyla çocukların ilk şiir zevkini tatmalarına yardım eder. Çocuklar kendilerini bulucu olmaya sevk eden bu çeşit eğlenceden çok hoşlanırlar. Her buluş onların kendilerine olan güvenlerini de artırır.

Çocuk edebiyatında bilmeceler, çocukların sözcük dağarcığını ve hayal gücünü geliştirmede, cisimlerin adını vermeden özelliklerini söyleyerek o cismin betimlemesini yapmada yaratıcı dil etkinlikleri olarak alınabilir.

Kukla Tiyatrosu

Karadağ (1997: 25)'a göre, yüzyıllardır dünyanın hemen her bölgesinde değişik teknik ve yöntemlerle kullanılan ve her yaştan insanın ilgisini çeken "kukla tiyatrosu", günümüz çocuklarının da ilgi ve zevkle izlediği eğitici ve eğlendirici bir sanat türüdür. Bir oyunun tüm kukla çeşitleriyle veya kişilerin karakterlere bürünerek oynanması

anlamında kullanılan dramatizasyon sözcüğü, zaman zaman "kukla oyunu" veya "dramatize etmek" gibi farklı sözcüklerle de ifade edilmektedir.

Kuklalar çocukları eğlendirir, neşelendirir; hoş vakit geçirmelerini sağlarken zaman zaman duygulandırır, zaman zaman düşündürür. Öğrendikleri kelime sayısında artış görülür. Düzgün cümleler kurma, espri yapma, düşüncelerini çekinmeden açığa vurma, kendini ifade etme gibi dil gelişim alanında hızlı bir ilerleme kaydeder. Zihinsel bir uyarıcıdır. Hayal gücünü, yeteneklerini ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.

SONUÇ

Edebiyat güzel sanatların bir dalıdır ve çocuk edebiyatı da bu çerçeve içinde yer almaktadır. Okuyucusuna estetik bir yaşantı sağlayan edebiyat metinleri, doğrudan öğretici ya da öğüt verici bir anlayışla yazılmamalıdır. Her türden eğitsel ileti, çocuğa görelik ilkesi doğrultusunda edebiyat sanatı ölçüleri içinde işlenmelidir.

Çocuk kitabı yazarlığı, yaşamı ve evreni çocuğun gözüyle gören ve değerlendiren, çocuğun diliyle, merakıyla ve heyecanıyla anlatan çok ayrı ve özel bir yazarlık biçimidir. Çocuk edebiyatı yazarları çocuk dünyasına duyarlılıkla yaklaşmalı; aile, toplum, okul vb. sorunlara eğilirken çocukların gerçeklerini, hayal dünyalarını göz ardı etmemelidir.

Edebiyat, her yaştan okuyucu için "hoş vakit geçirtici, eğlendirici" bir sanattır. Her türden edebiyat metinleri, çocuklar için eğlendirici ve eğitici mizah unsuru barındırabilir. Çocukların okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarında, kitaplar çocuklara arkadaşlık eden bir eğlence ve bilgi kaynağı olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Albayrak, A. (2005): *İslam Ansiklopedisi*, Mizah mad., C. 30, Ankara: TDV İslam Araştırmaları Merkezi.
Boratav, P. (1982): *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul: Gerçek Yayınevi, 4. Baskı.
Demiray, K. (1977): *Açıklamalı Çocuk Edebiyatı Antolojisi*, İstanbul: İnkılâp ve Aka.
Güleryüz, H. (2003): *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Karadağ, A. (1997): *Okulöncesinde Dramatik Etkinlikler*, Ankara: Kök Yayıncılık.
Oğuzkan, F. (1987): *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.

YENİ HİTİT 1 YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABI'NDA BEŞİNCİ ÜNİTENİN KÜLTÜR AKTARIMI VE TEMEL DİL ÖĞRETİM İLKELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Muhammet Alperen Akgün
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı e-posta: muhammetalperenakgun@gmail.com

Esra Şenay
Uludağ Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı e-posta: esrasenay95@hotmail.com

Özet
Bütün etkileşimin dil ile süregeldiği, yaşam şekillerinin ve hayatı algılayış biçimlerinin dile göre şekillendiği, bir bütün olarak kültürün dil ile vücut bulduğu düşünülürse kültür aktarımı olmadan öğrenilen dil bir kimlik kazanmayacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ortaya koyulan bir materyali incelemek de kültür aktarımını sağlamak adına yapılacak olan yeni çalışmalara fikir kazandırmayı amaç edinir. Fikir kazandırmayı amaç edinen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada dil-kültür ilişkisi vurgulanmış ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan temel ilkeler gösterilmiştir. Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda beşinci ünitenin kültür aktarımı ve temel dil öğretim ilkeleri açısından bulgular dâhilinde de değerlendirmesi yapılmış, incelenen materyalin kültür aktarımını yeterince sağlayamadığı ve yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkelere uyumu açısından kısmen başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler: Kültür aktarımı, temel dil öğretim ilkeleri, dil-kültür ilişkisi, Yeni Hitit.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımının önemli bir yeri vardır. Dil öğretimi kültür aktarımı ile sağlandığı için bir dil öğretim materyalinde yer alan görsel-işitsel unsurlar dilin ait olduğu kültüre hizmet etmek mecburiyetindedir. Öyle ki yabancılara Türkçe öğretiminde ortaya koyulan bir materyali incelemek de kültür aktarımını sağlamak adına yapılacak olan yeni çalışmalara fikir kazandırmayı amaç edinir.

Dil-kültür ilişkisi incelendiğinde kültür aktarımının zayıf olduğu dil öğretim kitaplarının etkili olamayacağı ortaya koyulmuştur. Dil-kültür ilişkisinin göz ardı edilerek kültür aktarımının önemsenmemesinin dil öğretiminde güçlük çıkarttığı bilindiği gibi kültür aktarımının etkili olduğu dil öğretim kitaplarının da dil öğretiminde kültür etkileşimi dolayısıyla etkili ve başarılı olması beklenir. Bütün etkileşimin dil ile süregeldiği, yaşam şekillerinin ve hayatı algılayış biçimlerinin dile göre şekillendiği, bir bütün olarak kültürün dil ile vücut bulduğu düşünülürse kültür aktarımı olmadan öğrenilen dil bir kimlik kazanmayacaktır.

"Kültür, toplum, insanoğlu, eğitim süreci ve kültürel muhteva gibi değişkenlerin ve bunlar arasındaki karmaşık ilişkilerin bir işlevidir" (Güvenç, 1994: 101). Kültür, dil ile birlikte bir milletin fikri temellerini ve altyapısını oluşturan sistemdir. Bir milletin yaşayış şekli, örf ve adetleri, gelenekleri, yazılı ya da yazısız bütün dilsel varlığı, toplumsal kuralları, yaşamı algılayış şekli ve bakış açısı tarihsel sürecindeki kazanımlarla bütünleşip sistemleşerek kültürü oluşturur.

Dil de geçmişten geleceğe doğru uzanan bu zincir içerisinde kültür ile sürekli etkileşim içinde olan ve kültür ile karşılıklı olarak gelişen en önemli unsurlardan biridir. "Sözlü, yazılı ya da simgesel olsun dilin söz hazinesini, ifade kalıplarını ve bunların kullanım şekillerini belirleyen toplumu oluşturan bireylerce kuşaktan kuşağa aktarılan ortak yaşam kültürüdür"(Bayraktar, 2015). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı bu yüzden önemli bir yer tutar.

"Kültür, bir milletin hayat tarzıdır. Bu hayat tarzı dili oluşturduğuna göre, dil öğrenmek, o hayat tarzıyla tanışmak, belli bir süre sonra da onu benimsemek anlamına gelir. Çünkü dil, aynı millete mensup kişilere kültür aktarımında bulunduğu gibi, farklı milletlere mensup insanlara da o kültürü tanıtır, öğretir ve benimsetir" (Avcı, 2012). Kısaca söylemek gerekirse dile getirilen dil-kültür ilişkisinden de hareketle bir dil öğretim materyalinde kültür aktarımının en önemli unsurlardan biri olduğu sonucu görülmektedir. Bu sebeple kültür aktarımının yapılmadığı ya da yetersiz olduğu materyaller yabancı dil olarak Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğretim ilkeleri de kültür aktarımı kadar önemli bir yer tutar. Çünkü dilin öğretimi ile beraber kültür aktarımı da bu dil öğretim ilkeleri göz önüne alınarak sağlanır. Dil öğretim ilkeleri uygulanırken ve öğretim etkinlikleri oluşturulup düzenlenirken öğrencinin gelişimsel özellikleri, dilsel kabiliyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Barın'a göre (2004), yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler şunlardır:

Dil öğretiminin planlanması,

Dört temel beceriyi dikkate alma,

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme,

Bir seferde tek yapıyı sunma,

Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu,

Öğrencileri aktif kılma,

Bireysel farklılıkları dikkate alma,

Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma.

Yöntem

Bu çalışmada Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinden Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda "Afiyet Olsun" isimli 5. ünitenin kültür aktarımı ve yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmış, araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yapılmıştır.

"Araştırmalarda durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin muhtemel açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır"(Gall, Borg ve Gall, 1996). Veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar" (Madge,1965).

Sınırlılıklar

Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe öğretim setinin temel (A1-A2) seviye ders kitabında bulunan "Afiyet Olsun" isimli beşinci ünitedeki görseller, etkinlikler ve metinler ile sınırlıdır (S. 56-67).

Uygulama

Etkinliklerde, görsellerde ve metinlerde Türk kültürüne ait ögeler ve farklı kültürlere ait ögeler tespit edilmiş, veriler tablolar hâlinde gösterilmiştir. Temel dil öğretim ilkeleri de incelenen dokümanın verileri ile yorumlanarak sunulmuştur. Çalışmada kültür aktarımı için her alt bölüm tek tek incelenirken temel dil öğretim ilkeleri bir bütün olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı'nda 12 ünite bulunmakta ve her ünitenin altında üçer bölüme yer verilmektedir. İlk altı bölüm A1, son altı bölüm ise A2 seviyesindedir. İncelenmiş olan beşinci ünitenin alt başlıkları şunlardır: 1."Ne Yiyelim?" 2."Ne Alırsınız?" 3. "Dünya Mutfakları."

"Ne Yiyelim?" Bölümünde Kültür Ögeleri

	Türk kültürüne ait ögeler	Farklı kültürlere ait olan ögeler
Görseller	Yoğurt	"Cafe, real" yazılarını içeren tabelalar. Yabancı yiyecek isimlerini içeren diğer görsel ögeler.
Dil becerilerini ölçen etkinlikler	"Çay" kelimesi geçmektedir.	Kola, bira içecekleri, Makarna.
"Dinleyelim, yerleştirelim – Bir Şey Lazım mı?" dinleme etkinliği		Cips, makarna, bira.
"Yanıtlayalım" ve "Yerleştirelim" etkinlikleri	Köfte	
"Sıralayalım – Beraber Pişirelim" yazma etkinliği	Pilav	

Tablo 1. "Ne Yiyelim?" bölümünde yer alan kültür ögelerinin sınıflandırılması.

Beşinci ünitenin ve "Ne Yiyelim?" bölümünün ilk sayfasında yer alan görsellerin hepsinde süpermarket bulunmaktadır, kültürel ögeler neredeyse görülmemiştir. Birinci görselde "cafe" ve "real" yazılı tabela dikkat çekici şekilde görülmektedir. Dördüncü görselde rafta yer alan yabancı isimli yiyecek malzemeleri bulunmaktadır. İkinci görselde süt ürünleri biralar ile birlikte gösterilmiş altıncı görselde tek kültürel öge olan ayran ise yabancı isimli bir kola ile birlikte verilmiştir. Aynı sayfada (s. 56) birinci etkinlik olarak yer alan "Dinleyelim, yerleştirelim – Bir Şey Lazım mı?" isimli dinleme etkinliğinde Türk yemek kültüründe yer almayan cips, çikolata, makarna ve biraya yer verilmiş ancak Türk yemek kültürüne ait bir unsura yer verildiği görülmemiştir.

Dilbilgisi becerilerinin ölçüldüğü ikinci ve üçüncü etkinliklerde (s. 57) Türk kültürü ögesi olarak çay kelimesi ve yoğurt görseli görülmekte ancak diğer yabancı kültür ögelerinin yanında küçük bir payı oluşturmaktadır. Yoğurt resmi de görsel açıdan güçlü değildir. "Coca-cola," makarna, şarap gibi kültürümüzde yer almayan yiyecek ve içecekler bulunmaktadır. "Yanıtlayalım" adlı dördüncü etkinlikte ve beşinci etkinlik olan "Yerleştirelim"de köfte haricinde herhangi bir kültürel ögeye rastlanmamış süpermarket fikri devam ettirilmiştir. "Sıralayalım – Beraber Pişirelim" adlı yazma etkinliğinde bezelyeli pirinç pilavı görülmektedir. Bölümde yer alan görseller de kültürel aktarım için uygun değildir. Türk kültürü adına herhangi bir ifadeye ya da dikkat çekici bir unsura rastlanmamıştır.

2.“Ne Alırsınız?” Bölümünde Kültür Ögeleri

	Türk kültürüne ait ögeler	Farklı kültürlere ait olan ögeler
“Çınar Restoran” Okuma metni		Pizza ve pizza türleri
Kelimeler	Domates, mercimek, ezogelin çorbaları ile karnıyarık, mantı, İzmir köfte ve yaprak sarma.	Kola.
12. Etkinlik		Çin lokantası ve İtalyan lokantası kavramları
Görseller	“Türk Kızılayı” sodası.	Yabancı temizlik malzemeleri

Tablo 2. “Ne Alırsınız?” bölümünde yer alan kültür ögelerinin sınıflandırılması.

“Çınar Restoran” adlı metinde yine Türk kültürü ile alakası bulunmayan pizza ve pizza türleri işlenmiştir. Metnin sağ tarafında ve sonraki sayfada yer alan “Menü”de Türk kültürüne ait domates, mercimek, ezogelin ve mantar çorbaları ile karnıyarık, mantı, İzmir köfte ve yaprak sarma yemekleri yer almaktadır. Kola ile ayran yine birlikte verilmiştir. Ancak bu kültür unsurları yalnızca kelime düzeyinde kalmış ve görsellerle desteklenmemiştir. 12. etkinlikte Çin lokantası ve İtalyan lokantası kavramları verilirken Türk lokantası kavramına yer verilmemiştir. Devam eden sayfadaki (s.62) etkinliklerde de pizza vurgusu devam etmiş, Türk kültürüne ait yemeklere yer verilmemiştir. Görseller kültürü yansıtmamaktadır, kültür aktarımı için yetersizdir. 16, 17 ve 18. etkinliklerin yer aldığı 63. sayfada yabancı isimli temizlik malzemeleri çokça bulunurken kültürümüze ait tek görsel “Türk Kızılayı” sodasıdır. Yine bu bölümde de süpermarkete değinilmiş ve anlamsız bir şekilde övgü konuşmaları dile getirilmiştir. Türk kültürüne ait pazar geleneğinden hiçbir şekilde bahsedilmemiştir.

3.“Dünya Mutfakları” Bölümünde Kültür Ögeleri

	Türk kültürüne ait ögeler	Farklı kültürlere ait olan ögeler	Saptırılan kültür ögeleri
“Bir Gezginin Gözüyle Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız” Okuma metni		Çin, İtalyan ve Arap mutfakları tanıtımı ve bu mutfaklara övgüler	Kebap ve yoğurt
Görseller	Poğaça, tavuk döner	Fransız peyniri ve şarabı, çiğ balık.	
Kelimeler		Soya fasulyesi, çiğ balık, spagetti, pizza, jambon, sosis, kırmızı şarap, Fransız peyniri.	

Tablo 3. “Dünya Mutfakları” bölümünde yer alan kültür ögelerinin sınıflandırılması.

“Bir Gezginin Gözüyle Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız” adlı okuma metniyle başlayan bölümde Çin, İtalyan ve Arap mutfakları tanıtılmış, dilin konuşulduğu kültüre ait Türk mutfağından hiçbir şekilde bahsedilmemiş ancak etkinlik sorusu olarak “Türk mutfağı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görsellerde Fransız peyniri ve şarabı, çiğ balık, salatalar vb. diğer kültürlere ait yemekler verilmiştir. En altta yer alan kebap görseli de kültür taşıyıcı olarak kullanılmamış ve hatta metinde Arap mutfağı kategorisine koyulmuştur. Aynı şekilde tüm dünya dillerinde aynı isme sahip Türk yiyeceği olan yoğurt da Arap mutfağı içerisine dahil edilmiş, bir Arap yiyeceğiymiş gibi gösterilmeye çalışılmıştır. İtalyan, Çin ve Arap mutfakları övülmüş, bu mutfaklarda yer alan yiyecekler ve içecekler sürekli olarak önceki bölümlerde de olduğu gibi tekrarlanmıştır. Bunlar; pirinç, soya fasulyesi, çiğ balık, makarna, spagetti, pizza, jambon, sosis, kırmızı şarap ve Fransız peyniridir.

	Türk kültürüne ait ögeler	Farklı kültürlere ait olan ögeler
“Karşılaştırma etkinliği”	Ağrı Dağı, Ankara, İstanbul.	Everest, Tokyo, New York.
“Haftalık menü hazırlayalım” etkinliği - Kelimeler	tavuk budu, köfte, nohut, bulgur pilavı, taze fasulye, kıymalı patates, çorba, ızgara balık, kuru fasulye, balık çorbası, çay, ayran, hoşaf, rakı, cacık, kahve.	şarap, bira, kola
“Tamamlayalım, eşleyelim” etkinliği		Moskova ve Madrid şehirleri, İspanya’ya ait Flamenko dansı ile şarap ögeleri.

Tablo 4. "Dünya Mutfakları" bölümünde yer alan kültür ögelerinin sınıflandırılması.

Devam eden sayfada (s.65) poğaça ve tavuk döner görselleri isimleri belirtilmeden verilmiş, bu sayfada da makarna kelimesi görülmüştür. Etkinliklerde Türk kültürüne ait spor dalları yer almamış tenis ve boks gibi spor dalları yer almıştır. Ağrı Dağı Türkiye'nin en yüksek dağı olması aracılığıyla Everest'le birlikle verilmiş, "Karşılaştırma" etkinliğinde Tokyo ile New York, İstanbul ile Ankara şehirleri karşılaştırılmıştır.

"Haftalık menü hazırlayalım" etkinliğinde Türk kültürüne ait olarak "tavuk budu, köfte, nohut, bulgur pilavı, taze fasulye, kıymalı patates, çorba, ızgara balık, kuru fasulye, balık çorbası, çay, ayran, hoşaf, rakı, cacık, kahve" yer alırken Türk kültürüne ait olmayan "şarap, bira, kola" gibi içecekler yinelenmiştir. Bu sayfada (s. 66) metin yazarına ait görselden başka hiçbir görsel bulunmadığı görülmüştür.

Beşinci ünitenin son sayfasında (s. 67) ise "Tamamlayalım, eşleyelim" etkinliğinde üç farklı devletin vatandaşı ve bayrakları verilmişken Türk devletinin bayrağına ve vatandaşına ait görsel verilmemiştir. Verilen örneklerde Moskova, Madrid şehirleri vardır, ayrıca İspanya'ya ait Flamenko dansı ile şarap ögeleri sunulmaktadır.

4. "Afiyet Olsun" İsimli Beşinci Ünitenin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler Açısından İncelenmesi

Dört temel beceriyi dikkate alma

	Ünitede yer alan etkinlik sayısı
Dinleme eğitimi	4
Okuma eğitimi	4
Yazma eğitimi	3
Konuşma eğitimi	5

Tablo 5. Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 5. Ünite etkinliklerinin dört temel dil becerisine göre sayıca sınıflandırılması.

Eğitimin her basamağında ele alınması ve işlenmesi gereken temel beceriler iletişimi sağlamada ve sorunlara çözüm bulmada yardımcı olan en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ünite incelendiğinde dört temel becerinin de neredeyse eşit oranda verildiği ve etkinliklerin dil bilgisi öğretimi ile de ilişkilendirilerek ortaya koyulduğu görülmektedir. Ünitede aynı metin ya da konu içerisinde birden fazla beceriye hitap eden etkinliklerin de varlığı göz önüne alındığında temel dil becerilerini sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme

Ünite üç alt bölüme ayrılmıştır, her bölüm için incelenen metinlerin başlıkları şu şekildedir; birinci bölüm: "Gıda Alışverişinde," ikinci bölüm: "Çınar Restoran," üçüncü bölüm: "Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız." Başlıklardan da görüleceği üzere ilk bölümde alışveriş ve temel ihtiyaç-gıda malzemeleri ve alışverişin nasıl yapılacağı işlenmiştir. İkinci bölümde "Çınar Restoran" adlı metin ve menü görseli verilmiş, yemekler tanıtılmış, üçüncü bölümde ise dünya mutfaklarına giriş yapılmıştır. Basitten karmaşığa ilkesine uyularak hazırlandığı görülmektedir. Aynı şekilde dil bilgisi öğretimi etkinliklerinde de basit örnekler verilmiş, devam eden etkinlikte ise cümlelerin daha karmaşık hale getirildiği görülmüştür.

Üçüncü bölümde yer alan "Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız" adlı metinde "mutfak kültürü" kavramını açıklamak için önce kavramın ne anlama geldiği somut örneklerle anlatılmış ve ardından dünya mutfaklarına geçiş yapılmıştır. Metindeki örnek:

"… İnsanların beslenme alışkanlıkları ve damak tatları her kültürde farklı. Yani, her ülkenin farklı, özel bir mutfak kültürü var.

Dünya mutfaklarının başında Çin mutfağı geliyor. …"

Metinde de görüldüğü üzere somuttan soyuta gitme ilkesi etkili olarak kullanılmıştır.

Bir seferde tek yapıyı sunma

Ünitede yer alan dil bilgisi öğretimi etkinliklerinin bir seferde tek yapıyı sunmadığı ancak öğrenciye yapıların kavratılması amacıyla dil bilgisi öğretimi etkinliklerinden sonra çalışma etkinliklerinin oluşturulduğu görülmüştür. Yine de bu etkinlikler tek yapının değil, verilmekte olan iki yapının etkinliğidir. Sayfa 65'te "–Den daha (Karşılaştırma)" ile "-en (üstünlük)" yapıları art arda sunulmuş, daha sonra verilen etkinlikte de herhangi bir ayrım yapılmamış, başka etkinliğe yer verilmemiştir. Yabancı dillere ait yapıların Türk diline uyarlanarak verildiği görüşmüştür. "-den daha (Karşılaştırma)" gibi bir yapı çeşidi Türkçede bulunmamaktadır.

Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu

Verilen bilgi ve örnekler kültür ögelerinde işlenildiği gibi yetersizdir ve dilin konuşulduğu toplumun hayatına uygun değildir. Bu da öğrencinin kültür aktarımı olmadan toplumla olan iletişimini zora sokacağı gibi toplumda karşılık bulamayacağı için dilden de soğutacaktır.

Öğrencileri aktif kılma

Beşinci ünitede verilen etkinlikler öğrenciyi merkeze alan bir sistemin ürünü olarak hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli olarak hazırlanan bir öğretim yöntemi dilin öğrenilmesini kolaylaştıracak bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma

Bilgi üretiminin ve iletişime dayalı teknolojik gelişmelerin hızlandığı günümüzde bu ilke dil öğretiminde önemli bir yeri oluşturur. Beşinci ünitede işitmeye dayalı araçlar dinleme etkinliklerinde kullanılırken görmeye dayalı araçlar yetersizdir. Örneğin görsellere sıklıkla yer verilmemiş, verilen görseller de kültür aktarımını sağlayıcı özellik göstermemiştir, video gibi herhangi bir materyale rastlanmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

"Yabancı bir dil öğrenmek, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanmak yani sadece kuralların öğrenilmesi ve kelimelerin o dile çevrilmesi demek değildir. Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir uğraştır. Bir toplumu oluşturan bireylerin günlük hayatta meydana getirdikleri çeşitli etkinlikleri algılayabilmek için o toplumun kültürüne has temel noktaları bilmek gerekir" (Demir ve Açık, 2011).

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nın beşinci ünitesinde kültür aktarımının yeterince desteklenmediği görülmüş, Türk kültürüne ait ögeler sınırlı sayıda olmakla beraber diğer kültürlere ait olan ögeler sıklıkla vurgulanmıştır. Bir dilin kültür ile birlikte var olduğu ve onunla birlikte gelişip sistemleştiği unutularak kültüre ait olan ögelere önem verilmemiştir. Kültür ögesi olarak sunulan görseller yazılı ifadelerle, yazılı olarak sunulanlar da görsellerle ifade edilmemiştir. Ayrıca Türk kültürüne ait ögelerin yabancılaştırılarak aktarıldığı -özellikle "Dünya Mutfakları" bölümünde- görülmüştür.

Ünitede temel dil öğretim ilkelerinin tamamıyla etkili olarak kullanılmadığı ya da kısmen kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elbette ki her bir ilke ile desteklenmeyen bir öğretim yetersiz kalacaktır. Dört temel beceriyi dikkate alma, basitten karmaşığa - somuttan soyuta gitme, öğrencileri aktif kılma gibi temel ilkeler başarılı bulunurken bir seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu, görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma gibi ilkeler başarısız bulunmuştur. Dil öğretiminde temel ilkeler de kültür aktarımı kadar önemli bir yer tutar, bu yüzden de tüm ilkelerin başarılı bir şekilde uygulanması önem arz etmektedir.

Dili öğrenen kişilerin zihinlerinde ve algılayışlarında, kültür aktarımının yetersizliği nedeniyle öğrendiği dilin bir kimlik kazanmayacağı öngörülebilir. Çünkü incelenen ünite dilin konuşulduğu toplumun hayatına uygun olmadığı sonucuna götürmektedir. Öğrenci, kültür aktarımı olmadan toplumda hem iletişimsel olarak hem de kültürel olarak bir karşılık bulamayacaktır. Aynı şekilde temel dil öğretim ilkelerinin yetersizliği dil öğretimini zorlaştırmaktadır.

"Yabancılara Türkçe öğretimi, Türk kültürünün öğretilmesi amacını taşımaktadır. Çünkü dil kültür aktarıcısıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ana dil olarak öğretilmesinden farklı ve zor yönü; Türkçeyi öğrenen yabancıların Türk kültürüne olan uzaklığıdır. Yabancı dil öğrenen kişi o dile ait kültürün içine girmektedir" (İşcan, 2011).

Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Öğretimi Ders Kitabı'nda yer alan beşinci ünite, birçok kez değinildiği gibi temel dil öğretim ilkeleri açısından kısmen başarılı olmakla birlikte kültür aktarımı konusunda başarısızdır. Bu yüzden değerlendirilmeden çıkarılabilecek en önemli sonuç -incelenen üniteden hareketle- Türk dilinin ve kültürünün temel olarak alınmadığı, diğer kültürlerin etkisinde ve güdümünde bir kitap olduğudur. Bu yüzden setin yazılma amacının inceleme sonuçlarıyla büyük bir uyum içerisinde olduğu ve yazılma amacına ulaşıldığı görülmektedir. Öyle ki verilen dilbilgisi yapılarında bile Türk dilinin esas alınmadığı görülmüştür.

Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı üzerine yapılmış olan çalışmalar bulunmaktadır, bu çalışma yalnızca bir ünite ile sınırlandırılarak detaylı bir inceleme şeklinde ortaya koyulmuş olduğundan kültür aktarımı amacı gütmeyen materyallerde amaçlanmış olan düşünceyi ve bu düşünceyi -etkinlikler, görseller ve kelimeler bazında- sistematik olarak nasıl yerleştirdiklerini göstermesi yönünden önemlidir. Türk diline ve kültürüne hizmet etmek amacı gütmeyen materyallerin etkinliklerde, seçtikleri görsellerde ve kelimelerde nasıl bir yol izledikleri bu çalışmayla detaylı olarak ortaya koyulmuştur.

Bir dil öğretim kitabı bağlı bulunduğu kültürden, kültürün değerlerinden ve dilinden bağımsız olmama mecburiyetindedir. Yapılacak olan yeni çalışmalarda hem kültürel ögelere hem de dil öğretim ilkelerine önem verilmesi, çalışmanın Türk diline ve kültürüne hizmet etmesi önerilir.

Kaynakça

Avcı, Y. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Düşünce Analizi Teorisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3, 1-15. ISSN: 1624-7215*

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2004 Güz (1),* 19-30. ISSN: 1305-5992

Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2015 Kış (2),* 7-23. ISSN: 2148-1970

Demir, A. & Açık, F., (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi.*

Gall M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P., (1996). *Educational research an introduction* (6. baskı). USA: Longman Publisher.

Güvenç, B. (1994). İnsan ve Kültür (6. baskı), İstanbul: *Remzi Kitabevi.*

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4,* 29-36. http://www.ijoess.com/Makaleler/1328597917_T%C3%9CRK%C3%87EN%C4%B0N_.pdf

Madge, J. (1965). *The Tools of Science An Analytical Description of Social Scince Techniques.* Anchor Books Doubleday and Comp.

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı. (2011). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ ESERLERİN ÖNEMİ

Erol Barın
Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, erolbarin@gmail.com

Fahri Temizyürek
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil yapılarıyla ilgili standart hale getirilmiş bir program üzerinde kurumlar arası bir anlayışın henüz oturmayışı önemli bir eksikliktir. Ayrıca; gerek söz varlığına ve gerekse temel yaşam alanlarında sık kullanımlara bağlı kelime listelerinin seviye seviye belirlenmemiş olması, başta ders kitaplarındaki metin kullanımı olmak üzere, edebî eserlere bağlı olarak yapılabilecek seviyelendirilmiş yardımcı okuma kitapları gibi birçok çalışmanın yapılmasını güçleştirmektedir. Oysa bir an evvel bu eksiklikler giderilmeli ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi daha bilimsel bir tabana oturtulmalıdır. Yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin kullanılması olumlu ve olumsuz olarak farklı tartışmalara sebep olmuştur. Edebiyatın kullanılması lehinde ve aleyhinde ortaya atılan sayısız görüş yıllar boyu birbirini izlemiştir. Klasik dil öğretiminde edebî eserlerden yararlanılıyordu. Daha sonra davranışçı yaklaşım bunu kökten reddetti. İletişimsel yaklaşımla sosyal hayattaki metinler (ilanlar, gazete haberleri vb.) ders kitaplarına girdi. Son olarak görev temelli yapılandırmacı yaklaşım ise metin olmadan iletişim olamayacağını ileri sürdü ve öğrenicilere özel ve özgün olarak iki tür metin verilmesi gerektiğini ortaya koydu. Bu yüzden temel seviye kitaplarında oluşturulmuş metinlere yer verilmeli, B1 seviyesinden itibaren yavaş yavaş edebî metinlere geçilmelidir. B2 ve C1 seviyesinde edebî metinleri olduğu gibi vermek öğrenicinin öğrenme hızını da artırmaktadır. Edebî eserler, dili yansıtan kültürü kavramak açısından oldukça önemli bir kaynaktır. Edebiyat alanındaki birikimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması Türk kültürünün tanıtımına katkıda bulunacağı gibi Türk edebiyatının da dünya edebiyatındaki yerini olumlu olarak etkileyecektir. Edebî eser okutulmasının bir gereği de kültürler arası algı farklılığıdır. Yabancı dil öğrenen insanlar o kültüre ait edebî metinleri okudukça önyargılarından kurtulur ve kültürler arası saygıya ve insanlar arasında işbirliğine katkı sağlamaya başlarlar. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların ve alan uzmanlarının katkılarıyla bir an önce anlayış birliğine varılarak edebî metinlerden nasıl yararlanılması gerektiği ortaya konulmalıdır.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitapları, edebî eserler, kültürler arası saygı

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil yapılarıyla ilgili standart hale getirilmiş bir program üzerinde kurumlar arası bir anlayışın henüz oturmayışı önemli bir eksikliktir. Ayrıca; gerek söz varlığına ve gerekse temel yaşam alanlarında sık kullanımlara bağlı kelime listelerinin seviye seviye belirlenmemiş olması, başta ders kitaplarındaki metin kullanımı olmak üzere, edebî eserlere bağlı olarak yapılabilecek seviyelendirilmiş yardımcı okuma kitapları gibi birçok çalışmanın yapılmasını güçleştirmektedir. Oysa, bir an evvel bu eksiklikler giderilmeli ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi daha bilimsel bir tabana oturtulmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde edebî metinlerin kullanılması olumlu ve olumsuz olarak farklı tartışmalara sebep olmuştur. Bu metinlerin olumsuzluğunu savunanlar, derste edebî metinlerin işlenmesi yoluyla, yabancı dil öğrencisine günlük yaşam içerisinde insanlar arasında iletişim kurmada olumlu bir katkı sağlanamayacağı görüşündedirler. Haussermann(1984), bir metro istasyonunun duvarına asılı bir şehir planını kavramaya çalışan yabancıya, derste öğrenmiş olduğu bir şiirin herhangi bir somut getirisi olmayacağı görüşündedir (Akt.Ünal, 2005:204)

Edebiyatın kullanılması lehinde ve aleyhinde ortaya atılan sayısız görüş yıllar boyu birbirini izlemiştir. Yabancı dil dersinde edebiyattan olumlu anlamda faydalanmaktan yana olan eğitimcilerin tezleri genel olarak şu doğrultuda yoğunlaşmaktadır: Edebiyatın, kurgusunu kullanarak insan üzerinde bıraktığı etki ve kurduğu kendine özgü yapı sayesinde okuruyla diyalog içine girmesi, yabancı dil dersinin ulaşmayı amaçladığı doğal iletişim ortamının sağlanması için gerekli olan zemini hazırlamaktadır (Busch ve Caspari, 1998). (Akt.Ünal, 2005:205) Ayrıca derste gerçekçi bir iletişim ortamı oluşturması sebebiyle edebî metinler özellikle tercih edilmelidir.

Klasik dil öğretiminde edebî eserlerden yararlanılıyordu. Daha sonra davranışçı yaklaşım bunu kökten reddetti. İletişimsel yaklaşımla sosyal hayattaki metinler (ilanlar, gazete haberleri vb.) ders kitaplarına girdi. Son olarak görev temelli yapılandırmacı yaklaşım ise metin olmadan iletişim olamayacağını ileri sürdü ve öğrenicilere özel ve özgün olarak iki tür metin verilmesi gerektiğini ortaya koydu. Bu yüzden temel seviye kitaplarında oluşturulmuş metinlere yer verilmeli, B1 seviyesinden itibaren yavaş yavaş edebî metinlere geçilmelidir. B2 ve C1 seviyesinde edebî metinleri olduğu gibi vermek öğrenicinin öğrenme hızını da artırmaktadır.

Edebî eserler, dili yansıtan kültürü kavramak açısından oldukça önemli bir kaynaktır. Edebiyat alanındaki birikimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması Türk kültürünün tanıtımına katkıda bulunacağı gibi Türk edebiyatının da dünya edebiyatındaki yerini olumlu olarak etkileyecektir. Yabancı dil olarak Türkçe dersinde kısa edebî metinlerden yararlanma yoluna gitmek gerekir. Kısa masallar ve kısa öyküler bu konuda en çok işe yarar malzemelerdir. B1 seviyesinde kursa devam eden öğrenicilerin bağımsız bir şekilde okuma uğraşını başlatabileceği söylenebilir. Bu şekildeki bir talebi karşılamak için Türk edebiyatı son derece zengin bir birikime sahiptir. Türk edebiyatının önemli temsilcilerinden Ömer Seyfettin, Sait Faik Abasıyanık, Tarık Buğra gibi yazarların eserlerine bağlı olarak seviyelendirilmiş kitap çalışmaları yapılabilir. Günümüz hikâyecilerinden Osman Çeviksoy'u da unutmamak gerekir.

Edebî eser okutulmasının bir gereği de kültürler arası algı farklılığıdır. Türklere göre Avrupalılar, Avrupalılara göre Türkler "öteki"dir. Bunun tarihî sebepleri vardır. Bu iki büyük kültür ve medeniyetin karşılıklı önyargıları bulunmaktadır. İşte bu sebeple kültürlere ait edebî metinlerin okutulması çok büyük bir önem arz etmektedir. Yabancı dil öğrenen insanlar o kültüre ait edebî metinleri okudukça önyargılarından kurtulur ve kültürler arası saygıya ve insanlar arasında işbirliğine katkı sağlamaya başlarlar. (Öztürk, 2007,2) Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı da bunu amaçlamaktadır. Bu programın temel amacı, yabancı dil öğretimini üç temel felsefeye dayandırmaktadır. Bunlar; *Öğrenen Özerkliği*, *Kendini Değerlendirme* ve *Kültürel Çeşitlilik* olarak sıralanabilir. Okuduklarını kendi dünyasında yorumlayan ve kendi bakış açısını oluşturan edebî metin okuru, kültürler arası uyumu daha kolay yakalayacağı gibi öğrenmekte olduğu yabancı dili de daha iyi kavrayacaktır.

Sonuç olarak;

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî eserlerden yararlanmak son derece önemlidir. Yapılması gereken ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumların ve alan uzmanlarının katkılarıyla bir an önce anlayış birliğine varılarak edebî metinlerden nasıl yararlanılması gerektiğinin ortaya konmasıdır. Ondan sonra hangi seviyeden itibaren edebî metinlere yer verilmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekir. Seviyelere uygun seçki kitaplarının oluşturulması da yerinde olacaktır. Yazarlar da bu metinleri işleyerek ders kitaplarına almalıdırlar. Ayrıca, yeterlik sınavlarında da edebî metinlerden yararlanılması uygun olacaktır.

Kaynakça

Brown, G. & Yule, G.(1983). Teaching the spoken language. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

Öztürk, Ali Osman (2007).Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi. Ankara:Anı Yayınları

Ünal, Dalım Çiğdem (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde Edebî Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeler" Hacettepe Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi. S.29. s.203-212

OSMAN ÇEVİKSOY'UN ÇOCUK EDEBİYATINDAKİ YERİ

Erol Barın
Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, erolbarin@gmail.com

Fahri Temizyürek
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Özet

Bilindiği gibi çocuk edebiyatı çocuklar için yazılan eserlerden meydana gelir. Çocuk edebiyatı demek, çocukça yazmak anlamına gelmez. Bu sahadaki kitaplar öncelikle çocuğa görelik ilkesi göz önünde bulundurularak kaleme alınmalıdır. Çocuklar için yazılan yahut çocukların okuması için önerilen kitaplarda elbette, diğer kitaplardan daha farklı kıstasların aranması gerekir. Çünkü çocuklar, her şeye yetişkin bir bireyden daha farklı bir gözle bakarlar ve yetişkinlerin gördüğünden çok farklı şeyler görürler. Yetişkinler için gayet normal olan bir durum çocuklar için çok aşırı veya sarsıcı olabilir. Çocukların zihinsel gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak kişiliklerini olumlu yönde etkileyen kitapların tercih edilmesi; bilişsel ve fiziki yönden daha sağlıklı bireylerin yetişmesine katkıda bulunacaktır. Hikâye ve roman yazarı Osman Çeviksoy, Türk çocuk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Yazar, hikâye kitaplarını çocuklar için yazmamıştır; fakat anlatılan konuların çocuklar tarafından da okunup okunamayacağını belirlemek eğer uygunsa çocuk okuyucular için önermek, çocuk edebiyatına katkıda bulunmak açısından önem arz etmektedir. Günümüze kadar on hikâye kitabı ve iki roman yazan Çeviksoy hakkında yapılan çalışmalar son derece azdır. Öncelikle bu tebliğ çerçevesinde yazarın, hikâye kitapları incelenecek ve çocuk edebiyatı için uygun olup olmadığı belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe öğretimi, Çocuk edebiyatı, Osman Çeviksoy

Sayın Başkanım, Değerli Misafirler,

Tebliğimizi sunmaya başlamadan önce hepinizi saygıyla selamlıyorum. Millet olarak yetiştirdiğimiz değerlerin hayatta iken kıymetinin yeterince bilinmediğini düşünenlerdenim. Bu çerçevede çocuk edebiyatına emek vermiş değerli yazar ve araştırmacılarımızın hayattayken de kıymetinin bilinmesi, bilimsel çalışmalarımıza konu edinilmesi gerektiği kanaatindeyim.

Günümüz çocuk edebiyatı yazarları içerisinde önemli bir yere sahip olan Osman Çeviksoy, ile ilgili muhtelif çalışmalar yaptım, ayrıca bazı çalışmaları yönettim. Lakin tebliğimi tecrübelerimden ziyade kendisinden edindiğim bilgilerden hareketle sunmak istiyorum. Böyle bir yolu seçmemin sebebi de; yazarın bu vesileyle daha iyi anlaşılacağını ümit etmemdir.

Yazarımız, Orta Anadolu'nun yarısı Karadeniz, yarısı İç Anadolu bölgesinde kalan, havaalanı bulunmayan, tren yolu geçmeyen, denizden uzak bir iline, Çorum'a bağlı Feruz köyünde doğar. İlkokulu doğduğu köyde bitirir. Şanslıdır, çünkü dördüncü ve beşinci sınıfı okutan öğretmeni şair ve yazardır. Öğretmeninin yayımlanmış bir kitabı yoktur ama gazete ve dergilerde çok sayıda şiir, deneme ve günlükleri yayımlanmıştır. Ara sıra yayımlanmış yazılarını ve şiirlerini sınıfa getirerek öğrencilerine okur, böylece onların kitaba karşı heveslenmelerini sağlar.

Yazarımızın, kitap aşkı, yazmaya olan merakı o yıllarda başlar. İlk şiirleri 1968 yılında "Bab-ı Âli'de Sabah" gazetesinde yayımlanır. Yine İlk hikâyesi de aynı yıl "Çorum Ekspres" gazetesinde yayımlanır.

1971 yılında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Türkçe Bölümünde yüksek öğrenime başladığında aşktan cinayete, açlıktan müsrifliğe yazmadığı hiçbir konu, hiçbir tema kalmamıştır. Bunların çoğunu da mahallî gazetelerde ve eğitim dergilerinde yayımlamıştır.

Üniversite yıllarına kadar en büyük şanssızlığı; çevresinde edebiyattan anlayan ve yazdıklarını okuyup ciddiyetle eleştirecek kimselerin bulunmayışıdır. Bu durum onun hayatında büyük bir eksikliğe sebep olur. Nihayet Gazi Eğitim Enstitüsünde yeniden şair ve yazar hocaları olur. Hocaları, yazılarıyla ilgili ciddi eleştiriler, değerlendirmeler yapar. Edindiği yeni bilgiler çerçevesinde o zamana kadar yazdıklarından tamamen uzaklaşır. Yeni bir bakış açısıyla yazılarına devam eder. Zaten dördü ödüllü on hikâye kitabı, biri arkası yarın olan iki romanı o tarihten sonra yazdıklarıdır.

Yazarın dile bakış açısı, hikâye ve romanlarındaki başarısının da bir anahtarıdır. Ona göre; dil, maddî, manevî bütün kültürel değerlerimizi emanet ettiğimiz canlı bir varlıktır. Millî kültürümüzün en önemli unsuru dildir. Binlerce yılda oluşmuş değerlerimizi yüklenerek, bu günlere taşıyan ve gelecek binlerce yıla taşıyacak olan da dildir. Dil, bu taşıyıcılık görevini yerine getirirken zaman engeline takılmadığı gibi mekân ya da coğrafya engeline de takılmaz. Sakladığı değerleri kadın erkek, genç yaşlı, fakir zengin herkese ulaştırır. Çünkü dil; insanlar arasında iletişimi sağlayan, yani anlamayı, anlatmayı ve düşünmeyi gerçekleştiren harika bir varlıktır. Milletler dilleriyle ayakta dururlar, dilleriyle gelişirler.

Dilsiz, edebiyatsız millet olmaz görüşündedir. Hikâye ve romanlarını milletimizin yaşayan diliyle, yarınlarda da yaşayacağına inandığı güzel Türkçemizle yazmaya çalışır, yazarken kullandığı dili, argodan, moda kelime ve söylemlerden, ağız farklılıklarından uzak tutar.

Yazmak için yaşamak değil bilmenin önemine inanan yazar, hikâye ve romanlarını bildiği konulardan hareketle yazar. Hikâye ve romanlarındaki kahramanlarını seçerken de aynı yolu izler. Kahramanlarını bildiği kişilerden seçer ve bildiği mekânlarda yaşatır. Bu durum çocuğun gerçekliği ile örtüşen bir bakış açısını doğurmaktadır. Yazar bir konuşmasında "Önceden tanımış olayım, olmayayım anlattığım her kişinin acılarını, sevinçlerini ben de yaşıyorum. Her yaşadığımı yazmasam da her yazdığımı yaşayan bir yazarım. Kimsesiz, yoksul bir kadınla birlikte uçuruma yuvarlanarak ölen tek ineğinin ardından ağlayamazsam o hikâye ruhsuz doğar." der.

Yazarın eserlerinden hareketle en çok işlediği konuları şöyle sıralayabiliriz: Köy hayatı, köyden şehre göç, yurtdışına göç, yabancı ülkelerde yaşanan zorluklar, vatana ve orada bırakılanlara özlem, ailedeki çözülme, aşk, ölüm, yoksulluk, tarih ve benzerleri…

Hep iki tarz hikâyeden söz edilir. Biri olay diğeri durum hikâyeleridir. Ünlü Rus yazarı Anton Çehov tarzı hikâyelere durum hikâyeleri denilmiştir. Bizde olay hikâyesinin en büyük temsilcileri Ömer Seyfettin ile Refik Halit Karay, durum hikâyesinin en büyük temsilcileri olarak da Sait Faik Abasıyanık'la Memduh Şevket Esendal kabul edilir. Osman Çeviksoy'un hikâyelerini incelediğimizde herhangi bir edebiyat grubu içinde olmaya çalışmadığını görüyoruz. Ancak Mauppasant tarzında yazdığı hikâyelerin sayısı diğerlerinden birkaç kat fazladır. Belki de bu sebeple onu Ömer Seyfettin'in devamı gibi gören eleştirmenlere rastlamaktayız.

Yazar'a göre, her edebî eserin mutlaka bir mesajı olmalıdır. Vardır da. Ancak bu mesaj apaçık değil, örtülü, hesapsızca değil, ölçülü, slogan şeklinde değil, metne sindirilmiş olarak verilmelidir. Hatta verilmemelidir,

okuyucu metinden kendisi bulup çıkarmalıdır. Eğitmek, bilgilendirmek, hidayete erdirmek, ideolojik taraftar kazanmak amacıyla yazılan hikâyeler, romanlar, belirli oranlarda edebî ve estetik olmaktan uzaklaşır. Tabii ki, roman ve hikâyenin de insanı eğiten, geliştiren bir yanı olmalıdır. Ne var ki dozu iyi ayarlamak gerekir.

Zamanım elverdiği oranda sizlere Osman Çeviksoy'un çocuk edebiyatımızdaki yeri hakkında bilgi vermeye çalıştım. Sabrınızı daha fazla zorlamak istemiyorum. Sonuç olarak diyebiliriz ki, başta Türkçenin eğitimi ve öğretimi açısından Yazar'ın çocuk edebiyatımızda önemli bir yeri vardır. Hikâye ve romanlarında dili, yani Türkçemizi sade, duru, güzel ve etkili kullanmaya çalışıyor. Millî olmadan evrensel olunamayacağı düşüncesini hikâye ve romanlarında gayet güzel bir şekilde ele alıyor. İnsana, eşyaya, evrene milletimizin ortak kabullerinden hareketle nazar ediyor. Yazdığı her hikâyede, her romanda iyiyi, doğruyu, güzeli, faydalıyı okuyucuya kırmadan, küçümsemeden mesaj olarak iletiyor.

CUMHURİYET DÖNEMİ BAŞLANGICINDA TÜRKÇE İLE İLGİLİ ARAYIŞLAR ATATÜRK DÖNEMİ 1923-1938

İbrahim KIBRIS
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi e-mail: *kibris_i@ibu.edu.t*r

ÖZET

Türkçe, edebiyat dili olarak ortaya çıktığı VIII. yüzyılda başka dillerin etkisinde olmayan, öz bir dil niteliği taşımaktaydı. Ancak, daha sonraki yüzyıllarda hem Çinceden hem de Müslüman olan Arapların ve İranlıların dilinden (Arapça ve Farsça)etkilenmiş ve giderek öz Türkçe olma özelliğini kaybetmiştir. Özellikle "Divan edebiyatı" denilen XIV-XIX. Yüzyıllar "Klasik Türk Edebiyatı" döneminde bu etki doruğa çıkmış, Türkçe dönemin şair ve yazarlarınca göz ardı edilmiştir. Bu durum, Batı etkisindeki "Tanzimat Edebiyatı" dönemini hazırlayan toplumsal nedenlerin ortaya çıktığı XIX. yüzyıl ortalarında fark edilmiş olacak ki, özellikle kanunların dilinin halkın büyük çoğunluğu tarafında anlaşılamadığından yola çıkılarak Türkçenin özleştirilmesi gerektiği dönemin şair ve yazarlarınca dile getirilmiştir. Ancak XI yüzyıldan bu yana var olan benzeri çabalar devlet olarak desteklenmediği için, kitlesel anlamda başarılı olunamamıştır. Cumhuriyet dönemine gelindiğindeyse Türkçenin özleştirilmesi ve özellikle yazı dilinin halkın konuştuğu dille uyum içinde olması gerektiği vurgulanmış bu yönde bazı atılımlar gerçekleştirilmiştir. Bu kez devlet bizzat işin içindedir. Bu amaçla Türk alfabesi yeniden düzenlenmiş, Arapça olan eğitim öğretim dili Türkçeleştirilmiş, kurulan Türk Dili Tetkik cemiyeti (Türk Dil Kurumu) ile de Türkçeyi özleştirme çabaları hız kazanmıştır. Bu çabaların ürünü olarak da okullarda okutulan ders kitapları değiştirilmiş, kavram ve terimler Türkçeleştirilmiştir. Bu çalışmada, özellikle Türk dilinin Cumhuriyet'in ilk dönemi olan 1923-1938 dönemindeki devlet eliyle gerçekleştirilmeye çalışılan Türkçeyi özleştirme çabalarına değinilmiş ve bu çabaların devlet diline yansımasıyla ilgili örnekler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe, devlet dili, Cumhuriyet dönemi (1923-1938), devlet yazışmalarında dil.

ABSTRACT

Turkish emerged as a literary language VIII. In the nineteenth century, it was a natural language that was not influenced by other tongues. However, it was influenced by the language of the Arabs and Persians, both Chinese and Muslim, in the following centuries. Especially called "Divan Literature" XIV-XIX. This influence came to a high point in the period of "Classical Turkish Literature" for centuries. During this period, poets and writers of Turkish era ignored them. This is due to the fact that the social causes of the "Tanzimat literature" It was noticed in the mid-century. Especially since the language of the laws can not be understood by the majority of the people, these poets and writers have argued that the Turkism should be specialized. However, since the similar efforts that have existed since the XI century have not been supported by the state, success has not been achieved. It has been emphasized that the Turkishization of the Turkic language in the Republican period and especially the language of writing should be in harmony with the dictum of the people. This time the state will carry out this work itself. For this purpose, the Turkish alphabet has been rearranged. The Arabic teaching and teaching language has been translated into Turkish. Turkish Language Association (Turkish Language Institute) was founded. Thus, efforts to dissolve Turkic have gained momentum. At the end of these efforts the textbooks have been changed and rewritten. Concepts and terms have been Turkishized. In this study, especially the development of the Turkish language during the first period of the Republic, 1923-1938, was emphasized. In this period, examples were given from the efforts of the state to dissolve Turkishness.

Key words: Turkish, state language, Republican period (1923-1938), language in state correspondence

1. 1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ, AMACI VE ÖNEMİ, YÖNTEMİ

I. 1. a. Problem:

"Günümüzde çok eleştirilen Türkçeyi özleştirme çabalarına, Cumhuriyet'in kurulmasından sonra neden gerek duyulmuş? Özellikle hukuk dilinin ve okullarda okutulan ders kitaplarının değiştirilmesine gerek var mıydı? Bu tutum daha sonraki dönemlere de yansımış mıdır?" Bu çalışmada bu sorular cevaplandırılmaya çalışılacak ve ilgili dönemlerden örnekler sunulacaktır.

I. 1. b. Araştırmanın amacı ve önemi:

Türkçe, Türklerin Müslüman olmasıyla başlayan Arapça ve Farsça öğrenme merakı nedeniyle giderek ihmal edilmiş ve bu nedenle çok uzun yıllar tam anlamıyla kültür ve edebiyat dili olma özelliğini yaşayamamıştır. Bu durum, Türkçenin, özellikle XX. yüzyılda bilim dili olabilme özelliğini olumsuz etkilemiştir. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin özleştirilmesiyle ilgili çabaların özellikle belirtilen dönem için gerekliliğine dikkat çekmek, ilgili eleştirilerin bu açıdan değerlendirilmesine katkıda bulunmaktır.

I. 1. b. Araştırmanın yöntemi:

Bu çalışmada, var olan alan kaynaklarından yararlanarak bir yargıya varmak üzere betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Ayrıca dönemin yasa, resmi yazışma ve ders kitaplarından da çalışmanın boyutu ölçüsünde örnekler verilmiştir.

I. 1. c. Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları:

Araştırma, Cumhuriyet'in, "Atatürk Dönemi" olarak adlandırılabilecek 1923-1938 dönemini içine alan Türkçe ile ilgili gelişmelerle sınırlıdır.

Bir sempozyum bildirisi olması nedeniyle sunum ve sayfa sayısındaki sınırlılıklar göz önüne alınarak belirtilen doğrultuda verilmesi gereken örneklerde çok fazla ayrıntıya gidilememiştir

I. 2. CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEMDE KÜLTÜÜR VE YAZI DİLİ OLARAK TÜRKÇE

Türkçe, VIII. Yüzyıldan buna bir yandan bozulma-yabancı sözcük ye deyimlere açılma-, bir yandan da yalınlaşma ve dışa açılmalara tepkileri birlikte yaşamıştır. Özellikle IX. Yüzyılın sonlarından itibaren İslam dininin aşama aşama benimsenmesiyle birlikte Türkçenin üzerindeki yabancı etkiler kendini hissettirmeye başlar. XI. yüzyıla gelindiğinde, Kaşgarlı Mahmut da aynı acıyı duymuş ve Türkçenin yabancı etkilerle yok olmaya yüz tutmuş varlığını; ülkesini adım adım dolaşarak su üstüne çıkarmaya çalışmıştır. Yazmış olduğu Divan-ı Lügati't Türk adlı yapıtı(1072) aynı zamanda Araplara Türkçenin zenginliğini kanıtlamak amacını taşıyordu.

XIII. yüzyılda ise Aşık Paşa, Garibname adlı eserinde Türkçe' nin; Arapça ve Farsça gibi ince anlamlar anlatabileceğini kanıtlamaya çalışmıştır. Dönemin yazar ve ozanlarının tutumlarından ise şöyle yakınmıştır (Garipname'den aktaran (Kabaklı 1968: 189):

"Türk diline kimseler bakmaz idi/Türklere hergiz gönül akmaz idi/Türk dahi bilmez idi bu dilleri/İnce yolu, acılı menzilleri "

Aynı yüzyılda Sultan Veled ve Karamanoğlu Mehmet de Türkçenin yabancı etkilerden korunması için uğraş vermişlerdir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277 yılında çıkardığı ünlü buyruğu bu çabasının en güzel örneğidir: Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargiâhta, mecliste ve meydanda Türkçe' den başka dil kullanılmayacaktır. Ancak Karamanoğlu Mehmet Bey'in siyasal gücünün diğer Türk Beyliklerinde etkili olmayışı, o dönemdeki şair ve yazarların tutumlarını önemli ölçüde değiştiremez. Mevlâna bile şiirlerini Farsça yazmayı sürdürür.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, XIX. Yüzyılın ikinci yarısına değin Türkçenin konuşma ve yazı dili olarak kullanılmasını destekleyen girişimlere çok fazla tanık olunmaz. Özellikle medreselerdeki derslerin Arapça ve Farsça ağırlıklı Osmanlı Türkçesiyle okutulması sonucu, Türkçe sıradan halkın yaşadığı evlere ve yörelere hapsedilmiş, günlük konuşmanın dışında özellikle yazı dilinde çok az düzeyde kullanılır hâle gelmiştir. Bu nedenle Türkçe olağan gelişim sürecini yaşayamamış, bunun sonucu olarak da iyice yoksullaşmıştır.

Yine de altı yüz yıla yakın süren bu dönemde, Ahmet Fakih, Şeyyat Hamza ve Yunus Emre gibi ozanlar, yazdıklarıyla yüzyıllar sonrasına bile Türkçe olarak seslenebilmişler ve Türkçenin unutulmamasını sağlamışlardır. Özellikle Yunus Emre'nin izindeki Tasavvuf ozanları yazdıkları dinsel şiirlerle Türkçeyi Anadolu'daki halk kitlelerine iletebilmişlerdir. Yine XIV. yüzyılda yazılan Dede Korkut Destanları da bu yolda önemli ürünlerdir. XV. yüzyılda Visalî'nin başlattığı Türk' i Basit akımına Tatavlalı Mahremi ile Edirneli Nazmi de katılmışlar, dönemlerinin sanatçılarına Türkçenin yanlış yolda olduğunu anlatmaya çalışmışlardır. Kendilerini Tekke Edebiyatından Pir Sultan Abdal, halk ozanlarından Köroğlu da desteklemişlerdir.

Yine aynı yüzyılda Bergamalı Kadir Efendi de, Türkçenin ilk Dilbilgisi kitabı olan Müyesiret'ül-Ulûm adlı yapıtıyla Türkçenin gelişimine hizmet etmiştir. Ancak bütün çabalar dönemlerinin aydınlarınca yadırganmış, dahası sahiplerini gülünç duruma bile düşürmüştür.

XVII. yüzyılda ise Arapça ve Farsça, Osmanlı eğitim kurumlarında bütün gücüyle ağırlığını duyurmuş ve artık Türkçe ikinci–üçüncü dereceden bir dil durumuna düşmüştür. Türkçe, Arapça ve Farsça dillerinin karışmalarından doğan Osmanlı Türkçesi yabancı sözcük ve dilbilgisi kurallarına alabildiğine açılmıştır. Arapça ve Farsça kurallara göre yapılan tamlamalar Divan edebiyatının da etkisiyle büsbütün yayılmıştır. Bu dönemde yazılan yazıların çoğu çok sınırlı bir çevre için yazılmış bilmeceler gibidir. "Bütün bir sayfa, yabancı sözcüklerle ve zincirleme tamlamalarla uzayıp gidiyor, ancak sayfa sonlarındadır ya da benzeri birkaç ek ve Türkçe bir eylem kullanılıyordu (Velidedeoğlu, 1974: 124)." Dahası bu araştırmanın konusu olan hukuk kuralları ise ağır ve ağdalı bir Osmanlıca Türkçesinden oluşuyordu. Halk anlamış ya da anlamamış, bir önemi yoktu.

Türkçenin Batı dillerine açılması ise 18. yüzyıl sonlarına doğrudur. Özellikle 1789 Fransız Devrimden sonra önce askerlik ve ardından da hekimlik terimleri olmak üzere pek çok Batı kaynaklı sözcük dilimize girmiştir. Hatta 1807- 1826 yılları arsında Osmanlıca alanında Şanizade Ataullah Efendi de Matematik, Fizik ve Kimya terimleri üzerinde çalışmışlarıdır.

Hukuk alanında özleştirmenin gerekliliği en sıcak biçimde Tanzimat Edebiyatı döneminde (1860-1896) İbrahim Şinasi tarafından 1860 yılında çıkarılan Tercüman-ı Ahval'in önsözünde (Mukaddime) dile getirilir. "Bir toplulukta yaşayan halk, mademki bunca kanuni vazifeler ile mükelleftir, söz ve yazı ile vatanın menfaatlerine dair fikirler beyan etmeyi elbette kazanılmış bir hak sayar." diyen Şinasi, bunu gerekçe göstererek, kanunların dilinin halkın anlayabileceği bir biçimde olması gerektiğini ileri sürer. Ne var ki Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa'nın başlattığı bu dönemde de Türkçeyi konuşma ve yazı dilinde yaygınlaştırma konusunda çok fazla yol alınamaz. Çünkü eski eğitim geleneğiyle yetişmiş olan bu kişilerin de eski alışkanlıklarından vazgeçmeleri mümkün olmamıştır. Örneğin, Türk anayasa tarihinde ilk olma unvanını taşıyan 1876 Anayasası'nda Türkçe sözcük oranı neredeyse yokluk düzeyindedir. Bu anayasanın başlangıç kısmını içine alan 197 sözcükten yalnızca 7'si Türkçe (%3,55), geri kalan 190 sözcük (-%96,45) yabancı kaynaklıdır. Ancak, 1868-1878 yılları arasında Ahmet Cevdet Paşa başkanlığındaki bir komisyon tarafından "İslami Özel Hukuk Kuralları" (Medenî Hukuk Kuralları) olarak belirlenen ve Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye adını taşıyan ve halk arasında Mecelle diye anılan kitapta durum Türkçenin lehine bir farklılık göstermektedir. On altı bölüm ve 1856 maddeden oluşan bu kanun metninin 10. kısmı olan ve "SELEM İLE SATIŞ" başlığını taşıyan kısım bu açıdan gözden geçirilmiş olup 571 sözcükten 253'ünün Türkçe (%44,31), 318'inin de (%55,79) de yabancı kaynaklı olduğu görülmüştür.

Daha sonra II. Meşrutiyet'in ardından başlayan ve özellikle kültürde, edebiyatta ulusal değerlere dönmeyi ilke edinen Millî Edebiyat akımı (1911-1923)da Hukuk dilinde bir değişikliğe yol açmaz. Örneğin, bu dönemde hazırlanan 1913 (24 Şubat 1329) tarih ve 1751 sayılı "Memurin Muhakematı Hakkında Muvakkat'ın 4., 5., ve 10. maddelerinde bulunan 423 sözcükten 55'i Türkçe (%13.00), geri kalan 368'i de yabancı kaynaklı sözcüklerden (%87.00) oluşmaktadır.

Bu kesiti oluşturan sözcükler arasında hiç bir kavram ve terim Türkçe olarak karşılanmamıştır. Birkaç yüklem, bağlaç ve belirteçlerin Türkçe olduğu bu kesitten yola çıkılarak, Cumhuriyet öncesi dönemlerde yazı-kültür-dili için Türkçenin bir önemi olmadığı, bunun için de bir kaygının duyulmadığı rahatlıkla söylenebilir. Görüldüğü gibi, her yüzyılda Türkçenin içine düştüğü bu durumdan yakınmalar olmuştur. Ancak bu çabalar-Türkçe yazma ve düşünme gibi bilinçli bir uygulamaya dönüşememiş, kalıcı sonuçlar doğuramamıştır.

Örneğin 1920 yılında, Ankara'da kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin, kuruluşundan yaklaşık 8 ay sonra yazdığı çerçeve anayasadan alınan kesit de bu kuşağın dil konusundaki tutumlarıyla ilgili fikir vermektedir. Bu çerçeve anayasanın başlangıç kısmını oluşturan ve "Mevaddı Esasiye" başlığını taşıyan ilk 9 maddelik kesitte toplam 272 sözcükten 49'u Türkçe (%18,01), 223'ü yabancı kaynaklıdır (%81,99). Görüleceği üzere, Türkçe sözcüklerin oranı %20'yi bile bulmamaktadır. Kısacası durum 1913 yılında çıkarılan Memurin Muhakematı Hakkında Muvakkat'tan çok farklı değildir.Dahası Osmanlı Devleti'nin resmen sona erdiği 1924 yılında bile, o yıl yapılan anayasadan alınan yine başlangıç kısmından 8 maddelik kısımdan alınan kesitteyse toplam 121 sözcükten 23'ü Türkçe (%19,00), 98'i yabancı kaynaklı (%81,00)dır (Ek 1. a).

Cumhuriyet döneminde, hukuk dilinde özleşmeyle ilgili en somut adım 1924 Anayasası ile ilgilidir. Bu anayasanın özgün biçimi olan metninin başlangıç kısmındaki ilk 8 maddeyi içeren kesitte toplam 119 sözcükten 23'ü Türkçe (%19,33), 96'sı yabancı kaynaklı (%80,67)dır. 1940'lı yıllara gelindiğindeyse, birçok alanda olduğu gibi hukuk dilinin de özleştirilmesi istenir. Bu amaçla önce 1924 Anayasası özleştirilerek yeniden yazıldı ve bu metin bir yasa ile (4695 Sayılı Kanun) kabul edildi (10.01.1945).

II. BULGULAR VE YORUM

II. 1. ATATÜRK DÖNEMİNDE TÜRKÇEYİ ÖZLEŞTİRME ÇABALARI (1923-1938)

Bilindiği üzere, Kurtuluş Savaşı 19 Mayıs 1919'da, Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkmasıyla resmen başlamış ve kongreler sonrasında da 23 Nisan 1920'de Büyük Mil-let Meclisi kurulmuştur. Aynı yılın 23 Martında Anadolu'ya ge-çen Doktor Rıza Nur, 3 Mayıs 1920'de Maarif Vekili olmuş ve 16 Aralık 1920' ye dek bu görevinde kalmıştır. Rıza Nur'un bakanlığı sırasında yazı-alfabe- sorunu ele alınmadan önce, Türkçeyi yabancı etkilerden arındırma doğrultusunda bir karar alınmış ve özel bir yönetmelikle Anadolu ağızla-rındaki Türkçe sözcüklerin derlenmesine başlanmıştır. Bu yıllarda Besim Atalay da Hars Müdürü (Kültür Müdürü) ola-rak yapılan çalışmaları yönetmiş, derlemelerin bittiği 1925 yılında da elde edilen verilerin sınıflandırılmasına başlan-mıştır» Bu çalışmaları yapanların başlarında Ahmet Saffet, Velet Çelebi (İzbudak), Hasan Fehmi (Turgal) gibi bilginler bulunmuştur.

Ayrıca Cumhuriyet Döneminin daha başlangıcında Tunalı Hilmi'nin Hakimiyet-i Milliye Gazetesinde bir "Türkçe Kanunu» önerisi hazırladığı, da görülür. Buna göre Maarif Vekilliği bünyesinde bir Türkçe Komisyonu kurulacak, okul kitapları öz Türkçenin kurallarına göre hazırlanacak, gazete ve dergilere, ancak bu kurallara uyarlarsa imtiyaz verilecek, resmi yazı-lar buna göre yazılacak, yasalar da mecliste bu doğrultuda hazırlanacaktır. Ancak o yıllarda daha sıcak yurt sorunları bulunduğundan, bu öneri bir dilek olarak kalkıştır.

Yetişmesi ve olgunlaşması Osmanlı aydınları arasında dil tartışmalarının giderek yoğunlaştığı dönemlere rastla-yan Mustafa Kemal'in Türkçeyi dış etkilerden kurtarma so-rununa I. Dünya Savaşı yıllarında eğildiği görülür. XVI. Kolordu Komutanı olarak Silvan'da bulunurken, Hatıra Defte-rine 10 Aralık günleri için şunları yazmıştır: "Yemekten evvel Emin Bey'in Türkçe şiirleri ile Fikret'in Rübab-ı Şikeste'sinden aynı konuda bazı parçalarını okuyarak kar-şılaştırma yapmak istedim, ikisi de başka güzel. Ancak Türk-çe olanda da, diğerinde de aynı derecede Arapça, Farsça söz-cükler var. Başkalık bir parmak hesabı, diğeri değil."

Görüldüğü gibi, bu cümleler Mustafa Kemal'in, o dö-nemin ateşli Türkçecisi Mehmet Emin Yurdakul'da bile Arap-ça, Farsça sözcüklerin sayısını çok fazla bulduğu, dolayısıyla yazı dilimizde Türkçe sözcükler kullanılmasından yana oldu-ğu açıkça görülmektedir.

1923'ten 1928'e dek dil konusunda daha çok "imla ve Alfabe" üzerinde durulmuştur, Latin harflerinin benimsenme-si önerisi de yankılar uyandırmış ve tartışmaların ağırlık merkezini oluşturmuştur. Dilde özleşme konusunda da türlü düşünceler üretilir.

Ancak Mustafa Kemal'in bu yönde olum-lu bir düşüncesinin varlığı bilindiğinden, karşı tavırlar birdenbire kesilir. Osmanlıca yazmakta devam edenlere karşı ise tepkiler gitgide artar. Eski dilden yakınanlar arasında Hüseyin Rahmi Gürpınar başta geliri 'Yine bu dö-nemde i İçtihad, Darülfünun Edebiyat Fakültesi, Yeni Mecmua, Milli Mecmua, Türk Yurdu, Servet-i Fünûn, Türkiye ve Hayat Dergileri de dil sorunlarına ağırlık veren dergilerdir»

Türkiye Cumhuriyeti 1923-1938 yılları arasında dil tartışmalarının yanında alfabe tartışmalarına da sahne olmuştur. Cumhuriyet öncesi dönemlerde bile zaman zaman sözü edilen alfabe değiştirme konusu, 1923'te toplanan I. İzmir İktisat Kongresi'nde de gündeme gelir.

İşçi delegelerden İzmirli Nazmi ile iki arkadaşının verdiği; Latin harflerinin benimsenmesine ilişkin önerge verirler. Ancak başkan Kazım Karabekir'ce bu önerge gündeme alınmamış, görüşme konusu bile yapılmamıştır.

Alfabe konusunu ilk olarak Türkiye Büyük Millet Mec-lisine getiren kişi, İzmir milletvekili Şükrü Saraçoğlu' dur. 25 Şubat 1924'te devlet bütçesi görüşülürken, Saraçoğ-lu konuyu kısaca dile getirir. Ancak konu tam anlamıyla olgunlaşmadığından, yer yer çekimser davranışlar ve tartışma-lar olmuş, bu nedenle Kaya, önerisinde çok fazla ısrarcı olmamıştır.

Aynı sorun, dönemin Milli Eğitim Bakam Mus-tafa Necati'nin önerisiyle 13 Mayıs 1928'de yeniden gündeme gelir. Öneriyi incelemek üzere, Bakanlar Kurulu bir "Dil Encümeni" oluşturur. İçlerinde Falih Rıfkı Atay'ın da bulunduğu bu kurul Ağustos başına dek çalışmalarını sürdürür. Olumlu bir sonuca varıldığını gören Mustafa Kemal, 9 Ağustos gecesi Sarayburnu Parkında dü-zenlenmiş olan bir şenlik sırasında bu sonucu şu sözlerle halkına duyuracaktır:

"Çok işler yapılmıştır. Ama bugün yapmaya mecbur olduğumuz son değil, lakin çok lüzumlu bir iş daha vardır: Yeni Türk harflerini çabuk öğrenmektir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğre-tiniz. Bunu vatanperverlik ve milliyetperverlik va-zifesi biliniz."

Böylece 1 Kasım 1928'de Büyük Millet Meclisinin bir oturumunda 1353 sayılı yasanın birinci maddesiyle yeni Türk alfabesi resmilik kazanmıştır.

Ayrıca 1924 yılında Atatürk'ün, öğretim dili Arapça olan medreseleri kapatması, Arapçanın Türk dili üzerindeki egemenliğini büyük ölçüde sarsmış ve Türkçeyi dış etkilerden kurtarma işine uygun bir ortam hazırlamıştır. 1928 yılı sonunda yazı-alfabe- sorunundan dil sorununa geçilmiş ve bilimsel terimlerin Türkçeleştirilmesi sorununu görüşmek üzere İstanbul Darülfünununundan bir kurul toplanmış ve bulunan karşılıkları Ankara'daki "Dil İstişare Heyeti"nin onayına sunmuştur. Bu kurul, Bakanlar Kurulunun 5 Aralık 1928 günkü kararı üzerine şu ödevleri üzerine almıştır.

1. Bütün okul kitaplarının esasını kuracak olan iyi bir dilbilgisi kitabının hazırlanması,

2. Esaslı gereksemelere cevap verebilecek bir Türkçe sözlüğün hazırlanması\ bunda, elden geldiği kadar Arapça ve Farsça yabancı sözcüklerin yerine halk dilinden ve eski kitaplardan seçilerek Türkçe sözcüklerin konması.

Bu kurul 1931 yılı ortasına dek çalışmış ve Türkçe'ye birçok yapıt kazandırmıştır. Kendilerinden önceki dil kurulunun ele aldığı "İmla Lügati"nin yazılmasını hızlandırmış ve bitirmiş, ayrıca 1929 yılında da "Türkçede Kelime Teşkiline Yarayan Lahikalar" adlı 30 sayfalık bir broşür yayımlamıştır.

Bu arada 1 Eylül 1929'da da Arapça ve Farsça dersleri okul programlarından çıkarılarak, Türkçe'nin gelişmesi-özleşmesi- hızlandırılmıştır. 1931 yılı Ortasına dek 50.000 sözcüğü gözden geçiren Kurul, ödeneksizlik yüzünden bu çalışmasını kitaplaştıramamış, dağılmak zorunda kalmıştır. Encümen dağılmadan önce de, dönemin başbakanı İsmet İnönü; Talim Terbiye Kurulu Üyeleri, Dil Kurulu, Darülfünun öğretim üyeleri ve Güzel Sanatlar Akademisi temsilcileri ile yaptığı bir toplantıda "Türk Söz Kitabı"nın hazırlanmasını karar altına aldırmıştır.

Ayrıca 1930 yılında Sadri Maksûdi Arsal'ın yayımlamış olduğu "Türk Dili İçin" adlı yapıtı da Atatürk'ün beğenisini kazanmıştır. Atatürk bu kitap hakkındaki düşüncelerini ise küçük bir yazı ile belirt-miştir:

"Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk Milleti, dilini de yabancı dillerin yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır"

İşte Atatürk'ün bu sözleri Türkçedeki dış etkileri temizleme konusunda bir nota, bir bayrak sayılacak ve bu konudaki etkinlikler gitgide hızlanacaktır.

1923'ten 1931 yılı ortalarına dek olan dönemde Türk dili konusundaki çalışmalar ileri bir boyut kazanmıştır.

Oysa daha yapılması gereken daha birçok çalışma vardır:

Gramer ve Sentaks hazırlıkları bitmeli,

Türkçe'nin başka dillerle olan ilişkisi üzerinde durulmalı,

Filoloji ve lengüistik çalışmaları bir temele bağlanmalıydı.

Artık alfabe sorunundan yola koyulmuş olan Dil Kurullarının böylesine geniş boyutlu bir işi başaracak güçte olmadığı gerekçesiyle yeni bir örgütün gerektiği görüşü Atatürk'te yer eder,

İşte Mustafa Kemal bu amaçla Türk Tarih Kurumu gibi bir örgütün gerektiğini, bu örgütün (TTK) ilk genel kurul toplantısının bitimi olan 11 Temmuz 1932'de açığa vurur. Bu düşüncesi beğenilir ve aynı gece kurulacak dil kurumunun çalışma kolları ile çalışma programı hakkında bir tasarı oluşturulur.

Çalışmaları iki ana dala ayrılır:1. Türk Dili-nin başka dillerle olan bağlarını inceleyecek olan Filoloji Lenguistik Kolu, 2. Asıl Türk Dilini inceleyecek olan Lügat-ıstılah, Gramer-sentaks ve etimoloji kolları. Kurumun ana tüzüğü de hazırlanır ve 12 Temmuz 1932 günü içişleri Bakanlığına başvurularak "Türk Dili Tetkik Cemiyeti" resmen kurulmuş olur. Başkan Samih Rifat, Genel Yazman Ruşen Eşref, üyeleri de Celal Sahir ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu'dur.

Yeni kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyeti çalışmaları-na başlamadan önce, Atatürk birçok düşünür ve sanatçıyı bir kurultay halinde toplamayı düşünür. Kurultayda Türkçe'nin dünkü, bugünkü ve yarınki durumu görüşülecek, savlar orta-ya konacak, çalışma kolları ayrılarak ana program hazırla-nacak ve böylece dil davası bütün ulusun davası olacaktı. Yabancı bilginlerin de çağrıldığı kurultay 26 Eylül 1932'de Dolmabahçe Sarayında toplanır. Kurultay çalışmalarının ağırlığını Türk dilinin diğer dillerle olan ilişkileri oluşturmuştur.

Kurultaydan sonra ileride hazırlanacak olan "Büyük Türk Sözlüğü" için derleme çalışmalarına başlanır, 8 Mart 1933 akşamı Atatürk, Türk Dili Tetkik Cemiyeti üyele-rini Çankaya'ya çağırır. Yapılan toplantıda Osmanlıcadan Türkçeye karşılık arama programı hazırlanır. Bu iş için Hal-kevleri de devlet adına çalışmalara katılacaktır.

19.09.1932-13. 08. 1933 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olan Doktor Reşit Galip'in yazmış olduğu ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 10.05.1933 tarih ve 101 sayılı kararı ile ilkokullarda okutulması kararlaştı-rılan "Türküm, doğruyum, çalışkanım, yasam küçüklerimi ko-rumak, büyüklerimi saymak" diye süren

"Andımız" da Türkçe1 ye verilen önem bakımından dikkati çekicidir. Bunun yanında yine aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı 16.10.1935 tarih ve 197 sayılı kararı ile Türk Dili Tetkik Cemiyetinin çıkar-makta olduğu "Türk Dili" adlı bülteni korumak için 500 adet üzerinden bu bültene abone olur.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 10.9.1944 tarih ve 205 sayılı kararı ile Atatürk'ün o yıla dek söylediği "Nutuklarını yeni Türk harfleriyle basılmasını da kabul eder. Bu-nun için de adı geçen karada şöyle denilir:

"Bizzat o inkılapları yapanın ağzından anlatan en değerli bir kitabı olduğu halde henüz Türk harf-leriyle bastırılmamış bulunduğu için genç nesillerin doğrudan doğruya istifadesine sunulamayan Gazi Haz-retlerinin nutuklarını Türk harfleriyle bastırılmasına karar verilmiştir.

II. Türk Dili Kurultayı ise tüzüğü gereği 18 Ağustos 1934'te yine Dolmabahçe'de toplanır. Altı gün süren bu ku-rultayın raporunda, özellikle terimlerin öz Türkçe olarak türetilmesi ve kısa bir süre sonra ders kitaplarına geçiril-mesi kararı dikkat çekicidir. Komis-yon, bütün terimlerin "öz Türkçe kökler ve eklerle yapılması temelinden ayrılınmamasını başlıca işi olarak kabul etme kararını almıştır.

Ayrıca bu kurultaydan sonra ana tüzük gereği cemiyetin başkanlığına da Milli Eğitim Bakanları getirilir,

II. Dil Kurultayından sonra Türkçeye birçok sözcük ve terim kazandırılmıştır. Dahası Atatürk, Tarama Dergisinde çıkan bu söz-cüklerle ilk söylevini İsveç Veliahtının Ankara'ya gelmesi üzerine, Çankaya'da verdiği bir akşam yemeğinde vermiştir. Yine 1 Kasım 1934'te Büyük Millet Meclisinin açılış söyle-vini de bu sözcüklerle söylemiştir.

24 Ağustos 1936'da toplanan III. Dil Kurultayına dek Tarama Dergisinin dışında eski sözcüklere karşılık için yeni bir soruşturma yapılır. Türk dilinin eski ve köklü bir dil olduğu tezi kanıtlanmaya ve Türkçe'nin başka dillerle olan ilgisi su yüzüne çıkarılmaya çalışılır. Ana konu "Güneş Dil Teorisi"dir. " Türk Dili Tetkik Cemiyeti" adının "Türk Dil Kurumu" olarak değiştirildiği bu kurultaydan sonra, "Güneş Dil Teorisi« ile çizilen yolda; Türkçe'nin kaynağı ve tarih-ten önceki durumu üzerinde çalışmalar sürdürülmüştür. Yaban-cı sözcüklere karşılık bulma işi ise durmuş, bunun yerine terimlerin Türkçeleştirilmesi yoluna gidilmiştir.

Atatürk yaptığı geziler sırasında karşılaştığı durumlar, terim işinin bir an önce bitirilmesi düşüncesinin yaşama geçirilmesini hızlandırmıştır. Dönemin Milli Eği-tim Bakanlığının yardımıyla Ortaöğretim terimleri hazırla-nır. Yine bu kurultaydan sonra Dilbilgisi öğretiminin okul-lardan kaldırıldığı da görülür. Türk dilindeki karışıklık-lar çözülüp, işleyiş kuralları açık bir biçimde belirinceye dek de Dilbilgisi okutulmaz.

1936 yılında önceden beri hazırlanmakta olan Türkçe terimlerin fen konularıyla ilgili olanları bitirilir. Bu terimler 1937-1938 öğretim yılında ders kitaplarına girer. Bu uygulama ortaöğretimin önemli bir yönüyle Türkçeleşmesi demektir,

Atatürk arı Türkçe'nin yaygınlaşmasını ve terim ça-lışmalarının ülke düzeyindeki etkisini incelemek üzere 1937 yılı sonbaharında Sivas'a gider. Vaktiyle Sivas Kong-resinin toplandığı Lisede bir sınıfın Geometri dersine girer. Öğretmenden derste izlediği Matematik kitabını ister. Ken-disine eski terimlerle yüklü bir kitap sunulduğunu gören Atatürk; «Bu anlaşılmaz terimlerle talebelere bilgi veril-mez" diyerek geometri kitabını yırtıp atmıştır. Bu olaydan sonra ise Atatürk tahta başına geçerek "dılı" yerine "ke-nar", "müselles" yerine "üçgen" diyerek ünlü Pisagor ku-ramını öğrencilere anlatmıştır. Daha sonra da yanında bu-lunan denemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'a dönerek, kitapların yeniden yazılmasını buyurmuştur.

Ayrıca Atatürk'ün 1 Kasım 1938'de Büyük Millet Mec-lisinde okunan son söylevinde, okullardaki terimleri yeni-leştirmeden övgüyle söz edilmiştir. «Bu yıl okullarımızda öğretimin Türkçe terimlerle yazılmış kitaplarla başlamış olma-sını kültür yaşamımız için önemli bir olay olarak belirtmek isterim."

Yine, daha önceki Cumhuriyet hükümetlerinin programlarında dil konusuna açıkça değinilmediği halde, 1 Kasım 1937-11 Kasım 1938 tarihleri arasında görev yapmış olan I. Bayar Hükümetinin programında bu konuya değinilmiştir:

"Milli Kültür bakımından büyük önemi olan ve şefin ılım ve kültür sahasında en büyük abidele-ri halinde daima yükselecek bulunan tarih ve dil araştırmalarına ve bunlarla alâkadar işlere husu-si ehemmiyet vermeğe devam edeceğiz.

(...)

"Milli sahnemiz, Türk kültürünün makesi, güzel dilimizin en iyi şekilde telâffuzu ve en estetik tarzda ifadesini yayan sanat kaynağı olarak alınacaktır. "

II. 2. DEVLET DİLİ OLARAK TÜRKÇE

Devlet; bilindiği üzere, aralarında yurt, dil, din, tarih vb. yönlerden bağ olan ve bir arada yaşamayı kabul etmiş olan insan topluluklarını yönetmek üzere kurulmuş olan bir tüzel kişiliğin adıdır. Bu tüzel kişiliğin sınırları içerisinde yönetimde, hukukta, eğitimde, ticarette, kısacası o devletin varlığını sürdürebilmesi için her türlü faaliyette ortak bir iletişim aracı olan bir dile ihtiyaç olacaktır. Bu ortak dil, genellikle o devletin anayasasında belirtilir. İşte bu ortak dile ***devlet dili*** denir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin devlet dili de 1924 Anayasasının 2. Maddesinde ve ondan sonraki anayasaların da değiştirilemeyecek maddeleri arasında belirtildiği üzere Türkçe'dir. Ancak Giriş bölümünde belirtildiği üzere, Türkçe yazı dili olarak kullanıldığı süreçte başka dillerin etkisinde kalmış ve özellikle yazı dilindeki kullanım oranı %5-10'lara kadar düşmüştür. Bu durumun, devletle halk arasında iletişim kopukluğuna ol açmış olması nedeniyle dilde özleşmeye gidilmesi farklı zamanlarda dönemin şair, yazar devlet adamlarınca dile getirilmiştir. Ancak, devlet olarak bu konuda kararlı bir tutum sergilenmediği için, bu çabalar Türkçenin özleşmesini sağlayacak ölçüde sonuçlar vermemiştir.

Cumhuriyet dönemine gelindiğindeyse, geçmişte yaşanan iletişim kopukluğundan ders alınarak Türkçe'nin özleştirilmesi konusu daha derinlemesine ele alınmış ve bu konuda özellikle Milli Edebiyat döneminde (1911-1923) ortaya konan uygulamaların ışığında birtakım uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bir önceki bölümde belirtildiği üzere, okuma yazmada kullanılan alfabenin Türkçenin kurallarına uydurularak yenilenmesi, eğitim öğretim dilinin Türkçe olarak değiştirilmesi, Türk Dil Kurumun kurulması bu amaçla gerçekleştirilen en önemli girişimlerdir.

Ne var ki, devlet kademelerinde yönetici ve memur olan kişilerin, eski dille eğitim görmüş olmaları bu konudaki gelişmelerin beklenen çabuklukta gerçekleşmemesinde etkili oldu. Örneğin, 1923-1938 dönemindeki devlet yazışmalarından alınan örnekler, yazı dilinde kullanılan Türkçe sözcüklerin oranı hakkında bir fikir verecektir.

1. Cumhuriyet döneminde, devlet diline örnek olarak gösterilebilecek en önemli metin 1924 Anayasasıdır. Bu anayasanın özgün biçimi olan metninin başlangıç kısmındaki ilk 8 maddeyi içeren kesitte toplam 121 sözcükten 23'ü Türkçe (%19,00), 98'i yabancı kaynaklı (%81,00)dır (Ek 1).

2. Devlet dilindeki özleşme ya da değişmeyi belirlemek üzere, kesit alınan ikinci örnek 1926 tarihli Türk Medenî Kanunu'dur. Bu kanunun "Başlangıç" kısımlarından alınan bu kesitte 134 sözcükten 32'si Türkçe -%23,88-, 102'si de yabancı kaynaklı -%76,12-dır (Ek 2 a). Günümüzdeki gelişmeyi yansıtması açısından, 2001 tarihli Türk Medenî Kanunu'ndan da bir kesit aynı amaçla taranmış ve sonuç şöyle çıkmıştır: Yine, "Başlangıç" kısmından alınan bu kesitte 131 Sözcükten 81'i Türkçe (%61,83), 50'si yabancı kaynaklıdır (%38,17).

3. Üçüncü kesit de 22 Şubat 1930 tarihli, dönemin İçişleri (Dahiliye) Bakanlığı'nın İstanbul Valiliği'ne yazmış olduğu bir resmî yazıdır. Kişi adlarının sayıma katılmadığı bu yazıda 72 sözcük bulunmakta olup bunlardan yalnızca 19'u Türkçe kökenli (%26,38), 53'ü de Doğu kaynaklı-Arapça ve Farsça- (%73,22) sözcüklerden oluşmaktadır. Görüldüğü aradan geçen 7 yıla karşın, Türkçe sözcüklerin oranında çok fazla bir yükselme olmamıştır (Ek 3).

4. Bu konuda beşinci kesit de dönemim Meclis Başkanlığınca Başbakanlığa yazılmış olan (Baş vekâlet yüksek makamına) bir subayın nüfus kaydıyla ilgili bir sorunun belirtildiği bir resmî yazıdır. Yazı 26 Temmuz 1938 tarihini taşımaktadır. Yer ve kişi adlarının sayıya katılmadığı, sayıların ayrı ayrı sayıldığı bu yazıda 277 sözcük bulunmaktadır. Bu yazıda bulunan sözcüklerden %25,63'ü (71 sözcük) Türkçe kaynaklı, %74,27'si de yabancı kaynaklıdır (206 sözcük). Bir önceki örnekte görüleceği üzere, Türkçe sözcüklerin oranında önemli bir farklılık yoktur.

5. Son örnek ise, Şuray-ı Devlet Reisliği'nin Başbakanlığa yazmış olduğu 6 Ağustos 1938 tarihli yazısıdır. Bu yazıda Türkçe sözcük oranı, önceki örneklere göre oldukça fazladır. Yazıda kullanılan 45 sözcükten 25'i Türkçe kökenli (%55,55), 20'si da yabancı kaynaklı sözcüklerden oluşmaktadır (%45,45).

III. SONUÇ

Görüldüğü üzere, Cumhuriyet kurulduktan sonra Türkçe ile ilgili gelişmeler Devlet güdümünde geliştirilmiştir. Ancak bu konuda ön ayak olan devlet yetkililerinin bile, Osmanlıcanın yoğun olarak kullanıldığı eğitim kurumlarında ve Osmanlı Bürokrasi içerisinde yetişmeleri sonucu, devlet dilinde ve ilgili yazışmalarda yabancı kaynaklı sözcüklerden Türkçenin kurtarılması konusunda çok fazla bir yol alınamamıştır. Ancak, eğitim öğretimin birleştirilip Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimine verilmesi, okullardaki eğitim öğretim dilinin Türkçeleştirilmesi ve Türk Dil Kurumunun 1932 yılından itibaren yürüttüğü çabalar durumun giderek

değişmesine, devlet kurumlarının yazışmalarında ve çıkarılan yasaların dilinde büyük ölçüde Türkçe sözcüklerin kullanımını artırmıştır.

Türkiye Cumhuriyetini kuran ve bunun için çalışan kuşak, Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılışında dilde birliğin olmayışının ve yönetenlerle yönetilenlerin bu nedenle ortaya çıkan iletişim kopukluğunun etkilerini sezmişlerdir. Bu nedenle Türkçenin devlet dili olarak hem yazı hem de konuşma dilinde ön plana geçmesi için de üzerlerine düşeni yapmaya çalışmışlardır. Bu durumu anayasalara ve ilgili eğitim yasalarına da koyarak yasal zemini de güçlendirmişlerdir. Ancak içinde yetiştikleri geleneksel ortam bu konuda belli ölçüde ayak bağı olmuştur. Ancak belirlenen eğitim ilkeleri doğrultusunda yetişen yeni kuşaklar bu konuda daha köktenci davranmışlar ve her türlü iletişimde Türkçe sözcüklerin kullanımını yaygınlaştırmışlardır. Dahası, Türkçenin sözcük oluşturma kurallarını göz önüne alarak yeni yeni kavramlar da türetmişler ve sözlüklerde bulunan Türkçe sözcük sayısını artırmışlardır.

EKLER

EK 1.

1924 Anayasası'ndan Bir Kesit

BİRİNCİ FASIL: AHKÂM-I UMÛMİYE

MADDE 2.— (Değişik madde: 5.2.1937-3115/md. 1) Türkiye Devleti, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, lâik ve inkılâpçıdır. Resmî dili Türkçe'dir. Makarrı Ankara şehridir.

MADDE 3.— Hâkimiyet bilâ-kayd ü şart milletindir.

MADDE 4.— Türkiye Büyük Millet Meclisi, milletin yegâne ve hakikî mümessili olup millet nâmına hakk-ı hâkimiyeti istimâl eder.

MADDE 5.— Teşri salâhiyeti ve icrâ kudreti Büyük Millet Meclisi'nde tecelli ve temerküz eder.

MADDE 6.— Meclis, teşri salâhiyetini bizzat istimâl eder.

MADDE 7.— Meclis, icrâ salâhiyetini, kendi tarafından müntehâb Reîs-i Cumhur ve onun tâyin edeceği bir İcrâ Vekilleri Hey'eti marifetiyle istimâl eder.

Meclis, hükûmeti her vakit murakabe ve ıskât edebilir.

MADDE 8.— Hakk-ı kaza, millet nâmına, usûlü ve kanûnu dairesinde müstakil mehâkim tarafından istimâl olunur. *Toplam 121 sözcükten 23'ü Türkçe-%19,00-, 98'i yabancı kaynaklı(%81,00) sözcükten oluşmaktadır.*

** Sayılar hesaba katılmamıştır.*

EK 2.

1926 Tarihli Türk Medenî Kanunu'ndan Bir Kesit:

BAŞLANGIÇ

Hukukun uygulanması ve kaynakları

Madde 1 - Kanun, sözüyle ve özüyle değindiği bütün konularda uygulanır.

Kanunda uygulanabilir bir hüküm yoksa, hâkim, örf ve âdet hukukuna göre, bu da yoksa kendisi kanun koyucu olsaydı nasıl bir kural koyacak idiyse ona göre karar verir.

Hâkim, karar verirken bilimsel görüşlerden ve yargı kararlarından yararlanır.

B. Hukukî ilişkilerin kapsamı

I. Dürüst davranma

Madde 2 -

Herkes, haklarını kullanırken ve borçlarını yerine getirirken dürüstlük kurallarına uymak zorundadır.

Bir hakkın açıkça kötüye kullanılmasını hukuk düzeni korumaz.

II. İyi niyet

Madde 3 - Kanunun iyi niyete hukuki bir sonuç bağladığı durumlarda, asıl olan iyi niyetin varlığıdır.

Ancak, durumun gereklerine göre kendisinden beklenen özeni göstermeyen kimse iyi niyet iddiasında bulunamaz.

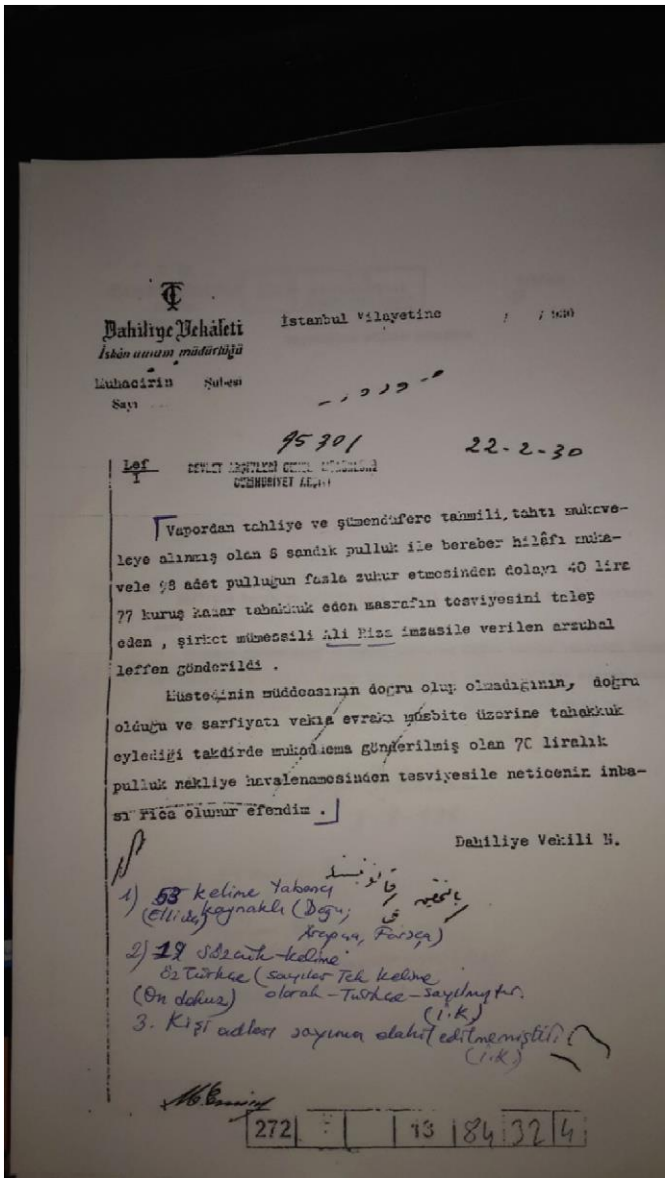
III. Hâkimin takdir yetkisi

Madde 4 -

Kanunun takdir yetkisi tanıdığı veya durumun gereklerini ya da haklı sebepleri göz önünde tutmayı emrettiği konularda hâkim, hukuka ve hakkaniyete göre karar verir.

** Madde sözcüğü ve numara belirten sayılar hesaba katılmamıştır.*

Ek 3.



Dahiliye Vekâleti
İskân umum müdürlüğü
Muhacirin Şubesi
Sayı

İstanbul Vilayetine

95301 22-2-30

Lef
I

Vapordan tahliye ve şümendüfere tahmili, tahtı mukaveleye alınmış olan 8 sandık pulluk ile beraber hilâfı mukavele 98 adet pulluğun fazla zuhur etmesinden dolayı 40 lira 77 kuruş kadar tahakkuk eden masrafın tesviyesini talep eden, şirket mümessili Ali Rıza imzasile verilen arzuhal leffen gönderildi.

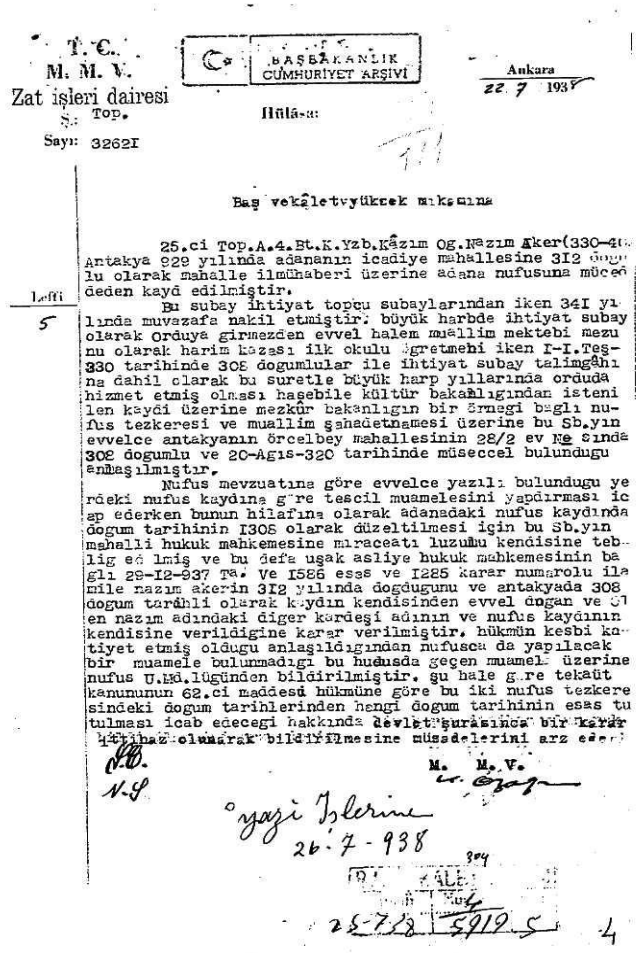
Müstedinin müddeasının doğru olup olmadığının, doğru olduğu ve sarfiyatı vakıa evrakı müsbite üzerine tahakkuk eylediği takdirde mukaddema gönderilmiş olan 70 liralık pulluk nakliye havalenamesinden tesviyesile neticenin inbası rica olunur efendim.

Dahiliye Vekili N.

1) 53 kelime Yabancı kaynaklı (Doğu; Arapça, Farsça) (Ellidaş)
2) 19 Sözcük-kelime Öz Türkçe (sayılar Tek kelime olarak-Türkçe-sayılmıştır. (On dokuz) (İ.K)
3. Kişi adları sayıma dahil edilmemiştir (İ.K)

272 | 13 | 84 | 32 | 4

EK 4.



T. C.
M. M. V.
Zat işleri dairesi
Ş.: Top.
Sayı: 32621

BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Ankara
22. 7. 1938

Hülâsa:

Baş vekâletyüksek mıkamına

25.ci Top.A.4.Bt.K.Yzb.Kâzım Og.Nazım Aker(330-40
Antakya 929 yılında adananın icadiye mahallesine 312 dogu
lu olarak mahalle ilmühaberi üzerine adana nufusuna müced
deden kayd edilmiştir.

Leffi
5

Bu subay ihtiyat topçu subaylarından iken 341 yı
lında muvazafa nakil etmiştir. büyük harbde ihtiyat subay
olarak Orduya girmezden evvel halem muallim mektebi mezu
nu olarak harim kazası ilk okulu öğretmeni iken I-I.Teş-
330 tarihinde 308 dogumlular ile ihtiyat subay talimgâhı
na dahil olarak bu suretle büyük harp yıllarında orduda
hizmet etmiş olması haşebile kültür bakanlıgından isteni
len kaydi üzerine mezkûr bakanlıgın bir örnegi bagli nu-
fus tezkeresi ve muallim şahadetnamesi üzerine bu Sb.yın
evvelce antakyanın örcelbey mahallesinin 28/2 ev No sında
308 dogumlu ve 20-Agıs-320 tarihinde müseccel bulundugu
anlaşılmıştır.

Nufus mevzuatına göre evvelce yazılı bulundugu ye
rdeki nufus kaydına göre tescil muamelesini yapdırması ic
ap ederken bunun hilafına olarak adanadaki nufus kaydında
dogum tarihinin 1308 olarak düzeltilmesi için bu Sb.yın
mahalli hukuk mahkemesine mıraceatı luzumu kendisine teb-
lig edilmiş ve bu defa uşak asliye hukuk mahkemesinin ba
glı 29-12-937 Ta. Ve 1586 esas ve 1225 karar numarolu ila
mile nazım akerin 312 yılında dogdugunu ve antakyada 308
dogum tarihli olarak kaydın kendisinden evvel dogan ve 31
en nazım adındaki diger kardeşi adının ve nufus kaydının
kendisine verildigine karar verilmiştir. hükmün kesbi ka-
tiyet etmiş oldugu anlaşıldıgından nufusca da yapılacak
bir muamele bulunmadıgı bu hususda geçen muamele üzerine
nufus U.Md.lügünden bildirilmiştir. şu hale göre tekaüt
kanununun 62.ci maddesi hükmüne göre bu iki nufus tezkere
sindeki dogum tarihlerinden hangi dogum tarihinin esas tu
tulması icab edecegi hakkında devlet şurasınca bir karar
ittihaz olunarak bildirilmesine müsadelerini arz eder

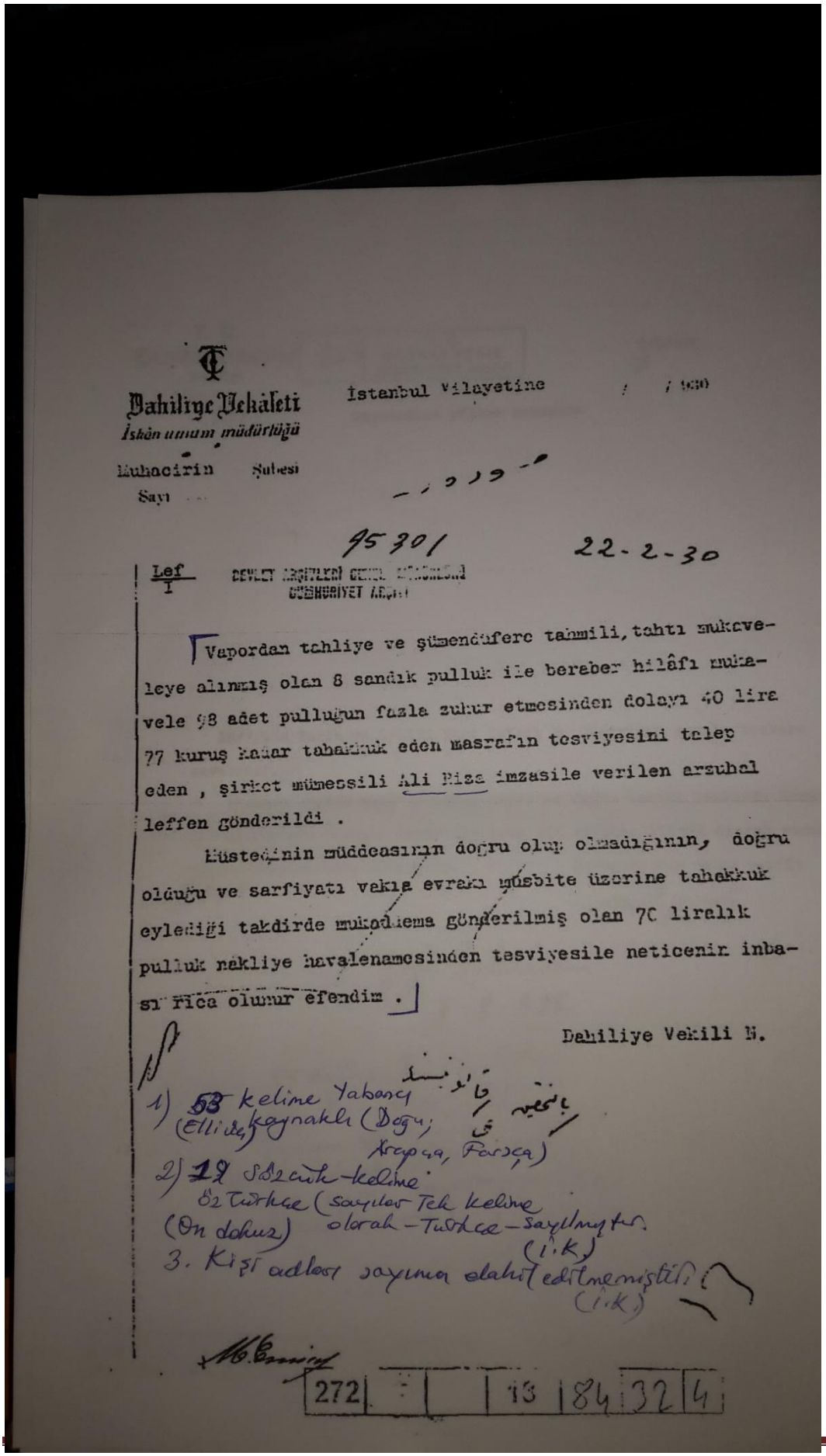
M. M. V.

yazi İşlerine
26.7.938

304

25-7-38 5919 5

4



Dahiliye Vekâleti
İskân umum müdürlüğü
Muhacirin Şubesi
Sayı

İstanbul Vilayetine / / 930

95301 22-2-30

Lef
I

DEVLET ARŞİVLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
CUMHURİYET ARŞİVİ

Vapordan tahliye ve şümendüfere tahmili, tahtı mukaveleye alınmış olan 8 sandık pulluk ile beraber hilâfı mukavele 98 adet pulluğun fazla zuhur etmesinden dolayı 40 lira 77 kuruş kadar tahakkuk eden masrafın tesviyesini talep eden , şirket mümessili Ali Rıza imzasile verilen arzuhal leffen gönderildi .

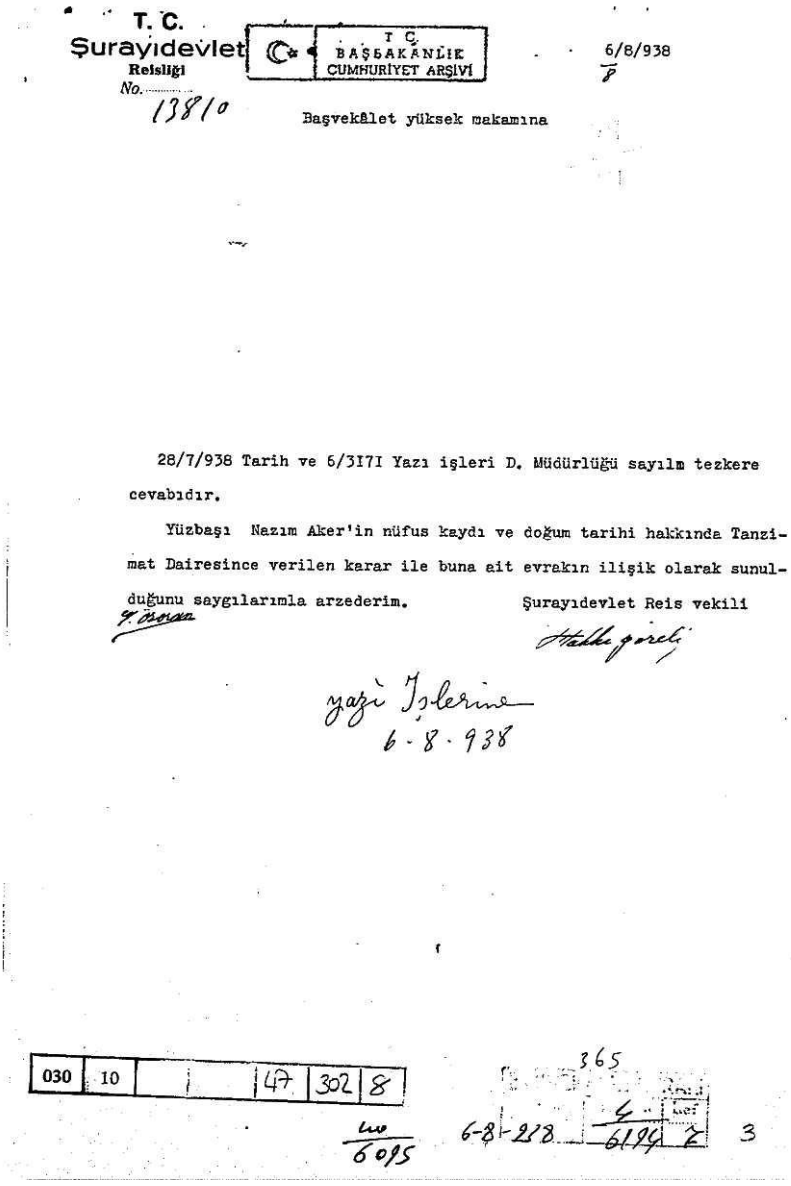
Müstedinin müddeasının doğru olup olmadığının, doğru olduğu ve sarfiyatı vakıa evrakı müsbite üzerine tahakkuk eylediği takdirde mukaddema gönderilmiş olan 70 liralık pulluk nakliye havalenamesinden tesviyesile neticenin inbası rica olunur efendim .

Dahiliye Vekili N.

1) 53 kelime Yabancı kaynaklı (Doğu; Arapça, Farsça) (Elliüç)
2) 19 Sözcük-kelime Öz Türkçe (sayılar Tek kelime olarak - Türkçe - sayılmıştır. (İ.K.) (On dokuz)
3. Kişi adları sayıma dahil edilmemiştir. (İ.K.)

272 | | | 13 | 84 | 32 | 4

EK 5.



T. C.
Şurayıdevlet
Reisliği
No. 13810

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

6/8/938
8

Başvekâlet yüksek makamına

28/7/938 Tarih ve 6/3171 Yazı işleri D. Müdürlüğü sayılm tezkere cevabıdır.

Yüzbaşı Nazım Aker'in nüfus kaydı ve doğum tarihi hakkında Tanzimat Dairesince verilen karar ile buna ait evrakın ilişik olarak sunulduğunu saygılarımla arzederim.

Şurayıdevlet Reis vekili

Hakkı gireli

yazı İşlerine
6-8-938

030	10			47	302	8

365

6095

6-8-938 6194 7

3

ORTAÖĞRETİM SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE ALGISINA YÖNELİK GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLARIN İNCELENMESİ

Fatih Kana
Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Ertürk Temur
Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin üniversite algısına yönelik metaforları belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Döneminde Çanakkale İli Yenice ilçe sınırları içerisinde yer alan bir ortaöğretim kurumundaki 27 son sınıf öğrencisi ile uygulama yapılmıştır. Araştırmada 17 kız, 10 erkek 27 öğrenciden elde edilen verilerle işlem yapılmıştır. Öğrencilerin üniversite algısına yönelik metaforlar ürettikleri dokümanların çözümlenmesi içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi dokümanların elektronik ortama aktarılması ve ayıklanması, metafor ve gerekçelerin sınıflandırılması, kavramsal kategorilerin geliştirilmesi ve analizi aşamalarından oluşmaktadır. Daha sonra elde edilen bulgular tablolar kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan 27 öğrencinin cevaplarına bakıldığında üniversite algısı 2 grupta toplanmaktadır: Üniversiteyi bir meslek edindirme merkezi olarak görenler ve üniversiteyi aile, sınav vb. diğer baskılardan kurtulup bir rahatlama, özgürlük ortamı olarak görenler. Öğrencilerin pek çoğu TEOG YGS ve LYS gibi sınavlar için koşturmaktan, bunlar için çabalamaktan büyük bıkkınlık ve yılgınlık içindedirler. Bu süreçte ailelerinin onlar üzerinde yaptığı baskıdan, küçük şehirlerde etraflarındaki mahalle baskısından ve akraba baskısından kurtulmak istemeleri onları üniversitenin asıl amacından farklı amaçlara sürükleyerek üniversiteyi bir özgürlük ortamı olarak görmelerini sağlamaktadır. Öğrencilere üniversitenin temel amaçlarının neler olduğunun fark ettirilmesinin yanında ilgi ve istidatları çerçevesinde doğru alanlarda eğitim görmeleri için doğru rehberlik yapmada farkındalık yaratılabilir.

GİRİŞ

Misyon kelime anlamı olarak TDK de “dinsel, bilimsel veya diplomatik bir görev yüklenmiş kimselerden oluşan kurul, görev, amaç yer almaktadır (TDK, 2017). Misyon yönetim açısından “örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli görev veya amaç” şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 1996). Bugün üniversitenin işlevleri; (1) eğitim-öğretim, (2) temel bilimsel araştırmalar, (3)toplum hizmetleri olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Erdem, 2013). Bu noktada üniversitelerin bugünkü ve misyonlarını çerçevesinde öğrencilerin beklentilerine karşılayıp karşılamadığını görmek için Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinin misyonlarını gözden geçirmek gerekir.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi misyon olarak kendine şu görevleri belirlemiştir: Eğitim ve öğretimde bilgili, donanımlı, kültürlü ve özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen; bilimsel çalışmalarda uygulamaya dönük, proje odaklı ve çok disiplinli araştırmalar yapma anlayışını benimsemiş; paydaşlarıyla sürdürülebilir ilişkileri gözeten; bilgiyi, sevgiyi ve saygıyı Çanakkale’nin tarihi ve zengin dokusuyla harmanlayan; “kalite odaklı, yenilikçi ve girişimci bir üniversite olmak” (ÇOMÜ, 2017).

Boğaziçi Üniversitesinin ise misyon olarak belirlediği ilkeler şunlardır: Kurumsal değerlerimizi sahiplenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen, özgür ve özgürlükçü, etik değerleri önemseyen, doğa ve çevre bilinci gelişmiş, yerele kök salmış-evrensele açık, bilimsel, sosyal ve kültürel formasyonu ve özgüveni ile üstleneceği mesleki ve sosyal sorumlulukları başarıyla yerine getirecek bireyler yetiştirmek; evrensel boyutta düşünce, bilim ve teknoloji üreterek insanlığın hizmetine sunmak ve bilim, sanat ve kültürün toplumda yer bulmasında ve yaygınlık kazanmasında yardımcı ve öncü olmaktır. (BOUN, 2017).

İstanbul Teknik Üniversitesi kendine kısa ve öz bir misyon olarak şunu belirlemiştir: İstanbul Teknik Üniversitesi’nin varlık nedeni bilim, teknoloji ve sanatta bilginin sınırlarını genişletmek ve uygulamaları ile sürdürülebilir toplumun ihtiyaçlarına cevap vermektir. (İTÜ, 2017).

Orta Doğu Teknik Üniversitesi misyonun da şunları görev olarak almıştır: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, öğretim, araştırma ve toplum hizmetleri etkinliklerini evrensel standartlarda yürüterek, toplumumuzun ve insanlığın sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişimi için bilgiye ulaşmayı, üretmeyi, bilgiyi uygulamayı, yaymayı ve bu bilgilerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir (METU, 2017).

Ankara Üniversitesi kendine misin olarak şunları tanımlamıştır: Ankara Üniversitesi, Cumhuriyetin ilk üniversitesi olma sorumluluğu ile; eleştirel düşünebilen ve sorun çözebilen, kişisel ve mesleki alanda kendini sürekli yenileyen, doğaya duyarlı, farklılıklara saygı gösteren, yaratıcı bireyler yetiştirmeyi, bilime ve sanata evrensel düzeyde katkı sağlayan, etik değerleri gözeten, disiplinlerarası araştırmalar yapmayı, sosyal sorumluluk bilinci ile ülke sorunlarına duyarlı, kamu yararını gözeten yaşadığı kentin kalkınmasına ve gelişmesine katkıda bulunan hizmetler sunmayı görev edinmiştir (Ankara, 2017).

Gazi Üniversitesi'nin rektörlük bünyesinde bir misyon ve Vizyon bölümüne rastlanmamış ancak genel sekreterlik en üst makam olarak görüldüğü için buradaki vizyon ve misyon bölümündeki misyon üniversitenin misyonu olarak ele alınmıştır. Bu bölümde üstlenilen misyon şöyledir: Gazi Üniversitesi, değişen ve gelişen dünya standartlarına uygun şekilde toplumu eğitip yönlendirecek, aydın eğitim kadrosunun yetiştirilmesini kendine görev edinmiş bir kuruluştur. Bu görevin gereği olarak Gazi Üniversitesi, temelinde yatan araştırmacı, sorgulayıcı ve çözümleyici düşünce yapısı ile bilgiyi aramayı, üretmeyi, paylaşarak hayata dönüştürmeyi misyon edinmiştir. (Gazi, 2017).

Üniversitelerin Misyonlarına bakıldığında öğrencilerine iş sağlama kamu kurumlarında görev bulma onları eğlendirme onlara özgürlük sunma ve benzeri görevleri üstlenmedikleri görülmektedir. Üniversiteler çoğunlukla Bilime katkı yapma, bilme katkı yapacak personeller yetiştirme, araştırma yapma, bireylerin kişisel özelliklerini geliştirme, sosyal sorumlulukları yerine getirebilecek bireyler yetiştirme gibi görevleri kendine misyon edindikleri görülmektedir.

İdris Şahin vd.(2011) yazdığı makalede öğrencilerin üniversite öğreniminden beklentileri ne bakıldığında ilk sırayı mesleğe hazırlanma başlığı alıyor.

Öğrencilerin Üniversite Öğreniminden Öncelikli Beklentileri

Üniversite öğreniminden beklentiler	Birinci öncelik		İkinci öncelik	
	f	%	f	%
Mesleğe hazırlama	758	52.5	323	22.4
Kişisel gelişme/kendini tanıma	313	21.7	382	26.5
Entelektüel gelişme	145	10.1	156	10.8
Estetik/kültürel bilinçlilik	138	9.6	206	14.3
Toplumsal gelişme/anlayış kazanma	88	6.1	375	26.0
Toplam	1442	100	1442	100

Oysa yukarıda Üniversitelerin misyonlarına baktığımızda mesleğe hazırlama üniversitelerin komisyonlarında yer tutmayan bir görev olarak yürümektedir. Üniversitelerin misyonunda sıklıkla yer alan görevlere hizmet edecek olan entellektüel gelişme, estetik bilinçlilik, toplumsal gelişme ve anlayış kazanma gibi beklentiler öğrencilerin alt sıradaki önceliklerinde yer almakla beraber frekans değeri olarak da mesleğe hazırlanma başlığının frekans değerinin yarısına dahi yaklaşamamaktadır.

Şahin, M., & Yıldız, R. (2006) yaptığı liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı adlı çalışmadan alınan aşağıdaki tabloda öğrencilerin Üniversitelerin işlevlerini tanımlamada seçimlerine bakıldığında iş ve mesleğe hazırlık seçeneği %38 ile en büyük payı almaktadır. Bu Az önce bahsedilen çalışma ile de benzerlik göstermektedir üniversitlerinn misyonuyla örtüşen özgür düşünce üretir, bilgi üretir başlıkları ise % 5,% 6 lık dilimde yer almaktadır

Hangisi üniversitenin işlevini en iyi tanımlar

			özgür düşünce üretir	bilgi üretir	fikir ve düşünce özgürlüğünü temsil eder	toplumsal kurallardan bağımsız	özgür bireyler yetiştirir	ulusal ve küresel değer üretir	öğrençilerin toplumsal kurallardan bağımsız olduğu	iş ve mesleğe hazırlar	Toplam
Cinsiyetiniz	Erkek	Sayı	9	8	17		12	5	3	36	90
		% cinsiyetiniz	10,0%	8,9%	18,9%		13,3%	5,6%	3,3%	40,0%	100,0%
		% Toplam	5,1%	4,5%	9,6%		6,7%	2,8%	1,7%	20,2%	50,6%
	Kız	Sayı		4	24	2	16	7	2	33	88
		% cinsiyetiniz		4,5%	27,3%	2,3%	18,2%	8,0%	2,3%	37,5%	100,0%
		% Toplam		2,2%	13,5%	1,1%	9,0%	3,9%	1,1%	18,5%	49,4%
Toplam		Sayı	9	12	41	2	28	12	5	69	178
		% cinsiyetiniz	5,1%	6,7%	23,0%	1,1%	15,7%	6,7%	2,8%	38,8%	100,0%
		% Toplam	5,1%	6,7%	23,0%	1,1%	15,7%	6,7%	2,8%	38,8%	100,0%

Elbette ki üniversitelerin misyonları ile öğrencilerin beklentileri arasında fark oluşmasında üniversitelerin yapısıyla beraber toplumun üniversiteden beklentileri, üniversitelerin toplum gözündeki yeri, ebeveynlerin üniversite algısı, toplumun birey üzerindeki baskısı ve etkisi, üniversitelerin kent merkezlerinde oluşu ve kırsaldaki bireylerin kent yaşamına özenmeleri, bireylerin üniversite kimliğine karşı farkındalık düzeyi, bireylerin doğru hedeflere ulaşabilme de üniversiteyi araç olarak kabul etme düzeyi, bireylerin algısı ile üniversitelerin misyonundaki farkı belirleyen başlıca etkenler olmaktadır.

Öğrenciler üniversitedeki bölümleri değişik faktörlere bağlı olarak seçmektedir. Bir kısmı sadece üniversite eğitimi almak, bir kısmı geniş iş olanağına sahip bir bölüm olduğu için, bir kısmı tekrar aynı süreci yaşamamak için, askerlik görevini ertelemek için,bir kısmı ailesinin isteğini yerine getirmek için vb. sebeplerle üniversitelerde farklı bölümler tercih etmektedirler. Oysaki sadece beklentileri karşılanan bireylerin doyum ve başarı düzeyleri yüksek olur(Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Fırat, N. Ş. 2011). Bu saydığımız faktörlerin bireylerin o anlık beklentilerini karşılanmasına rağmen bireylerin başarı düzeyleri ve doyumları istenen seviyelerde olamamaktadır. Çünkü öğrencilerin beklentileri kısmen karşılanmış olsa da bireylerin gerçek beklentileriyle üniversitenin beklentileri bir paralellik göstermediği için istenen başarı ve doyum düzeyine

ulaşılamamaktadır. Bu noktada öğrencilerin üniversitelerin misyonunu doğru algılama ve kendi istekleriyle üniversite misyonlarının paralel olması hem öğrenci başarısını hem mesleki ve eğitimsel doyum oranının artırılmasını sağlamakla beraber üniversitelerin akademik başarısını ve bilime olan katkılarının artmasında da etkili olacaktır.

Bu çalışmada öğrencilerin belirli kalıplardan uzaklaşarak kendilerini rahatça ifade edebileceği, kendi düşüncelerini, kendi algılarını ortaya koyabilecekleri bir yöntem olan olgubilim yöntemiyle üniversite algıları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu yöntemde öğrenciler üniversiteyi kendi metaforlarıyla aktarmaya çalışırlar. Metaforlar bireyin soyut ve karmaşık ilişkileri açıklamada kullanabilecekleri en etkili yollardan biridir. Araştırmacılar metaforla ilgili tanımlamalarını şöyle yaparlar:

Olay ya da nesneyi karşılaştırarak, birinin bilinen özelliklerinden hareketle diğerinin bilinmeyen özellikleri hakkında karar verme işlemidir (Sönmez, 1993).

Metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayan bir kavramdır (Semerci, 2007).

Bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Yob, 2003).

Üniversite gibi çok boyutluluğu ve geniş bir hacme sahip olan bir yapıyı belirli sorularla kısıtlamak yerine öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebileceği olgubilim yönteminin kullanılması araştırma da özgün veriler elde edilmesinde etkili olmaktadır.

Lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada

1. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?

2. Geliştirilen metaforlar hangi kavram kategorileri altında toplanmaktadır?

3. Metaforların öğrenci cinsiyetlerine göre dağılımı nasıldır? sorularına cevap aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma lise son sınıf öğrencilerinin üniversite algılarını geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla inceleyen, olgubilim deseninde nitel bir çalışmadır. Olgubilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Van Manen fenomenolojinin temel amacını bir fenomen ile ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikte bir açıklamaya indirgemek olarak tanımlamaktadır (Creswell, 2016). Bu noktadan hareketle öğrencilerin bireysel deneyimlemeleriyle oluşturdukları fenomenler incelenecektir.

Çalışma Grubu

2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 1. Döneminde Çanakkale İli Yenice ilçe sınırları içerisinde yer alan bir ortaöğretim kurumundaki 27 son sınıf öğrencisi ile uygulama yapılmıştır. Araştırmada 17 kız, 10 erkek 27 öğrenciden elde edilen verilerle işlem yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere üniversite algılarına yönelik olarak bir etkinlik kağıdı dağıtılmıştır. Bu etkinlik kağıdında ad ,soyad, yaş gibi tanımlayıcı sorulardan sonra ilk olarak *"Bence üniversite nokta …..... ya benzer"* biçiminde tek sözcüklük cevap isteyen sorunun ardından *" Üniversiteyi…….. olarak görüyorum. Çünkü……"* şeklinde açıklama içeren İkinci soru yöneltilerek öğrencilerinin üniversiteyi bir metaforla açıklanması istenmiştir. Çalışmada da bu iki soru üzerindeki veriler analiz edilmiştir

Verilerin analizi

Bu çalışmada Temelde, davranışları doğrudan doğruya gözlemek yerine, bireylerin sembolik davranışlarını ya da iletişim materyallerini (bir yazarın kitaplarını ya da makalelerini, TV yayınlarının ya da filmlerin içeriğini, okuyucu ya da izleyicilerin bu iletişim materyallerine karşı tutumlarını, vb.) çözümlemeye dayanan (Öğülmüş, 1991) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Öğrencilere yöneltilen 2 soru ayrı ayrı incelenmiş ilk soru için 2 farklı kategori oluşturulmuş, 2. soru için ise 6 farklı kategori oluşturulmuştur. Her bölümde yapılan benzetmelerin cinsiyetlere göre frekansı tablolarda gösterilmiştir. İlk soru için oluşturulan iki kategori somut bir varlığa benzetme, soyut bir kavrama benzetmedir.

2. soru için ise özgürlük, eğlence, gelecek, meslek, hayat, adım ve bir gruba dahil edilemeyen cevaplar ise tasnif dışı olarak kategorize edilmiştir.

27 öğrenciden ilk soru için doğrudan bir benzetme istenildiğinde öğrencilerden somut benzetme yapanların sayısı sadece 7 dir. Diğer öğrenciler ise soyut benzetmelerde bulunmuşlardır. Somut benzetme yapan öğrencilerin kız erkek cevaplarına göre frekansı aşağıdaki şekildedir.

Benzetme	Kız	Erkek	Toplam
Işık	1		1
Kuş	1		1
Yol	1		1
Okul		1	1
Fragman	1		1
Hayat		1	1
Otel		1	1
Toplam	**4**	**3**	**7**

İlk soru öğrencilerin üniversiteyi benzettikleri somut bir algının olup olmadığına yönelik bir soru olmasına karşın öğrencilerin %98 i üniversiteyi soyut bir kavrama benzetmiştir. Somut benzetmeleri gruplandırmak zor olsa da okul, ışık ve yol benzetmelerini ilerlemenin anlatılmasında kullanılan sözcükler olması bağlamında bir araya getirmek uygun olacaktır.

Öğrencilerin yaptığı soyut benzetmelerde bir birine benzer cevapların verildiği görülmektedir. Bu benzer cevaplar gruplanarak kız erkek cevaplamalarına göre frekansı aşağıdaki şekildedir.

	Hayat	Eğlence	Gelecek	Emeklerin Karşılığı	T. Dışı	Toplam
Kız	2	2	5	2	2	13
Erkek	4	1	1	0	1	7
Toplam	**6**	**3**	**6**	**2**	**3**	**20**

Bu tabloda hayat, gelecek ve emeklerin karşılığı benzetmeleri bir birinin yerine kullanılan kelimeler olarak varsayılabilinir. Çünkü bu üç kavramda gelecekte bir yaşamın sürdürülmesi ile bağlantılı olarak değerlendirilmektedir.

Soyut benzetmelere bakıldığında 6 farklı grup oluşturulmuş olsa da aslında bunların bir kısmı kendi içerisinde aynı yöndedir. Hayata benzeten 6 kişiyi, geleceğe benzeten 6 kişiyi, emeklerin karşılığı olarak gören iki kişi aslında temelde aynı bakış açısıyla farklı benzetmeler yapmışlardır. Hayata, geleceğe, emeklerinin karşılığı olarak benzetenler kendilerinin para kazanabileceği, meslek sahibi olabileceği, hayatlarını bir şekilde bu kazandıkları parayla geçindirebilecekleri mesleğin edinildiği yer olarak tasavvur ederek bu benzetmeleri yapmışlardır. Diğer üç benzetmeye bakıldığında eğlenceli Harika bir yer olarak gören bir kişi eğlenceye benzeten üç kişi bu iki yerden iki yerde üniversiteyi ilkokul ortaokul ve lise den farklı olarak sadece eğlenmenin olduğu Rahatlığın olduğu bir yer olarak benzetmeler görülmektedir. Üniversitenin tam karşılığı olarak gösterebileceğimiz tek bir soyut benzetme vardır. Yeni bilgiler kaynağı olarak gören bir kişi aslında üniversiteyi en doğru bağlamda benzetmiş olan kişi olarak görebiliriz.

Üniversite bir iş ve işçi bulma kurumu değildir. Aslında ve gerçekte olan uzmanlık eğitimi veren bir alan okuludur. Oysa bugün ülkemizde algı bundan sapmış ve üniversite iş edinmede olmazsa olmaz Bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber pek çok üniversite mezunu işsizin iş hayatına atılmayı beklediğini göz önüne alırsak bu algının yanlışlığı daha belirgin karşımıza çıkmaktadır. Üniversite algısının bir iş bulma kurumu değil ilgi ve istidat doğrultusunda uzmanlık kazanılan bir okul olması gerekir. Bu bağlamda soyut benzetmeler de üniversiteyi hayatı ve geleceği benzetmek ya da eğlenceli bir yere benzetmek üniversitenin temel işleviyle örtüşmeyecektir.

Okul, ışık, hayat, yol Somut benzetmelerini yapan 4 kişi ile hayat, gelecek ve emeklerin karşılığı soyut benzetmelerini yapan 14 kişi üniversiteyi gelecekte bir yaşam sürdürmenin anahtarı olarak görmektedir. Aynı soruya somut benzetmede otel diyen 1 kişi ile eğlence soyut cevabını veren 3 kişi üniversitenin insanları eğlendirdiği bir eğlence merkezi gibi görmektedir. Bu öğrenciler üniversitenin gerçek amacından çok uzaktadırlar.

İkinci soruda bir boşluk ve bu boşluğa bağlı olarak bir açıklama istemiştir. Burada öğrencilerin üniversiteyi ne olarak gördüğü algılamaya çalışılmıştır.

	Kız	Erkek	Top
Gelecek	6	2	**8**
Meslek	2	2	**4**
Özgürlük	2	1	**3**
Eğlence	3	0	**3**
Hayat	1	2	**3**
Adım	3	0	**3**
T. Dışı	1	2	**3**
Toplam	**18**	**9**	**27**

Burada ilk boşluğa "gelecek" ve buna bağlı sözcüklerle gelecek anlamını ifade eden sözcükler yazan 8 öğrencinin cevaplarına bakıldığında gelecekten kasıtları üniversitede bir meslek sahibi olup bu mesleği devam ettirerek hayatlarının devamını sağlamak yönünde cevaplar verildiği görülmektedir.

2. soruda boşluğu gelecek sözcüğü ile dolduranlar bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

EÖ-6 Üniversiteyi geleceğim olarak görürüm. Çünkü üniversite Benim istediğim mesleği ulaşmak için yardımcı olan bir kurum. Geleceğim için önemli bir yer

EÖ-13 Üniversiteyi geleceğim olarak görürüm Çünkü hayatımın geri kalanının şekillenmesinde en büyük etkendir

KÖ-17 Üniversiteyi geleceğim olarak görürüm Çünkü hayatımı mesleğimi belirleyeceğim

KÖ-19 üniversiteyi geleceğim olarak görürüm Çünkü yapacağım meslek olacağım Hayat gitmek istediğim üniversiteye bağlı

KÖ-20 üniversiteyi gelecek hayatım olarak görürüm Çünkü üniversite illerdeki hayatımı değiştirebilir köyden çıkış yolu olarak da görürüm

KÖ-22 üniversiteyi geleceğim olarak görürüm Çünkü gelecekti iyi bir yerlerde olabilmek için okuman iyi bir iş sahibi olabilmek yarayacak ve Benim geleceğimi büyük bir katkıda bulunacak

KÖ-23 üniversiteyi geleceğim olarak görürüm Çünkü üniversitede harcadığım verdiğim emekler ve Çabalar sonucunda geleceğim şekillenecek

KÖ-24 Üniversiteyi geleceğim olarak görürüm çünkü kendimi geliştirebileceğim bir iş sahibi olabileceğim bir yer

İkinci soruda boşluğu "meslek" vb. sözcüklerle dolduran 4 kişi yukarıdaki gibi gelecek olarak değil üniversiteye direkt olarak bir meslek edindirme merkezi olarak bakmıştır. Türkiye'de meslek edindirme merkezleri ve meslek liseleri bu görevi yapmak için planlamıştır. Üniversiteler yüksek düzeyde uzmanlık isteyen mesleki yeterlikleri kazandırmaya yardımcı olan kurumlardır. İkinci soruya meslek cevabını vererek boşluğu dolduran öğrencilerin tamamı bir meslek sahibi olabilmek için önemli bir yer alarak üniversiteyi görmektedir.

2. Soruda boşluğu meslek vb **sözcük ile dolduran 4 kişi bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:**

KÖ-5 üniversiteye meslek hayatına atılma aracı olarak görürüm Çünkü güzel bir üniversiteye gidersem iyi bir puan alırım Böyle de Güzel bir mesleğe sahip olurum

EÖ-7 üniversiteye meslek olarak görürüm Çünkü ileride bir meslek sahibi olmak için önemli

KÖ-11 üniversiteye meslek öğrenmek için araç olarak görürüm Çünkü üniversitedeki aldığımız eğitim sayesinde gelecekte elimizde Güzel bir meslek Olabilir tabii ki bu seçtiğimiz bölüme bağlıdır

EÖ-21 üniversiteye hazırlık olarak görürüm Çünkü Mesleğimizi orada öğreniriz

İkinci soruda boşluğu rahatlık eğlence özgürlük gibi benzetmeler ile dolduran 6 kişinin açıklamaları şöyledir: Özgürlükle dolduran öğrenciler (3 kişi) bunlar üniversiteyi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimden farklı yani örgün bir eğitimin daha rahat orak yapıldığı bir alan olarak görmüş ve üniversiteyi bir özgürlük ortamı olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerden biri ailesi tarafından baskı altında hissetmesinden dolayı üniversiteyi özgürlük olarak görüyor. Bir diğeri üniversitedeki derslerin ders saatinin esnekliğinden üniversiteye özgürlük olarak görüyor. Bir başkası ortaöğretimde ilköğretimdeki disiplinden dolayı daha özgürlükçü bir ortam olan üniversiteyi

özgürlük sözüyle açıklıyor. Bu noktada öğrencilerin İlköğretim ve ortaöğretimde disiplinden bıktıkları aynı zamanda bitmek bilmeyen TEOG, YGS, LYS, deneme sınavları gibi sınavlarda koşuşturmanın son bulduğu bir alan olarak üniversiteyi bir bitiş bir özgürlük ortamı olarak görmektedir. Üniversitede pek çok öğrenci ailesinden bağımsız ve farklı bir yerde öğrenim gördüğü için direkt aile baskısından uzak kalmaktadır. Bu noktada ortaöğretim ve İlköğretimde aile baskısına maruz kalan öğrenciler bu Baskıdan kurtulmaktadırlar. Üniversite burada özgürlük ortam olarak görülmektedir

2. soruyu soruda boşluğu özgürlük sözcüğü ile dolduranlar bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

KÖ-2 Üniversiteyi özgürlük olarak görürüm çünkü ilkokul ve ortaokul gibi disiplin olmaz özgürsündür kuş gibi Kendi ayaklarının üstünde durmayı bilirsin

EÖ-16 Üniversiteyi rahtlık olarak görürüm çünkü öğleye kadar uyuruz

KÖ-27 Üniversiteyi aileden kaçış olarak görürüm çünkü Ailem tarafından çok bunaltıyorum

İkinci soruda boşluğu eğlence vb. sözüyle dolduranlara baktığımızda ailesinden uzak kalarak istediği şeyi yapmasının büyük bir eğlence kaynağı olduğunu söylemektedir. Bir öğrenci ve yetişkin bireyler olarak üniversitede seçme haklarının olması ve pek çok aktiviteye katılmalarında ailelerinden izin almamalarının da etkisi olarak üniversiteyi bir eğlence yeri olarak görmektedirler.

Bir öğrenci üniversiteyi ortam olarak değerlendirilmiş. Açıklamasında ise "*Aklı başında insanlar vardır. Bu yüzden onlara takılmak çok eğlenceli olacaktır*." ifadesiyle ortam sözcüğünü farklı bir bakış açısıyla kullanmıştır. Ancak yine burada öğrencinin amacının üniversitenin amaçlarıyla paralel olmadığı anlaşılmaktadır.

2. soruyu soruda boşluğu eğlence vb sözcük ile dolduranlar bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

EÖ-10 Üniversiteyi ortam olarak görürüm çünkü daha olgun aklı başında insanlar vardır Bu yüzden onlarla takılmak çok eğlenceli olacaktır

KÖ-14 Üniversiteyi eğlence yeri olarak görürüm çünkü Aileden uzak başka yerde bol bol eğleneceğiz ortam süper :)

KÖ-26 Üniversiteyi eğlenceli bir yer olarak görürüm çünkü Ailem orada olmayacak ve daha rahat gezeceğim kendim bilmediğim şehirde okuyacağım

İkinci soruda hayat, Hayat Okulu gibi cevapların görülmektedir. Açıklamada ise öğrencilerinin üniversiteyi kendilerini hayatı hazırlayan bir okul olarak tasavvur ettikleri görülmektedir. Verilen cevapların içerisinde EÖ-4 ve Kö-1 cevapları öğrencilerin üniversiteye tanımlamada başarılı olduğunu gösterir. Verilen bu iki cevapta öğrencilerin üniversiteyi yeni bilgilerin kaynağı hayata hazırlıkta önemli bir eğitim yeri olarak gördüğü gözlemlenmektedir. Öğrencilerin bu bakışları üniversitenin amaçları içerisinde yer almaktadır.

2. soruda boşluğu eğitim, Hayat okulu, yeni bir hayat olarak görmüş bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

EÖ-9 üniversiteye eğitim olarak görürüm Çünkü ileride gerçekleştireceğim ideallerim için bana yol gösterir

EÖ-4 üniversiteyi Hayat Okulu olarak görürüm Çünkü okuduğumuz Bunca senenin daha iyi gelişmesi için daha yüksek bir okul olduğu için daha çabuk ulaşmamızı olur .

KÖ-1 üniversiteyi yeni bir hayat olarak görürüm Çünkü orada yeni bilgiler yine hayatlar vardır

İkinci soruda boşluğa adım vb. sözcüklerle dolduran öğrencilerin açıklamaları bir birine benzer niteliktedir. Her üçü de üniversiteyi meslek hayatına ya da genel olarak hayata hazırlanmada bir başlangıç olarak görmektedir.

2 soruda boşluğa adım, son adım, illeri hayatım attığımız bir temeldir şeklinde cevaplamış ve bu cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

KÖ-3 üniversiteyi Adım olarak görürüm Çünkü bir meslek sahibi olmak için atılan son adımlardan birisidir hayatımızı değiştirecek bir şey değil yani bizi yeni bir hayat bekliyor

KÖ-18 ileri hayatının attığımız bir temeldir olarak görürüm Çünkü okuduğumuz üniversiteye hayatımıza yön vermek bakımından büyük rol oynar

KÖ-15 üniversiteye son adım olarak görürüm. Çünkü bitirdikten sonra meslek sahibi olabilirsin ama bu senin çalışmana bağlı iyi bir şekilde çalışıyorsan Üniversitesi'nin için son adımdır. Ondan sonra meslek sahibi olursun.

Tasnif dışı kategorilendirilen yanıtlardan 1 tanesinde üniversiteyi Vizyon geliştirici olarak gören öğrenci açıklamasını Etnik çeşitliliğin çok olmasına bağlanmıştır. Elbette üniversiteler farklı etnik Yapılardan farklı milletlerden pek çok gencin bir arada gelerek eğitim gördüğü bir yerdir. Bu noktada öğrenci üniversiteye farklı bakış açısı getirmiştir. Bir başka öğrenci üniversiteyi bir araç olarak görmektedir. Burada üniversite gene

hayallere ulaşmak için kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Üniversite vizyon geliştirme ve Hayallere ulaşmada doğru bir nokta olacaktır. En azından hayallerin oluşması bağlamında doğru bir yer olacaktır. Bir başka öğrenci çabaların sonucu olarak cevaplamıştır. Öğrencinin cevabından üniversite bir sonuç olarak görülmekte bunun daha ilerisi olarak tasavvur edilememektedir. Üniversiteyi kazanmak biz zirve olarak görülmektedir.

3 adet tasnif dışı cevap ve bu cevapların açıklaması şöyledir:

KÖ- 8 üniversiteyi araç olarak görürüm Çünkü hayallerimize ulaşmak için kullandığımız bir araçtır

EÖ-12 üniversiteyi çabalarımızın sonucu olarak görürüm Çünkü ne kadar çalışmışsak, ne istiyorsak o kadar çalışmışızdır ve istek ve çalışmamızın sonucunda bir yerlere gelmişizdir ben üniversiteyi Böyle görüyorum

EÖ-25 üniversiteyi Vizyon geliştirici olarak görürüm Çünkü etnik çeşitlilik çok

2. sorunun cevaplarına bakıldığında birinci soru ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu kağıtların kendi içinde tutarlılığını göstermekle beraber öğrencilerin kararlılığını göstermektedir.

2. sorunun cevaplarının açıklamalı olması cevapların yorumlanmasında belirgin veriler sunmaktadır. İkinci soru için verilen cevaplara bakıldığında tıpkı birinci sorudaki gibi benzer bir durum görülmektedir.

Sonuç

Tüm ve öğrencilerin cevaplarına bakıldığında üniversite algısı 2 grupta toplanmaktadır: Üniversiteyi bir meslek edindirme merkezi olarak görenler ve üniversiteyi aile, sınav vb. diğer baskılardan kurtulup bir rahatlama, özgürlük ortamı olarak görenler.

Öğrencilerin pek çoğu TEOG YGS ve LYS gibi sınavlar için koşturmaktan, bunlar için çabalamaktan büyük bıkkınlık ve yılgınlık içindedirler. Bu süreçte ailelerinin onlar üzerinde yaptığı baskıdan, küçük şehirlerde etraflarındaki mahalle baskısından ve akraba baskısından kurtulmak istemeleri onları üniversitenin asıl amacından farklı amaçlara sürükleyerek üniversiteyi bir özgürlük ortamı olarak görmelerini sağlamaktadır.

Üniversite farkındalığı öğrencilerde liselerin son iki yılında ve özellikle son yılında daha belirgin bir şekilde oluşmaktadır. Bilginin ve bilmenin önem kazandığı çağımızda kısa bir sürede farkındalık oluşturulması ister istemez hedefleriyle aynı doğrultuda olmayan, farklı amaçlar uğruna tercihlerde bulunan gençlerin üniversite beklentileriyle tutarlı olmayacaktır. Bu noktada rehberlik öğretmenlerinin, okul yönetimin ve diğer öğretmenlerin üniversitelerin amaçlarının doğru algılanması için çaba sarf etmesi; eğitimin kalitesinin artmasını, öğrencilerinin doğru beklentiler içerisinde bulunmasını sağlamada etkili olacaktır.

Üniversite algısını doğru oluşturmak için üniversitelerden yardım istenebilir. Gerek Öğretim görevlilerinin gerek son sınıf üniversite öğrencilerinin yardımlarına başvurularak üniversiteyi doğru bir şekilde aktarmaları istenebilir.

KAYNAKÇA

Ankara, (2017). http://www.ankara.edu.tr/kurumsal/tanitim/vizyon-misyon/

BOUN, (2017). http://www.boun.edu.tr/tr-TR/Content/Genel/Stratejik_Plan

COMU, (2017). http://www.comu.edu.tr/misyon-vizyon

Creswell, J W.(2016). Nitel Araştırma Yöntemleri (Çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Dinçer, Ö. (1996). Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası, İstanbul: Beta Yayınları, Yayın No: 659.

Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. Yükseköğretim Dergisi, 3(2), 109-120.

Gazi, (2017).http://gensek.gazi.edu.tr/posts/view/title/genel-sekreterlik-137694?siteUri =gensek

İTÜ, (2017). http://www.itu.edu.tr/itu-hakkinda/genel/vizyon-ve-misyon

METU, (2017).http://www.metu.edu.tr/tr/genel-bilgiler

Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 31(2), 125-140.

Sönmez, V. (1993). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Adım

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R., & Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri ,üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 17(3), 429-452.

Şahin, M., & Yıldız, R. (2006). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı.Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14, 85-104.

Yob I.M. (2003). Thinking Constructively with Metaphors. Studies in Philosophy and Education,22(127).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğülmüş, S. (1991). İçerik çözümlemesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 213-228.

TDK(2017).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f34b3a9bc5b9.85020173

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE SÖZEL İLETİŞİM: TÜRKİYE VE AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ GÖRÜNÜM

Ebubekir Bozavlı
Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü. E-mail: ebozavli@atauni.edu.tr

Özet

Yaşadığımız çağ yabancı dil öğrenenlerin sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesini öncelemektedir. Yabancı dilde okuduğunu anlamak, sınavlarda başarılı olmak artık ikinci plandadır. Birey, kendini ifade edebildiği, söylenenleri anlayabildiği kısaca öğrendiği yabancı dilin sözlü boyutunu etkin kullandığı ölçüde başarılıdır. Ne yazık ki günümüzde Türkiye'de ilkokuldan üniversite bitinceye kadar saatlerde yabancı dil öğrenimiyle karşı karşıya kalan bireyler, basit düzeydeki cümlelerle dahi kendilerini ifade edememekte, söylenenleri anlamamaktadırlar. Ülkelerin uluslararası yabancı dil yeterliliklerini saptamayı amaçlayan İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF EPI), Türkiye'nin İngilizce yeterlilik seviyesinin çok düşük düzeyde olduğunu ve başarı sıralamasının son sıralarda yer aldığını ortaya koymaktadır. Örneğin Türkiye; 2013 yılında 60 ülke arasından 41'inci, 2014 yılında 63 ülke arasından 47'inci, 2015 yılında ise 70 ülke arasından 50'inci sırada bulunmaktadır. Türkiye'nin ismi çoğunlukla Irak, Azerbaycan ve Venezuela gibi geri kalmış ya da gelişmekte olan ülkelerle anılmaktadır. Şüphesiz yabancı dilde sözel iletişimde öğrenenlerin başarısızlıkları; sosyolojik, psikolojik, fiziksel, pedagojik vb. gibi birçok etkenle ilişkilendirilebilir. Bu çerçevede araştırma, yabancı dilin sözel iletişim boyutunda Türkiye'deki durumla Avrupa ülkelerindeki durumu karşılaştırmayı, bu alanda ülkelerin benimsedikleri stratejileri ve okulda gerçekleştirdikleri uygulamaları saptamayı amaçlamaktadır. Özellikle sözel iletişimde, Türk öğrenciler gibi başarısız olan Avrupalı öğrencilerin mevcut olup olmadığının tespiti ve başarılı Avrupalı ülkelerin başarı nedenlerinin analizi çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. 2015 yılı verileri Fransa'nın İngilizce yeterlilik seviyesi açısından Türkiye ile aynı sıralama içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Fransa'da İngilizce başarısının düşük olması kültürel nitelikli gözükmektedir. Fransızlar, yabancı dillerin öğretiminin Fransızcaya zarar vereceğini düşünmektedirler. İngilizce yeterliliklerinde başarılı olan ülkelerde ise nitelikli yabancı dil öğretmenlerinin ve uygun sınıf içi yöntem ve kaynaklarının kullanımının önemli olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, sözel iletişim becerileri, uluslararası yabancı dil endeksi, Avrupa'da yabancı dil, strateji, okulda yabancı dil

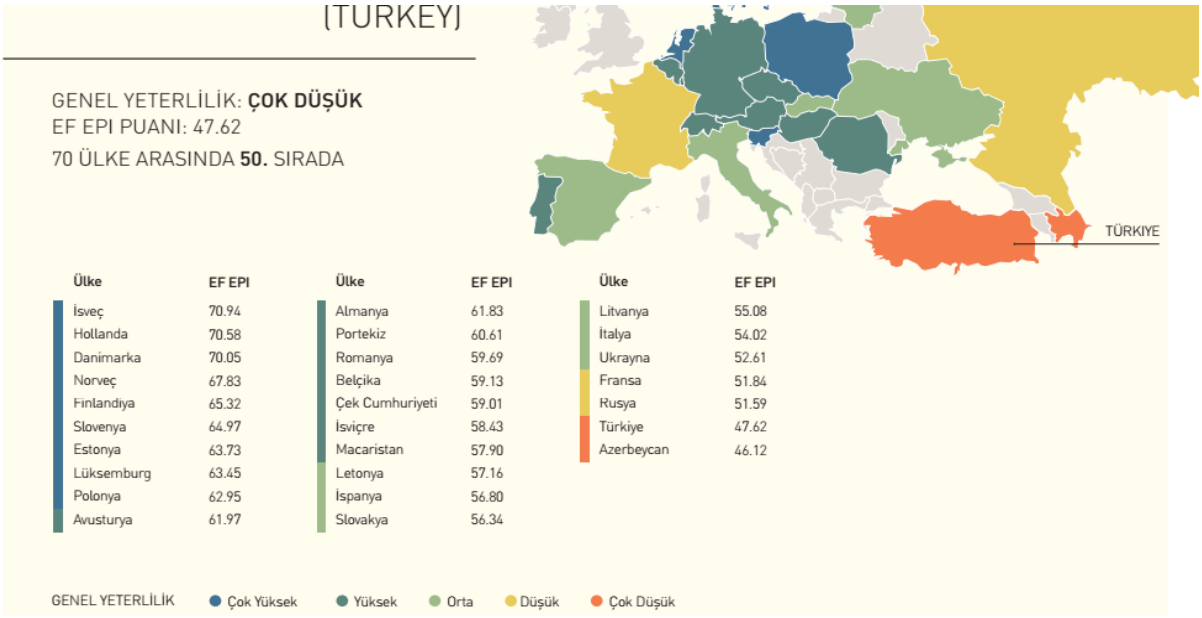
Abstract

The age we live in is predicting the development of verbal communication skills of foreign language learners. To understand what you read on the foreign language, being successful in exams is now the second plan. The individual is successful to the extent that he uses effectively the verbal dimension of the foreign language and that he can express himself. Unfortunately, in Turkey today, individuals who face foreign language learning from primary school until the end of the university are unable to express themselves even at simple levels and don't understand what they are saying. The English Proficiency Index (EF EPI), which aims to determine the international foreign language proficiency of the countries, shows that the level of English proficiency in Turkey is very low and the success rankings are in the last place. For example Turkey; it is ranked 41st out of 60 countries in 2013, 47 out of 63 countries in 2014 and 50 out of 70 countries in 2015. The name of Turkey is mostly referred to as backward or developing countries such as Iraq, Azerbaijan and Venezuela. Undoubtedly, the failures of learners in verbal communication on foreign language are sociological, psychological, physical, and pedagogical. In this framework, research aims to compare the situation in Turkey with the situation in European countries in the dimension of verbal communication of foreign language and the practices that these countries have implemented in their strategies and school. The year 2015 shows that France is in the same rank as Turkey in terms of English proficiency level. In France, the low English language success seems to be of cultural character. The French think that teaching foreign languages will harm the French language. It has been determined that the use of qualified foreign language teachers and appropriate classroom methods and resources is important in countries that have succeeded in English proficiency.

Key-Words: Foreign language, verbal communication skills, international foreign language index, foreign language in Europe, strategy, foreign language in school**.**

Giriş

Sanayileşme ve hızlı gelişen teknoloji sayesinde ülkeler arasında sınırların ortadan kalktığı günümüz dünyasında yabancı dil bilmenin önemi önceki yıllara oranla çok daha fazla artmış ve neredeyse bir yabancı dil bilmek sıradan bir duruma dönüşmüş, küreselleşmenin sonucu olarak birden fazla dil bilmek gerekli olmuştur. Yabancı dil öğretiminde de anlayışlar değişmiş, 20. yüzyılın yaklaşımları geçerliliğini yitirmiştir. Artık 21. yüzyıl iletişimin ve dolayısıyla söylemin yüzyılıdır. Yazılı metinleri okumak, onları anlamak, yorumlamak ve sınavlarda soruları doğru yanıtlamak yerini yabancı dilde söylenileni anlama ve etkin şekilde kendini ifade etmeye bırakmıştır. Çağın gerekliliği bu yönde olmasına rağmen ne yazık ki Türkiye'de öğrenenlerin çok büyük bir çoğunluğu, ilkokuldan başlayıp yükseköğretimde devam eden ve saatlerce süren yabancı dil öğrenimi sonunda basit düzeyde birkaç cümleyle dahi kendilerini ifade edememekte ve öğrendikleri yabancı dilde söylenilenleri anlayamamaktadırlar. Bu alanda hükümetlerin neredeyse her beş yılda bir yapmış oldukları reformlar da sonucu değiştirmemektedir. Gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde yapılan birçok araştırmanın sonucunda elde edilen veriler, bu saptamayı kanıtlar niteliktedir. British Council ve Tepav (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) işbirliğiyle 2013 yılında Türkiye'deki devlet okullarında İngilizcenin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi oluşturmak amacıyla Türkiye genelindeki 48 devlet okulunda 4. ve 12. sınıf aralığında 80 İngilizce dersi gözlemlenerek hazırlanan rapor (Tepav Proje Ekibi, 2014), İngilizce dil yeterliliği bakımından Türkiye'nin gelişmiş ülke seviyelerine ulaşamadığını, İngilizce konuşma ölçütlerine göre English First tarafından gerçekleştirilen 2013 İngilizce yeterlilik endeksinde (EPI) Türkiye'nin 60 ülke arasından 41. sırada yer aldığını ortaya koymuştur. 2015 EPI ülke sıralamalarında ise Türkiye 70 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. Öğretmenlerin potansiyelleri ve olumlu sınıf ortamları gibi birçok olumlu etkene rağmen, Türkiye genelinde öğrencilerin çok büyük bir bölümünün (%90'dan fazla) 1000 saatten fazla İngilizce dersleri sonunda İngilizce yeterlilik düzeyleri halen temel düzeyde kalmaktadır. Gözlemlenen bütün sınıflarda öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve sözlü dili kullanmayı öğrenemedikleri, öğrencilerin öğretmenlerin sorularını nasıl yanıtlayacaklarına, bir ders kitabındaki yazılı alıştırmaları nasıl tamamlayacaklarına ve gramer tabanlı bir testi nasıl geçeceklerine odaklandıkları, öğrencilerin testlerde present perfect tense'i nereye yazacaklarını bildikleri fakat sözel olarak bu yapılarla cümleler kuramadıkları saptanmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle İngilizce konuşma becerisinin öğretimine ilişkin ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma da (Deveci ve diğerleri, 2016) öğrenciler, İngilizce konuşamadıklarını dile getirmekte ve konuşamamalarının nedenlerini ise aşırı heyecanla, hata yapmaktan korkmayla ve yeterli kelime bilgisine sahip olmamayla ilişkilendirmektedirler. Türkiye'de yabancı dil öğrenimi/öğretimi'nin görünümü bu şekildeyken Avrupa'nın yabancı dil görünümü nasıldır? Bu çerçevede Türkiye ile Avrupa ülkeleri arasında bir durup saptaması yapmak, bu yönde bakış açılarımızı, düşüncelerimizi ve inançlarımızı geliştirme ve sözel anlama ve anlatım boyutunda evrensel bir yabancı dil bilinçlenme perspektifi kazanma açısından önemli gözükmektedir.



Tablo 1: 2015 İngilizce Yeterlilik Düzeyleri

Tablo 1'deki 2015 İngilizce Yeterlilik Endeksinden (EF EPI) Avrupa Birliğine üye ülkeler arasından İsveç, Hollanda, Danimarka, Finlandiya, Slovenya, Estonya, Lüksemburg, Polonya'nın dil yeterlilik düzeylerinin çok yüksek, Avusturya, Almanya, Portekiz, Romanya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Macaristan'ın yüksek, Letonya, İspanya, Slovakya, Litvanya, İtalya'nın orta, Fransa'nın düşük ve Avrupa Birliğine aday ülke Türkiye'nin ise

çok düşük olduğu görülmektedir. Türkiye bu sıralamada 70 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. Önceki yıllardaki EPI endeksleri incelendiğinde İngilizce dil yeterliliğinin ilk sıralarında sürekli aynı ülkelerin yer aldığı saptanmaktadır. Yalnızca sıralamalar değişmektedir. Örneğin 2014 yılında sıralama Danimarka, Hollanda, İsveç, Finlandiya şeklinde gerçekleşirken 2013 yılında bu sıralama İsveç, Hollanda, Danimarka şeklinde olmuştur. Aynı şekilde 2012 ve 2011 endekslerinde de aynı durum söz konusudur. Diğer düzeylerde de ülkeler arasındaki değişen sıralamalarda çok belirgin farklılıklar göze çarpmamaktadır. Türkiye ise 2014 yılında 63 ülke arasından çok düşük dil yeterliliğiyle 47. sırada yer alırken, 2013 yılında 60 ülke arasında 41'inci, 2012 yılında 54 ülke arasında 32'inci, 2011 yılında 44 ülke arasından 43. sırada yer almıştır. Dil yeterlilik düzeyi bazı yıllar düşük ülkeler kategorisinde yer almakla birlikte genele bakıldığı zaman çoğunlukla çok düşük ülkeler kategorisi sıralamasında yer almıştır. 5 yıllık yeterlilik verilerine bakıldığında Türkiye; Libya, Irak, Kuveyt, Kazakistan, Yemen, İran, Azerbaycan, Mısır vb. gibi az gelişmiş ya da gelişmekte olan 3. Dünya ülkeleriyle aynı sıralamanın içerisinde yer almaktadır.

Yabancı dil öğretiminde özellikle başarılı olan ülkelerin zorunlu yabancı dil müfredatlarında hangi dil yeterliliklerine öncelik verdikleri incelendiğinde Hollanda, Danimarka, Avusturya, Almanya, Belçika'nın yabancı dil öğretimine dinleme ve konuşma etkinlikleriyle başladıkları İsveç, Slovenya, Polonya, Lüksemburg'un ise dilin dört temel becerisine eşit düzeyde ağırlık verdikleri saptanmaktadır. Son dönemlerde dünyadaki en iyi eğitim sistemlerinden biri olarak kabul edilen ve çeşitli uluslararası ölçütlerdeki değerlendirmelerde yüksek başarı gösteren Finlandiya'nın yabancı dil müfredatında önceliklerle ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır. Türkiye ise müfredatta yabancı dil temel becerilerine eşit derecede önem verilen ülkeler arasında bulunmaktadır.

Şekil E14a: Birinci yabancı dilin zorunlu öğretiminin başında

Açıkça öncelik priority							Şekil E14b: Tam-zamanlı zorunlu genel eğitimin sonunda					
Açıkça öncelik priority							Açıkça öncelik priority					
Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Ana becerilere eşit derecede önem	Önceliklerle ilgili fikir yok		Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Ana becerilere eşit derecede önem	Önceliklerle ilgili fikir yok
■	■					BE fr					■	
■	■					BE de					■	
■	■					BE nl					■	
				■		BG					■	
					■	CZ						■
	■					DK	■	■				
■	■					DE					■	
				■		EE					■	
⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	IE	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
■	■	■				EL					■	
					■	ES						■
■	■					FR					■	
				■		IT					■	
■	■					CY					■	
					■	LV						■
				■		LT					■	
				■		LU					■	
				■		HU					■	
				■		MT					■	
■	■	■				NL			■			
■	■					AT					■	
				■		PL					■	
					■	PT						■
				■		RO					■	
				■		SI					■	
				■		SK					■	
					■	FI						■
				■		SE					■	
					■	UK (*)						■
⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	UK-SCT	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗
				■		IS					■	
■	■					LI					■	
					■	NO						■
				■		HR					■	
				■		TR					■	

⊗ Zorunlu yabancı dil yok

Kaynak: Eurydice. UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Tablo 2: Ülkelerin Yabancı Dil Müfredatlarında Dil Beceri Öncelikleri (2012)

Öyle görünüyor ki bu saptamalardan hareketle önceliklerin müfredatta yazılı olarak belirtilmesinin de yabancı dil başarısına mutlak bir etki yaptığını söylemek zordur. Örneğin Fransa, müfredatta yabancı dil yeterliliğinde önceliği dinleme ve konuşma etkinliklerine vermesine rağmen Avrupa Birliği ülkeleri içerisinde yabancı dilde en başarısız ülkeler arasında yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle Fransa, Türkiye gibi okulda yabancı dil öğretimini

başaramamaktadır. Son beş yıldaki EPI verilerinden Fransa'nın yabancı dil başarısının orta ve düşük ülkeler kategorisinde olduğu anlaşılmaktadır. 2015 yılında Fransa, EPI verilerinde 70 ülke arasından 51.84 puanla 37. sırada yer almaktadır. Bu sıralamada düşük dil yeterliliğine denk gelmektedir. Gelişmiş ekonomisiyle ve pedagojik eğitim uygulamalarıyla güçlü bir ülke olmasına rağmen ve Fransız yabancı dil öğretmenlerinin sınır-ötesi hareketlilikleri Avrupa Birliği üye ülkelerinden çok daha yüksek iken neden Fransa, yabancı dil öğretiminde başarısızdır? Fransa sınır ötesi hareketlilikte en yüksek düzeylere sahiptir. Fransa'da yabancı dil öğretmenlerinin %69.1'i hedef dil ülkede uzun vadede bir tatil yapmış ve %79.7'si en az bir ay süreli olmak üzere dilini öğrettikleri ülkede bir ders ya da eğitim dönemine katılmışlardır (Eurydice, 2012). Fransızların yabancı dil öğrenmedeki başarısızlıkları pedagojik nitelikli olmaktan ziyade daha çok toplumsal ve siyasi nitelikli gözükmektedir. Fransa, uzun yıllar kendi dilini dünyanın farklı bölgelerindeki toplumlara dayatan güçlü bir imparatorluk geçmişine sahiptir. Bunun sonucu olarak Fransızlar, farklı bir topluluğa ait en az bir yabancı dil öğrenmenin gerekliliğine çok geç vardılar. Diğer yandan Fransızcanın başka toplumlarının dillerinin, özellikle de İngilizcenin baskısı altında kalıp olumsuz etkilenebileceği ve deforme olabileceği kaygısıyla politikacılar, korumacı bir politika izlemeyi yeğlemiş ve halkta bu yönde bir bilinç birliği oluşturmayı başarmışlardır (Chesnel, 2014). Hiç kuşkusuz toplumlar, zaman zaman dillerinin tehlike altında olduğu ve zamanla uluslararası alanda etkisinin azalabileceği ve hatta yok olabileceği düşüncesine kapılabilirler. Öyle ki İngilizce, kimi bölgelerde etkisini artırdığında ve konuşulan bölge dili üzerinde olumsuz etki yaptığında bazı dilbilimcilerin, onu "katil dil" olarak adlandırmaları bu kaygının bir sonucudur. İngilizce, sadece kültürel değil aynı zamanda ticari deformasyonlar da yaratabilmektedir. İngilizcenin dünya genelinde hâkim dil olması İngilizce konuşan ülkelerin ekonomisine fazladan yıllık yüksek gelirler sağlamaktadır. Örneğin Birleşik Krallık, İngilizcenin hâkimiyetinden dolayı yıllık en az net 10 milyar Euro ek geliri hazinesine aktarıyor. Bazı yıllarda bu rakam, 17, 18 milyar Euro'ya ulaşabiliyor (Grin, 2005). Şu an dünya genelinde yaklaşık 21 milyon konuşmacısı olan Hollandaca için yapılan şu tespit ülkelerin, dillerinin geleceği ile ilgili duydukları kaygılanmaların haklılığını ortaya koymaya muktedirdir: Hollandaca kısa ve orta vadede tehlikede olmayabilir ama bazı alanları kaybetme tehlikesi içindedir. İleride iş, para, bilim ve teknoloji gibi hayattaki ciddi şeyler için kullanılan dil olmaktan çıkıp evde ailece konuşurken duyguların ifade edildiği gündelik bir dile dönüşebilir (Crystal, 2005).

Türkiye'nin konumu 2012'den bu yana iyileşme göstermedi. Örneğin Türkiye, 2014 yılının İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne göre dünyada 47'inci ve 24 Avrupa ülkesi arasında sonuncu sıradadır. (West ve diğerleri, 2015):

Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke	Avrupa Sıralaması	Dünya Sıralaması	Ülke
1	1	Danimarka	13	16	Romanya
2	2	Hollanda	14	17	Macaristan
3	3	İsveç	15	18	İsviçre
4	4	Finlandiya	16	19	Çek Cumhuriyeti
5	5	Norveç	17	20	İspanya
6	6	Polonya	18	21	Portekiz
7	7	Avusturya	19	22	Slovakya
8	8	Estonya	20	27	İtalya
9	9	Belçika	21	29	Fransa
10	10	Almanya	22	36	Rusya
11	11	Slovenya	23	44	Ukrayna
12	14	Letonya	24	47	Türkiye

Şekil 2: 2014 İngilizce yeterliliğine göre Avrupa sıralamaları (EPI 2014)

Türk eğitim sisteminde İngilizce öğretim ve öğreniminin başarı seviyesinin nispeten düşük olmasıyla ilgili British Council ve Tepav şu saptamaları yapmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmenlerle diğeri öğrencilerle ilgilidir.

A- Öğretmenler: Öğretmenlerin büyük bölümü (%80'den fazlası) dil öğretiminde etkili olabilmek için gereken yeterliliklere ve dil becerilerine sahiptir; dolayısıyla Türkiye'nin öğrenci nüfusunun çoğunluğu, lise 12. sınıftan en az orta düzeyde İngilizce konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisi kazanmış olarak mezun olabilir.
B- Öğrenciler: Öğretmenlerin potansiyeline ve olumlu sınıf ortamına rağmen, Türkiye genelindeki öğrencilerin çoğunun (%90'dan fazlası) İngilizce yeterlilik düzeyi, 1.000 saatten fazla (12'inci sınıfın bitiminde yaklaşık toplam ders saati) İngilizce dersinden sonra bile halen temel seviyede kalmaktadır.

Fransa ve Türkiye gibi ülkelerde yabancı dilde sözel iletişim görünümü bu şekildeyken İngilizce yeterlilik endeksinde üst sıralarda bulunan ülkelerde durum nasıldır ve başarılı olmalarını sağlayan etkenler nelerdir? Yabancı dil müfredatında önceliklerle ilgili herhangi bir ifade bulunmayan fakat yabancı dil yeterliliklerinde ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın başarı nedenleri analiz edildiğinde niceliksel değerler kadar niteliksel değerlere de öncelik verildiği görülmektedir. Finlandiya, Avrupa'da çocuk okur yazarlılığının en yüksek olduğu ülkedir. Yine Avrupa Birliği üyesi diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında, Finlandiya'da yabancı dil öğrenimi oldukça erken yaşlarda teşvik edilmektedir. Tercihen anaokulu ve 1-2 sınıflarda yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen, en geç üçüncü sınıfta, yani dokuz yaşında yabancı dil eğitimi başlamaktadır. Ayrıca, belediyeler ve okullar, yerel düzeyde, diğer yabancı dillerde öğretimle ilgili inisiyatife sahiptirler. Ancak, bu inisiyatif genellikle mali kaynaklarla sınırlıdır. Finlandiya'da genel olarak 3 ile 6. sınıf arasındaki öğrenciler haftada ulusal müfredat çerçevesinde 45'er dakikalık 2 yabancı dil dersi almaktadır. Finlandiya'da uluslararası iletişim ve Avrupa Birliği ile uyum kapsamında yabancı dil yeterliliği önem arz etmektedir. İlkokulda başlayan konu içerikli dil öğretimi, diğer bir deyişle, başka bir alan dersinin İngilizcede sunulması, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinin sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Finlandiya'da dil öğretimi 2004 yılında Fin Ulusal Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan Ulusal Temel Eğitim müfredatı kapsamında yürütülmektedir. Bu müfredata ek olarak, her okul ve yerel yönetim kendi müfredatını da oluşturabilir. Velilerin de katılımının teşvik edildiği müfredat geliştirme süreci oldukça esnektir ve öğretmenler müfredatı daha sonraki süreçte değiştirme olanağına sahiptir. Ayrıca öğretmenler, yöntem, yaklaşım ve kullanılan ders kitaplarını seçme konusunda da özgürdür. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) son yıllarda dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntem olmuştur (Solak, 2013). İngilizce dil yeterliliğinde ilk sıralarda yer alan İsveç'in başarısı, öğrencilerin sınıf içerisinde hedef dili sıklıkla kullanmalarından kaynaklanmaktadır (Eurydice, 2012). Aynı şekilde Estonya, Hollanda, Slovenya'da da öğrencilere dili yaygın şekilde kullanma fırsatları sunulmaktadır. Dil başarı düzeyleri düşük olan Avrupa ülkelerinde sınıfta derse katılırken öğrenciler, genellikle hedef dili öğretmenlerden daha az kullanma eğilimi sergilerler. Dolayısıyla durum böyle olunca onların, sözel iletişim becerilerinde kayda değer bir gelişim oluşmamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Dilin en temel unsuru olan konuşma becerisinin kendiliğinden doğal bir şekilde öğrenildiğini düşünmek yanlış olur. Anadilde çocuğun konuşmayı öğrenebilmesi için, dille ilgili binlerce hatta yüzbinlerce kullanımı sayısız dilsel etkileşim durumunda uygulayarak gerçekleştirmesi gerekir. Bu dilsel kullanımlar, diğer bir ifadeyle dilsel deneyimler, çocukla öncelikle ebeveynleri daha sonraları da diğer yetişkinler arasındaki etkileşimlerle anlam kazanır ve böylece çocuk, yavaş yavaş konuşmayı öğrenir (Bosseau ve Canut, 2010). Yani bir doğal dili öğrenmek, her zaman sosyo-psiko nitelikleri gerekli kılar. İster anadilin ister ikinci dilin ya da yabancı bir dilin öğrenimi söz konusu olsun her zaman öğrenimi kolaylaştıracak koşulların var olması gerekir. Konuşmayı öğrenmek demek birbirinden bağımsız kelimeleri yan yana getirip onları tekrarlamak demek değildir. Bir anlamı olan cümleler içerisinde kelimeleri düşünsel yapıda düzenleyip onları sosyal bir ortamda kullanmak demektir. Bu çerçevede Türkiye'de yabancı dilde sözel dil becerilerinin geliştirilmesi için niceliksel yaklaşımlardan ziyade niteliksel yaklaşımlar öncelenmelidir. Yabancı dile başlama yaşı, yabancı dilin haftada kaç saat okutulacağı gibi şimdiye kadar daha fazla üzerinde durulan niceliksel anlayışlardan kurtularak nasıl daha etkin öğretilir düşüncesi etrafında yoğunlaşılmalıdır. Şüphesiz günümüzde yabancı dil öğretiminde görünüm tamamen değişmiştir. 1970'li yıllardan itibaren artık iletişimsel, işlevsel ve eylemsel yaklaşımlar ağırlık kazanmaya başlamıştır. 1900'lü yılların başlarında etkili olan dilbilgisi ağırlıklı öğretim geçerliliğini yitirmiştir. Küreselleşen ve hızla küçülen, sınırların olmadığı bir dünyada yabancı dilde okuduğunu anlama ya da metinleri çözümleme yerini etkili iletişim becerilerine bırakmıştır. Bir yabancı dili ne kadar anlayabiliyor ne kadar konuşabiliyorsak o ölçüde başarılıyız demektir. Öğrenilen yabancı dili sözel olarak kullanmada başarılı olan Avrupa ülkelerine bakıldığında, dilbilgisi öğretiminden ziyade dili kullanma imkânlarının fazlalığı göze çarpmaktadır. Öğrenenler, sınıf içerisinde dil kullanımına daha fazla maruz kalmaktadırlar. Günümüzde Türkiye'de öğretmenlerin dil öğretiminde kullandığı teknikler incelendiğinde, öğretileni tekrarlatma (%84.6, 451/533), soru-cevap verme (%93.1, 496/533), ikili çalışma (%71.9, 383/533) ve İngilizce'den Türkçe'ye çeviri yapma'nın (%65.9, 351/533) sınıf-içinde en çok kullanılan teknikler olduğu görülmektedir (Haznedar, 2010). Bu tespit yabancı dil öğretiminde sözel iletişimin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Yabancı dilde gerçek bir başarı elde edilmek isteniyorsa artık okullarda dilbilgisi ve sınava hazırlanma ağırlıklı dil öğretiminden vazgeçilmelidir. İlköğretim 2. sınıftan başlayarak öğrenenlerin dinleme ve anlama yeterliliklerini geliştirecek etkinliklerle yabancı dil öğretimine başlanılmalıdır. Doğal ya da doğal olmayan ortamlarda bir yabancı dili öğrenirken çocuklar, sözel dil becerilerini kullanmada daha başarılı olabilmektedirler. Yetişkinler uzun süre tek bir ses yapısıyla yani sadece ana dillerinin ses yapısıyla karşı karşıya kaldıklarından bir ses alışkanlığı edinirler (Gaonac'h, 2006) . Daha açık bir ifadeyle anadilin ses yapısı bir başka dilin ses yapısını öğrenmede sınırlandırıcı bir role sahip olur. Çocuklarda henüz böyle bir ses alışkanlığı oluşmadığından bir yabancı dilin sesletimini gerçekleştirmede ve

sonraki dönemlerde onları uygulamada yetişkinlere göre çok daha başarılı olabilmektedirler. Diğer yandan çocuk, bir başkasıyla iletişim kurmaktan çekinmez. Fakat yetişkin biri, tecrübesiyle iletişim sürecinde yaşanabilecek riskleri bilir. Dolayısıyla bazı durumlarda kendini iletişim sürecine dâhil olmaktan alı koyar. Bu özellikle yabancı dil öğrenimindeki iletişim sürecinde sıkça karşılaşılan bir durumdur. Şayet yabancı dilde erken yaşlarda farklı iletişim süreçleriyle karşı karşıya kalmamışsa birey, ilerleyen yaşlarda kurduğu iletişimlerde bu iletişim risklerini aşmakta tereddütler yaşar (Lhote, 2001). Bu açıdan bakıldığında yabancı dilin öğretilmeye henüz yeni başlanıldığı ilköğretim 2. sınıf ve sonraki sınıflarda sözel dil becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması gerekli gözükmektedir. Bu şekilde hem bir yabancı dili öğrenmenin anlama ve konuşma boyutlarıyla çocuklar, erken yaşlarda karşı karşıya kalabilecekler hem de sonraki sınıflarda öğrendiklerini kullanmada yetkinleşebileceklerdir. Türkiye'de okulda öğrenilen yabancı dilin sokakta kullanıldığı sosyal bir ortam olmadığından yani öğrenilenlerin okulla sınırlandırıldığından bu yöndeki eksikliğin teknolojik donanımların ve profesyonelce hazırlanmış sözel becerileri geliştirici yazılımların temin edilmesiyle aşılması uygun gözükmektedir. Diğer yandan sınıf içi etkinliklerin çeşitli, kullanılan materyalin ve öğretim ortamının ilgi çekici olması sağlanmalıdır (Acat ve Demiral, 2002).

Kaynakça

Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. İstanbul: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı: 31, ss: 312-322.

Bosseau, A. & Canut, E. (2010). Elle/il apprend à parler…Comment l'aider? ATILF/CNRS/NANCY 2. Manuel publié avec le soutien de la MSH Lorraine. 2010. <hal- 00524353>

Chesnel, S. (2014). Pourquoi sommes-nous si nuls en anglais? France: L'express. http://www.lexpress.fr/education/pourquoi-sommes-nous-si-nuls-en-anglais_1550045.ht

Crystal, D. (2005). Language Death. (Çev: Cansız, G. 2015. Dillerin Katli. III. Baskı. İstanbul: Profil Yayıncılık

Deveci, C.Ç., Buyruk, A.A., Erdoğan, P. & Toy, B.Y. (2016). İngilizce Konuşma Becerisinin Öğretimine İlişkin İhtiyaçların Değerlendirilmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 11/14, p: 915-934.

DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9919.

Eurydice. (2012). Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler. Bruxsel: Eğitim, Görsel ve İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı. doi:10.2797/55062

Gaonac'h, D. (2006). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique. Paris: Hachette Education.

Grin, F. (2005). L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. Genève : Université de Genève.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. Antalya: International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 Kasım.

Lhote, E. (2001). Pour une didactologie de l'oralité. Revue de didactologie des langues-Cultures 123, p : 445-453.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi. Cilt: 6, No: 28.

Tepav Proje Ekibi (Özen, Efşan Nas; Alpaslan, İdil Bilgiç; Çağlı, Aysen; Özdoğan, İdil; Sancak, Merve; Dizman, Ali Osman; Sökmen, Ali), (2014). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi, Ankara: Yorum Basın Yayın Ltd.

West, R., Güven, A., Parry, J.& Ergenekon, T. (2015). Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi: Bir Durum Analizi. British Council ve Tepav Proje Ekibi.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/20071587/British_Council_Turkiye_Yuksekogretimde_%C4%B0ngilizce_E%C4%9Fitimi_Raporu_Tum.pdf

THE RELATION BETWEEN RIGHT AND LEFT HAND USAGE AND LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Yusuf KASİMİ
Assist. Dr., Düzce University

Ömer Gökhan Ulum
Adana Science and Technology University

Abstract

The hegemony of right-handedness over left-handedness is crystal clear. Hand usage is aligned with functional laterality for cerebral supremacy as well as being conjoined with psychiatry. Basically, the majority of people are right-handed while a small minority of them use their left hands. There have been several researches related to left and right handedness, but there seems to be no study related to the issue with respect to language learning strategies. This study overviews the data driven from an inventory of language learning strategies applied to both right and left handed students. The conducted studies related to right and left handedness classification have formed conflicting results, yet this study clearly investigates the relation between right and left hand usage and language learning strategy use of EFL students. In other words, using the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) by Oxford, the study investigates the relation between the right and left hand usage and the strategy use of the mentioned students while learning English as a foreign language. Based upon a descriptive research design, the study will bring a light whether there is a significant difference between the stated points. Conclusions and pedagogical implications of the findings are discussed in the study.

Keywords: right and left handedness, language learning strategies, SILL, EFL, handedness

1. Introduction

People are categorised as right or left-handed, yet it is not quite precious to figure out if handedness might be verified based on choice inventories, hand efficiency exercises, or a mixture of these applications. Being partially associated with the hemispheric mastery of language, hand preference is referred to lateralized variation between right and left hand usages (Corey, Hurley, and Foundas, 2001). Through different aims, with regard of writing for example, individuals' hand preference can be grouped as left or right. However, when considering preferences for various actions, this basic term is inadequate as several examples of preference can be identified. For instance, we see right-handed writers who use their left hands when playing cards, and left-handed writers who use scissors with the right hand. There stand a number of diverse preferences, yet no border between left and right hand use. In order to discover the unknowns about handedness scientifically, a range of preferences have been evaluated in diverse ways, though no way was utterly sufficient. Related to handedness, lateral asymmetry is taken into account in a number of fields like psychology covering comprehension, language and motor skill, besides genetics, neurology, and education (Annett, 1970).

Researches about the categorisation of handedness are generally elicited from performance inquiry and questionnaire items that compare right and left-handed people. Furthermore, researches over the categorisation of handedness created obscure outcomes and two sides of investigators. One side follows the handedness difference and the best way to obtain it, and the other has dropped out differences approving the classification of the unique nature of hand use behaviours. The view that the surrounding, education, and life-style determinants affect handedness is a frequently seen point in the related literature. It was also put forward by scholars that right-handedness diverges considerably in distinct cultural and ethnical groups. Extreme cultural force to encourage right-handed writing and theological or moral biases against left hand use are some causes stated for this assortment of right-handedness (Porac, Rees, and Buller, 1990).

The relation between handedness and hemispheric specialisation of language has been of high concern since Paul Broca interpreted language disorders related to a left frontal injury. The assumption that many right handers own language lateralized to the left cerebral hemisphere has been grounded through many years of research. Though nearly 98% of right handed people own language lateralized to the opposite left cerebral half, around 70% of left-handers own language lateralized to the same left cerebral half. Besides, a left handed individual may have practical actions lateralized to the right and language actions to the left cerebral hemisphere. Therefore, left handed individuals may own language, praxis, and motor structures portrayed in diverse hemispheres, while many right-handed people represent these characteristics lateralized within the left hemisphere. It is crucial to comprehend more about performance diversities between right and left handed individuals, since these diversities may tell us about neural structures that grant these lateralized actions and may display us more about the connection between hand choice and hemispheric specialization of language, motor, and praxis systems (Corey, Hurley, and Foundas, 2001). We can easily understand that the left hemisphere controls language activities in 95% of the right handers by looking at clinical populations (Vikingstad, George, Johnson, and Cao, 2000).

Cognitive shift has supplied considerable allure for language learners since 1970s, and noticeable consideration has been given for language learning strategies ever since, as well. The interest was converted from behaviouristic trend into cognitive approach in psychology and education. Research studies endeavoured to illustrate the cognitive processes in all points of learning, covering also language learning. Former language studies concentrated obviously on observable learner actions, explained strategic actions, sorted these strategic actions, and connected them with language capability (Zare, 2012). Considering the stated points, this specific study inquires the relation between right and left hand usage, and language learning strategy use of EFL students. With the mentioned issue in mind, the following research questions were put forward:

1. What are the language learning strategies right-hand users prefer to use?

2. What are the language learning strategies left-hand users prefer to use?

3. Is there any significant difference between right-hand users and left-hand users in terms of language learning strategy use?

2. Method

2.1. Participants

The data for the study were collected from EFL prep class university students. The students in the study were selected from the schools of foreign languages of Adana Science and Technology University and Çukurova University, in Adana, Turkey. The sample consisted of 23 left-hand users and 283 right-hand users who

voluntarily participated in the study. In selecting the participants, we employed the convenience sampling method as the target population was too large, and therefore, not accessible (Castillo, 2009).

4.2. Instruments and Data Procedure

The study was carried out through a quantitative method of data collection. The instrument employed in this study was the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) designed by Oxford (1989). The inventory was administered to 23 left-hand users and 283 right-hand users. The data gathered from the inventory was analyzed by means of descriptive statistics. In other words, based on a descriptive research design, this paper contained the data analysis of descriptive statistics. In this sense, SPSS 22.0, a Statistical Program for Social Sciences was capitalized on to report the perceptions of language teachers in numerical data. For the analysis of the data obtained from the inventory, mean$(\overline{X})$ was used as a statistical technique to find out the rate of agreement related to the items about language learning strategies. The following scores were used in order to compare the means $(\overline{X})$of the views specified: (1) Never or almost never true of me: 1.00 – 1.49, (2) Usually not true of me: 1.50 – 2.49, (3) Somewhat true of me: 2.50 – 3.49, (4) Usually true of me: 3.50 – 4.49, (5) Always or almost always true of me: 4.50 – 5.00. The assumption of normality was tested via examining Kolmogorov-Smirnova and Shapiro-Wilk suggesting that normality was a reasonable assumption. As a result of these assumptions, t-test was used for the handedness. Besides, Cronbach's Alpha was used in order to test the reliability of the scale, which was found highly reliable. When looking at the t-test results of the participants, handedness is not an effective factor influencing the participants' responds on language learning strategies. Responds from 306 participants in total were used in the analysis.

5. Data Analysis and Results

In this section, the results of the study and the findings are described based on the data obtained from the participants by means of the instrument. They are grouped under the titles of the categories from the questionnaire.

5.1. Results Pertaining to Remembering More Effectively

There are 9 items related to the part *remembering more effectively* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to specify the perspectives of right-hand users and left-hand users. Table 1 clarifies the results pertaining to the related strategies.

Table 1

Remembering More Effectively

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.	3.83	1.016	3.65	1.112
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.	3.30	1.091	2.86	1.217
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.	3.78	1.149	3.86	0.967
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.	3.31	1.201	3.34	1.027
5. I use rhymes to remember new English words.	2.32	1.290	2.34	1.191
6. I use flashcards to remember new English words.	2.31	1.343	2.17	1.336
7. I physically act out new English words.	2.60	1.377	2.08	1.202
8. I review English lessons often.	3.09	1.103	3.13	1.179
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.	3.32	1.237	3.00	1.279

Note. SD=Standard Deviation

When looking at the 1st item, regarding *I think of relationships between what I already know and new things I learn in English* it is clearly understood from the table that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.83 for right-hand users, while it is 3.65 for left-hand users. These scores indicate that Item 1 is usually true of both right and left hand users. When it comes to the 2nd item, regarding *I use new English words in a sentence so I can remember them* one can easily understand from the table that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.30 for right-hand users, while it is 2.86 for left-hand users, which clearly indicate that Item 2 is somewhat true of both right and left hand users. In terms of the 3rd item, regarding I *connect the sound of a new English word and an image or picture of*

the word to help me remember the word comprehension, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.78 for right-hand users, while it is 3.86 for left-hand users, which mean that Item 3 is usually true of both right and left hand users. Regarding the 4th item *I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used*, the table illustrates that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 3.31, while it is 3.34 for left-hand users, which point out that Item 4 is somewhat true of both right and left hand users. For the 5th item, it is clearly observed from the table that it is usually not true of both right and left hand users by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 2.32 for right-hand users, and 2.34 for left-hand users. Besides, for the 6th item *I use flashcards to remember new English words*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (2.31), as well as for left-hand users (2.17) simply display that this item is usually not true of both right and left-hand users. By looking at the 7th item, regarding *I physically act out new English words*, it is easily understood that this item is somewhat true of right-hand users based on the mean ($\bar{x}$) score of 2.60, while it is usually not true of left-hand users based on the mean ($\bar{x}$) score of 2.08. Moreover, for the 8th item *I review English lessons often*, we can easily comprehend from the table that this item is somewhat true of both right and left hand users, which is observed from the mean ($\bar{x}$) score 3.09 for right-hand users, and 3.13 for left-hand users. At the same time, by looking at the 9th item, one can easily see that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.32 for right-hand users, while it is 3.00 for left-hand users. These scores suggest that Item 9 is somewhat true of both right and left hand users.

5.2. Results Pertaining to Using all your Mental Processes

There are 14 items related to the part *Using all your Mental Process* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to indicate the perspectives of right and left hand users. Table 2 represents the results pertaining to the related strategies.

Table 2

Using all your Mental Processes

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
10. I say or write new English words several times.	3.92	1.059	3.47	1.038
11. I try to talk like native English speakers.	3.11	1.332	3.08	1.443
12. I practice the sounds of English.	3.53	1.249	3.65	1.191
13. I use the English words I know in different ways.	3.00	1.268	2.73	1.321
14. I start conversations in English.	3.06	1.335	2.69	1.459
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.	3.09	1.468	3.21	1.594
16. I read for pleasure in English.	2.25	1.363	2.21	1.380
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.	2.37	1.441	2.34	1.401
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.	3.27	1.257	3.21	1.241
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.	3.39	1.248	3.00	0.953
20. I try to find patterns in English.	2.98	1.233	2.47	1.122
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.	3.26	1.237	3.00	1.167
22. I try not to translate word for word.	3.39	1.342	2.78	1.277
23. I make summaries of information that I hear or read in English.	2.44	1.249	1.78	1.042

Note. SD=Standard Deviation

Looking at the 10th item *I say or write new English words several times*, we clearly understand from Table 2 that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.92 for right-hand users, while it is 3.47 for left-hand users. These scores clearly display that Item 10 is usually true of right-hand users, but somewhat true of left-hand users. Regarding the 11th item *I try to talk like native English speakers* it can easily be observed that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.11 for right-hand users, while it is 3.08 for left-hand users, which clearly suggests that Item 11 is somewhat true of both right and left hand users. On the other hand, by looking at the 12th item *I practice the sounds of English*, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.53 for right-hand users and 3.65 for left-hand users, which means that Item 12 is usually true of both right and left hand users. With reference to the 13th item *I use the English words I know in different ways*, the table illustrates that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 3.00, while it is 2.73 for left-hand users, which highlights that Item 13 is somewhat true of both right and

left hand users. For the 14th *item I start conversations in English*, it is figured out from the table that it is somewhat true of both right and left hand users by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 3.06 for right-hand users, and 2.69 for left-hand users. Besides, for the 15th item *I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (3.09), as well as for left-hand users (3.21) simply display that this item is somewhat true of both groups. By looking at the 16th item, regarding *I read for pleasure in English*, it is easily perceived that this item is usually not true of both right-hand users and left-hand users based on the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users which is 2.25, besides the mean ($\bar{x}$) score for left-hand users which is 2.21. Moreover, for the 17th item *I write notes, messages, letters, or reports in English*, we can easily comprehend from the table that this item is usually not true of both right and left hand-users, which is observed from the mean ($\bar{x}$) score 2.37 for right-hand users, and 2.34 for left-hand users. Additionally, by looking at the 18th item *I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully*, one can easily see that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.27 for right-hand users, while it is 3.21 for left-hand users, which reveals that Item 18 is somewhat true of right and left hand users. Furthermore, seeing the 19th item, it is easily seen from the table that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.39 for right-hand users, while it is 3.00 for left-hand users, which reveals that Item 19 is somewhat true of both right and left hand users. By looking at the 20th item *I try to find patterns in English*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (2.98), as well as for left-hand users (2.47) simply state that this item is somewhat true of right-hand users, yet usually not true of left-hand users. With respect to the 21st item *I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand*, it is simply understood that this item is somewhat true of both right and left hand users based on the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users which is 3.26, besides the mean ($\bar{x}$) score for left-hand users which is 3.00. At the same time, regarding the 22nd item *I try not to translate word for word*, we can easily understand that this item is somewhat true of both right and left hand users. This is confirmed by the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (3.39), besides the mean ($\bar{x}$) score for left-hand users (2.78). Lastly, upon looking at the 23rd item, one can easily comprehend that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 2.44 for right-hand users, while it is 1.78 for left-hand users. These scores highlights that Item 23 is usually not true of both right and left hand users.

5.3. Results Pertaining to Compensating for Missing Knowledge

There are 6 items related to the part *Compensating for Missing Knowledge* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to indicate the perspectives of right and left hand users. Table 3 clarifies the results pertaining to the related strategies.

Table 3

Compensating for Missing Knowledge

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.	3.91	1.061	3.60	1.196
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.	3.37	1.255	3.39	1.373
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.	2.73	1.460	2.65	1.401
27. I read English without looking up every new word.	2.34	1.397	2.39	1.616
28. I try to guess what the other person will say next in English.	2.79	1.321	2.69	1.362
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	3.61	1.278	3.52	1.081

Note. SD=Standard Deviation

The 24th item *To understand unfamiliar English words, I make guesses* simply represents that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.91 for right-hand users, while it is 3.60 for left-hand users. These scores illustrate that Item 24 is usually true of both right and left hand users. With respect to the 25th item *When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures* it can be observed that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.37 for right-hand users and 3.39 for left-hand users, which clearly shows that Item 25 is somewhat true of both groups. When it comes to the 26th item *I make up new words if I do not know the right ones in English*, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 2.73 for right-hand users and 2.65 for left-hand users, which means that Item 26 is somewhat true of both right and left hand users. Regarding the 27th item *I read English without looking up every new word*, the table displays that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 2.34, while it is 2.39 for left-hand users, which state that Item 27 is usually not true of both groups. For the 28th item *I try to guess what the other person will say next in English*, it is understood from the table that it is somewhat true of both groups by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 2.79 for right-hand users and 2.69 for left-hand users. Furthermore, for the 29th item *If I*

can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (3.61), as well as for left-hand users (3.52) simply highlight that this item is usually true of both groups.

5.4. Results Pertaining to Organizing and Evaluating Your Learning

There are 9 items related to the part *Organizing and Evaluating Your Learning* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to point out the perspectives of right and left hand users. Table 4 clarifies the results pertaining to the related strategies.

Table 4

Organizing and Evaluating Your Learning

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
30. I try to find as many ways as I can to use my English.	3.57	1.165	3.69	1.222
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.	3.52	1.218	3.65	1.368
32. I pay attention when someone is speaking English.	3.80	1.162	3.91	1.040
33. I try to find out how to be a better learner of English.	3.85	1.165	3.91	1.124
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.	2.63	1.306	2.52	1.122
35. I look for people I can talk to in English.	2.97	1.355	3.08	1.164
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.	2.83	1.274	2.60	1.269
37. I have clear goals for improving my English skills.	3.77	1.198	3.47	1.081
38. I think about my progress in learning English.	4.09	1.077	3.65	1.465

Note. SD=Standard Deviation

By looking at Table 4, for the 30th item *I try to find as many ways as I can to use my English*, it is clearly understood that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.57 for right-hand users, while it is 3.69 for left-hand users, which indicate that Item 30 is usually true of both groups. By looking at the 31st item regarding *I notice my English mistakes and use that information to help me do better*, one can easily comprehend from the table that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.52 for right-hand users, while it is 3.65 for left-hand users, which display that Item 31 is usually true of both groups. In terms of the 32nd item, regarding *I pay attention when someone is speaking English*, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.80 for right-hand users, while it is 3.91 for left-hand users, which means that Item 32 is usually true of both right and left hand users. Regarding the 33rd item *I try to find out how to be a better learner of English*, the table displays that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 3.85, while it is 3.91 for left-hand users, which points out that Item 33 is usually true of both groups. For the 34th item *I plan my schedule so I will have enough time to study English*, it is easily seen from the table that it is somewhat true of both groups by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 2.63 for right-handed users, and 2.52 for left-hand users. Besides, for the 35th item *I look for people I can talk to in English*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (2.97), as well as for left-hand users (3.08) illustrate that this item is somewhat true of both groups. By looking at the 36th item, regarding *I look for opportunities to read as much as possible in English*, it is clearly understood that this item is somewhat true of both groups based on the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users which is 2.83, besides the mean ($\bar{x}$) score for left-hand users which is 2.60. Moreover, for the 37th item *I have clear goals for improving my English skills*, we can clearly figure out from the table that this item is usually true of right-hand users, but somewhat true of left hand users, which is observed from the mean ($\bar{x}$) score 3.77 for right-hand users, and 3.47 for left-hand users. By looking at the 38th item, one can easily understand that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 4.09 for right-hand users, while it is 3.65 for the other group. These scores suggest that Item 38 is usually true of both groups.

5.5. Results Pertaining to Managing Your Emotions

There are 6 items related to the part *Managing Your Emotions* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to specify the perspectives of right and left hand users. Table 5 clarifies the results pertaining to the related strategies.

Table 5

Managing Your Emotions

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.	3.40	1.255	3.13	1.217
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.	3.31	1.239	3.00	1.087
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.	2.90	1.369	2.86	1.455
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.	2.86	1.303	3.04	1.429
43. I write down my feelings in a language learning dairy.	1.87	1.247	1.82	1.336
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.	2.64	1.361	2.69	1.459

Note. SD=Standard Deviation

Regarding the 39th item regarding *I try to relax whenever I feel afraid of using English,* the mean ($\bar{x}$) score is 3.40 for right-hand users, while it is 3.13 for left-hand users. These scores show that Item 39 is somewhat true of both groups. With respect to the 40th item *I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake,* it can clearly be comprehended that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.31 for right-hand users and 3.00 for the other group, which clearly highlights that Item 40 is somewhat true of both groups. Moreover, by looking at the 41st item *I give myself a reward or treat when I do well in English*, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 2.90 for right-handed group and 2.86 for left-handed side, which mean that Item 41 is somewhat true of both groups. With respect to the 42nd item *I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English*, the table displays that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 2.86, while it is 3.04 for left-handed group, which state that Item 42 is somewhat true of both groups. For the 43rd item *I write down my feelings in a language learning dairy*, it is found out from the table that it is usually not true of both groups, by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 1.87 for right-handed side and 1.82 for left-handed side. Besides, for the 44th item *I talk to someone else about how I feel when I am learning English*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (2.64), as well as for left-hand users (2.69) clearly display that this item is somewhat true of both groups.

5.6. Results Pertaining to Learning with Others

There are 6 items related to the part *Learning with Others* in Strategy Inventory for Language Learning (SILL), the aim of which is to represent the perspectives of right and left hand users. Table 6 clarifies the results pertaining to the related strategies.

Table 6

Learning with Others

	Right-handed		Left-handed	
	M	SD	M	SD
45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.	3.84	1.224	3.69	1.428
46. I ask English speakers to correct me when I talk.	3.40	1.414	3.04	1.521
47. I practice English with other students.	3.11	1.308	3.00	1.279
48. I ask for help from English speakers.	3.30	1.363	3.21	1.444
49. I ask questions in English.	3.27	1.334	3.04	1.330
50. I try to learn about the culture of English speakers.	3.55	1.383	3.00	1.414

Note. SD=Standard Deviation

When we look at the 45th item regarding *If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again,* the mean ($\bar{x}$) score is 3.84 for right-hand users, while it is 3.69 for left-hand users. These scores show that Item 45 is usually true of both groups. Regarding the 46th item *I ask English speakers to correct me when I talk,* it can easily be observed that the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.40 for right-hand users and 3.04 for left-hand users, which clearly show that Item 46 is somewhat true of both groups. Besides, when looking at the 47th item *I practice English with other students*, the mean ($\bar{x}$) score for this part is 3.11 for right-hand users and 3.00 for left-hand users, which mean that Item 47 is somewhat true of both groups. Additionally, with reference to the 48th item *I ask for help from English speakers*, the table highlights that the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users' strategy use is 3.30, while it is 3.21 for left-hand users, which display that Item 48 is

somewhat true of both sides. For the 49th item *I ask questions in English*, it is understood from the table that it is somewhat true of both groups, by looking at the mean ($\bar{x}$) scores: 3.27 for right-hand users and 3.04 for left-hand users. Finally, for the 50th item *I try to learn about the culture of English speakers*, the mean ($\bar{x}$) score for right-hand users (3.55), as well as for left-hand users (3.00) display that this item is usually true of right-hand users, but somewhat true of left-hand users.

6. Discussion and Conclusion

The term *Learning Strategy* is accredited to learning-to-learn skills (Lee, 2010). We see several studies related to learning strategies (Rigney, 1978; Ames and Archer, 1988; Meyers and Jones, 1993; Silberman, 1996) and specifically language learning strategies (Rubin and Thompson, 1982; Oxford and Nyikos, 1989; Oxford, 1990; Samida, 2012). In this study, we aimed to highlight if there is any difference between the beliefs of right and left handed EFL students on language learning strategies. When looking at the t-test results of the participants, we have found out that handedness is not an effective factor influencing the participants' perceptions on the overall language learning strategies. Yet, we concluded that when looking at the sub-groups in the inventory, although a high majority of items were all viewed the same by the participants, there were minor differences between the perspectives of the two groups. For instance, in terms of saying or writing new English words several times, it was usually true of right-handed group, while it was somewhat true for left-handed side. Besides, regarding trying to find patterns in English, it was somewhat true for right-hand users, but usually not true for left hand users. Furthermore, when it came to having clear goals for improving English skills, it was usually true of right-handed group, yet somewhat true for left-hand users. Finally, with respect of trying to learn about the culture of English speakers, it was usually true of right-hand users, but somewhat true of left hand users. To sum up, handedness is not an effective factor influencing the right and left hand users' perceptions on language learning strategies, if we look at the t-test results on the whole. However, when looking at the subgroups in the inventory, there are just few minor differences of perspectives between two sides. Several factors have an effect on learners' employing language learning strategies. These factors may be related to age, gender, approach, motivation, learning styles, learner beliefs, and individual differences (Ehrman and Oxford, 1995).

References

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of educational psychology, 80(3), 260.

Annett, M. (1970). A classification of hand preference by association analysis. British journal of psychology, 61(3), 303-321.

Castillo, J.J. (2009). Convenience Sampling. Retrieved 10 Nov. 2012 from http://explorable.com/convenience-sampling.html

Corey, D. M., Hurley, M. M., & Foundas, A. L. (2001). Right and left handedness defined: a multivariate approach using hand preference and hand performance measures. *Cognitive and Behavioral Neurology*, *14*(3), 144-152.

Ehrman, M. & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in anintensive training setting. Modern Language Journal, 74, 311-317.

Lee, C. K. (2010). An overview of language learning strategies. Arecls, 7, 132-152.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Oxford, R. (1989). Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Retreived on the 8th of

May, 2016 from https://richarddpetty.files.wordpress.com/2010/03/sill-english.pdf

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies (Vol. 210). New York: Newbury House.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. The modern language journal, 73(3), 291-300.

Porac, C., Rees, L., & Buller, T. (1990). Switching hands: A place for left hand use in a right hand world. *Advances in psychology*, *67*, 259-290.

Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. *Learning strategies*, *165*.

Rubin, J., & Thompson, I. (1982). How to Be a More Successful Language Learner.

Samida, D. K. (2012). Language learning strategies. *TESOL Journal*, *159*.

Silberman, M. (1996). Active Learning: 101 Strategies To Teach Any Subject. Prentice-Hall,

PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.

Vikingstad, E. M., George, K. P., Johnson, A. F., & Cao, Y. (2000). Cortical language lateralization in right handed normal subjects using functional magnetic resonance imaging. *Journal of the neurological sciences*, *175*(1), 17-27.

Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: a reviewof literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2/5, 162-169.

ACQUISITION OF THE NON-GENERIC DEFINITE ARTICLE BY TURKISH EFL LEARNERS ACROSS DIFFERENT PROFICIENCY LEVELS AND CONTEXTS

Yelda ORHON
Pamukkale University, School of Foreign Languages, DENİZLİ
yyelmer@pau.edu.tr

Abstract

This study aims to explore the tertiary-level students' non-generic use of the English definite article *the* in four categories of use (textual, structural, situational and cultural) determined by Liu and Gleason (2002). It also seeks to identify the error types (overuse, omission and misuse) that are committed mostly by the students and whether proficiency has any effects on learners' acquisition of the English definite article *the*. A total of 68 students who were studying at the School of Foreign Languages, Pamukkale University and who were of different proficiency levels, 38 low-intermediate and 30 intermediate, took part in the study. Data were collected through a grammaticality judgement test (GJT) developed by Liu and Gleason (2002) and written works of students. The results of the analysis revealed that the students mostly committed overuse errors in the GJT, but omission errors in their essays. Errors of misuse were the type that was least committed. When the categories of the use of definite article were considered, it was revealed that the students mostly committed errors with respect to the use of the definite article the in structural category in the GJT, but in situational category in the essays. Also, while proficiency level had significant effects on the accurate use of the definite article in the GJT, it was not found to exert any main effect on accuracy of the definite article in the essays, which clearly indicated the differing nature of these two contexts. Therefore, it can be recommended that language curriculums for teaching the English definite article *the* must be designed in such a way that students are exposed to the use of the definite article in all usage categories (textual, structural, situational and cultural) and various contexts like grammar tests and production activities considering the proficiency levels of learners.

Keywords: Non-generic definite article, categories of the use of definite article, grammaticality judgement test, proficiency level

Özet

Bu çalışma, öğrencilerinin genelleyici olmayan (non-generic) *the* belirli tanımlığın (definite article) Liu ve Gleason (2002) tarafından belirlenmiş olan dört bağlam kategorisindeki (metinsel, yapısal, durumsal ve kültürel) kullanımını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca belirli tanımlığın kullanımıyla ilgili öğrenciler tarafından çoğunlukla yapılan hata türlerini (aşırı kullanma, gereken yerde kullanmama ve yanlış kullanma) ve belirli tanımlığın kazanımı üzerinde dil yeterliliğinin herhangi bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Okulu'nda okuyan ve farklı dil yeterlik düzeylerine sahip olan düşük orta (low-intermediate) seviyede 38, orta (intermediate) seviyede ise 30 olmak üzere toplam 68 öğrenci katılmıştır. Veriler, Liu ve Gleason (2002) tarafından geliştirilen bir dilbilgisi değerlendirme testi (GJT) ve öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar yoluyla toplanmıştır. Analiz sonuçları, öğrencilerin çoğunlukla GJT'de belirli tanımlığı aşırı kullanma hatasını, kompozisyonlarında ise kullanmama hatasını yapmış olduklarını ortaya koymuştur. Yanlış kullanım hataları her iki veri toplama aracında da en az işlenen hata türüdür. Belirli tanımlığın kullanım kategorileri incelendiğinde, öğrencilerin belirli tanımlığın kullanımıyla ilgili çoğunlukla GJT'de yapısal kategoride, kompozisyonlarında ise durumsal kategoride hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil yeterlik düzeyi, GJT'de belirli tanımlığın doğru kullanımı üzerinde önemli etkilere sahipken, kompozisyon yazımında belirli tanımlığın doğru kullanımı üzerinde önemli bir etki yaratmamıştır; bu da bu iki bağlamın farklı doğasını açıkça göstermektedir. Bu nedenle, İngilizce belirli tanımlığın öğretiminde kullanılan dil öğretim programlarının, öğrencilerin belirli tanımlığın tüm kullanım kategorilerinde (metinsel, yapısal, durumsal ve kültürel) ve dilbilgisi testleri ve üretim etkinlikleri gibi çeşitli bağlamlarda belirli tanımlığın kullanımına maruz kalacağı şekilde ve öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri göz önüne alınarak tasarlanması önerilebilir.

Anahtar sözcükler: Genelleyici olmayan belirli tanımlık, belirli tanımlığın kategorileri, dilbilgisi değerlendirme testi, dil yeterlik düzeyi

INTRODUCTION

Learning a language thoroughly is a very demanding process for language learners even impossible for many. Given the complex and unfamiliar nature of the language being learnt, it is very common for learners to experience difficulty in acquiring different aspects of a specific language. A lot of research has been conducted to analyze how languages are learnt and what causes problems for learners in the learning process. Today, since it is the lingua franca, millions of people from all over the world have been trying to learn English for different purposes for several decades. Therefore, the principal focus of many studies in SLA research has been on learners learning English as a second language (ESL) or as a foreign language (EFL) and their learning process. One concern of these studies is to examine the problems learners face while learning English and find out ways to make the acquisition process easier. One assumption of these studies is that many aspects of the English language may cause diverse problems for the learners of distinctive languages.

Research on the English article system indicates that a serious problematic area for both ESL and EFL learners has been the acquisition of the article system. Turkish learners are one of the EFL learners that experience great difficulty in acquiring the use of the articles. Although Turkish EFL learners are taught the English article system at the very beginning of their language education, it is one of the points that they acquired the latest. This difficulty can be attributed to a number of different factors like having no one-to-one form meaning relationships in L1, lack of practice in native environment, and the fact that since articles are the function words, they are not attached enough importance. One of the most influential assumptions of the studies with respect to the article system is that the acquisition of articles differs among learners based on the presence of an article system in learners' L1. Learners with articles in their L1 (+Art) like Spanish learners tend to move more quickly towards the native-like article use than learners whose L1 lacks an article system (–Art) like Turkish, Polish, Japanese etc. (Master, 1997). Also, the acquisition order of the articles was revealed to be different depending on the L1 background of learners. In the early stages of L2 learning, the null article was found to be the one used most frequently (Parish 1987; Master, 1997). However, as learners' proficiency increased the definite article started to be used more and the indefinite article a/an were found to be acquired latest.

The English Article System

In English grammar, each noun or noun phrase (NP) must be preceded by a determiner in a sentence as a rule to make the meaning clear. Determiners can occur in several ways in a sentence like articles, possessive pronouns, quantifiers, and demonstrative pronoun. Among these determiners, it is the articles that cause the biggest difficulty for learners. An article is defined as a word used before a noun to show whether the noun refers to a particular example of something or to a general example of something (Longman dictionary, 2005). The English language has an article system to express specificity, definiteness and referentiality in a given sentence. These articles are labelled as definite (the) and indefinite (a/an, zero) articles and categorized as function words in sentences. English articles are one of the most common words used in English (Butler, 2002) and also one of the most frequently used words in most of the corpora like British National Corpus (BNC), British Academic Spoken English (BASE), British Academic Written English Corpus (BAWE) and Michigan Corpus of Academic Spoken English (MCASE). Therefore, it can be stated that it is a must for a person who wants to learn English to have a good command of the article system, because committing article errors in sentences like overuse, omission, or misuse may affect the quality of an individual's performance both in writing and speaking by causing vague meanings or ungrammatical expressions. It may not be a very big problem in speaking while talking about daily issues; however learners who learn English for academic purposes must have a higher level of accuracy in academic speaking and especially in academic writing.

In order to use articles accurately, L2 learners first need to understand the discourse and distinguish different noun phrase environments (countability, referentiality of NPs) (Huebner, 1985; Butler, 2002). In English, NPs are used in two different ways; firstly when referring to something known both to the speaker and the hearer and secondly when referring not to a specific entity but to something general. Bickerton (1981) developed a model to examine the use of the English articles in different NP environments. According to this model, semantic functions of the articles depend on whether or not the NP has a specific referent [±SR], and whether or not the noun is assumed to be identifiable by the hearer [±HK]. Using Bickerton (1981)'s approach, Huebner (1985) created four semantic categories of articles to classify the NP references, namely Type 1: generics in the [-SR, +HK] environment, Type 2: referential definites in the [+SR, +HK] environment, Type 3: referential indefinites in the [+SR, - HK] environment, and Type 4: nonreferentials in the [-SK, -HK] environment. In the first type, it is assumed known to the hearer but not as a specific referent, so it refers to generic nouns and all three articles (a/an, the, ∅) can be used for this semantic function. Type 2 refers to a specific referent that can also be identifiable by the hearer, so it requires only the definite article "the". The third type refers to a specific noun but it is not known to the hearer; therefore the indefinite articles a/an and zero articles must be used for this semantic

function. The last category refers to a noun that is both not specific and not known to the hearer, so the indefinite articles must be used for the environments that carry this semantic function.

Research on the acquisition of articles is quite extensive investigating the article system in terms of different L1 backgrounds, proficiency level, acquisition order, difficulty, error types, accuracy level etc. (Master, 1997; Robertson, 2000, Butler, 2002, Liu and Gleason, 2002; Ekiert, 2004; Ekiert 2007; Dikilitaş and Altay, 2011, Isabelli-Garcia, Slough, 2012, Chandler, 2014, Koban-Koç, 2015). Different instruments have been used to measure accuracy in article use like grammaticality judgement test (Liu and Gleason, 2002; Ekiert, 2004; Ekiert, 2007; Dikilitaş and Altay, 2011), fill-in-the-blanks test (Butler, 2002; Dağdeviren, 2010), written works of learners (Koban-Koç, 2015), spoken production data (Kamal, 2013), and close tests (Miller, 2005) etc. The studies conducted applying a different instrument indicated that different tasks might reveal different results while measuring learners' knowledge of the English article system. Despite the large number of studies on the English articles in the literature, the limited number of studies employing different kinds of instrument to measure the acquisition of the English articles makes the present study significant in that it combines both written works of the learners and a grammaticality judgement test in order to reveal the acquisition of the non-generic uses of the English definite article '*the'* by Turkish learners.

Definiteness in Turkish

Although definiteness and indefiniteness are universal across all languages, the expression of it in languages is different. Some languages have articles to code referentiality while others do not have such units for referentiality purposes. The Turkish language is one of the latter types of languages which do not have a specific article system. Therefore, definiteness and indefiniteness are marked by different linguistic means in Turkish, such as the use of word order, tense markers or demonstratives. The lack of a mechanism like "*the*" to indicate a definite noun in Turkish language requires other mechanisms to refer to a specific noun. The definiteness of a noun is mostly understood from the context with the help of possessive pronouns, quantifiers, accusative case marker, and demonstratives etc. The following examples illustrate the definiteness in Turkish:

(a) Yeni palto-**m**-u gördün mü?

new coat-1SG.POSS-ACC

'Have you seen ***my*** new coat?' (Göksel and Kerslake, 2005, p.241)

(b) Meyve-ler-i **şu-na** koyalım.

fruit-PL-ACC this-DAT

'Let's put the fruit in ***this*** *one*.' (Göksel and Kerslake, 2005, p.244)

(c) Bahçe-de-ki-ler yapraklarını dökmeye başladı.

garden-LOC-PRON-PL

'***The ones in the garden*** have begun to shed their leaves.' (Göksel and Kerslake, 2005, p.249)

Genitive-marked personal pronouns which express possessors like 'benim', 'sizin', 'onun' are omitted when a possessive marker is used in the sentence. In the example (a), the coat is definite because of the possessive marker. In the second example (b), demonstrative pronoun gives definiteness to the meaning. In the last example (c) the suffix *ki* makes "ones" definite.

Accusative Case Marking

Accusative case marking is used to specify direct objects (Göksel and Kerslake, 2005; Hedberg, Görgülü and Mameni, 2009). The following sentence (a) illustrates the relation between accusative case markers and definiteness.

Garson, temiz **tabak-lar-ı** masa-ya koydu (definite)

Waiter clean plate-PL-ACC table-DAT put-PS

'The waiter put ***the clean plates*** down on the table.' (Göksel and Kerslake, 2005, p.323)

In the example above, non-case-marked subject (*garson*), accusative-marked object (*tabakları*) and dative-marked object (*masaya*) are definite.

Word order

The position of a noun or noun phrase can determine the definiteness of an entity. When the NP does not have a plural marker and it is at the beginning of a sentence, then it is definite (a). But if it is in object position and do not have any accusative markers, it is indefinite (b). The following examples reveals the relation of word order and definiteness in Turkish (Göksel and Kerslake, 2005, p.333).

Bura-dan **hırsız** girmiş.

Here-DAT burglar get in- EV.COP (indefinite)

'***A burglar/Burglars*** got in through here.'

Hırsız bura-dan girmiş.

Burglar here-DAT get in -EV. COP (definite)

'***The burglar*** got in through here.'

Stress

If a sentence includes a plural-marked subject noun phrase and a verb, stress patterns are influential in the definiteness of the noun phrase. Following examples reveal the relation:

Rapor**LAR** yazıldı.

Report-PL written (indefinite)

'***Reports*** were written.'

Raporlar yazıl**DI**.

Report-PL write-Passi-PF (definite)

'***The reports*** **were** written.'

In the examples above (Göksel and Kerslake, 2005, p.334), the place of stress determined the definiteness of the sentence in Turkish.

Tense Markers

When a bare generic noun phrase in the subject position occurs with a marker indicating permanent or generalized validity (-ar/ır/dır and –maz) as in (a), the sentence has an indefinite noun phrase. However, when a bare generic noun is used with present continuous tense (b), future tense (c), and past tense (c) etc, the sentence has a definite noun phrase.

Kedi süt iç**er**.

Cat milk drimk-AOR (indefinite)

'*Cats* drink milk.'/'A *cat* drinks milk.' (Göksel and Kerslake, 2005, p.335)

Kedi süt iç***iyor***.

Cat milk drink-MIPF (definite)

'*The cat* is drinking (some) milk.' (Göksel and Kerslake, 2005, p.335)

Doktor birazdan hasta kabul ede**cek**.

Doctor in a few minutes patient see-FUT

The doctor will see patients in a few minutes. (definite)

In the sentences above b and c illustrate definite usage based on tense markers. In the example (b), definite article has to precede *Kedi, because it is talking about* specific cat. And in the example c, definite article must precede *doctor*. The substitution of *-(I)yor or –(e)cek* for the aorist in (a) changes the generic reading into non-generic category.

Use of the Definite Article in English

In English, the use of "the" is classified into two main categories, which are generic and non-generic (Celce-Murcia and Larsen-Freeman, 1999; Hawkins, 1978; Liu and Gleason, 2002). 'Generic *the'* is used when the noun used in a sentence refers to the all or most of the members of a class as in the following example (1):

The lion has the highest roar of all the land animals. (It does not refer to a specific lion, but to all kind; non-specific reference to members of a class)

Generic use of 'the' is not within the scope of this investigation; therefore it is not handled with in detail. The main focus of this investigation is the non-generic use of 'the', which is explained deeply. Non-generic use indicates the use of a specific noun in a sentence which refers to one particular member of a class as illustrated by the following example (2):

The lion recognized its caregiver even after years. (a specific lion; specific reference to a member of a class)

Definiteness in English

In order to use English articles accurately, L2 learners first need to understand the discourse and distinguish different noun phrase environments (countability, referentiality of NPs) (Huebner, 1985; Butler, 2002). In English, NPs are used in two different ways; firstly when referring to something known both to the speaker and the hearer and secondly when referring not to a specific entity but to something general. Bickerton (1981) developed a model to examine the use of the English articles in different NP environments. According to this model, semantic functions of the articles depend on whether or not the NP has a specific referent [±SR], and whether or not the noun is assumed to be identifiable by the hearer [±HK]. Using Bickerton (1981)'s approach, Huebner (1985) created four semantic categories of articles to classify the NP references, namely Type 1: generics in the [-SR, +HK] environment, Type 2: referential definites in the [+SR, +HK] environment, Type 3: referential indefinites in the [+SR, - HK] environment, and Type 4: nonreferentials in the [-SK, -HK] environment. In the first type, it is assumed known to the hearer but not as a specific referent, so it refers to generic nouns and all three articles (a/an, the, ∅) can be used for this semantic function. Type 2 refers to a specific referent that can also be identifiable by the hearer, so it requires only the definite article "the". The third type refers to a specific noun but it is not known to the hearer; therefore the indefinite articles a/an and zero articles must be used for this semantic function. The last category refers to a noun that is both not specific and not known to the hearer, so the indefinite articles must be used for the environments that carry this semantic function. Taking this classification as a basis, many studies have been conducted on the use of articles in the literature.

Another researcher carrying out studies on the English article system is Hawkins (1978), who suggested the Location Theory with respect to the non-generic use of *the*. According to his theory, non-generic '*the'* is classified into eight categories as in the following:

Anaphoric use: if something is mentioned a second time in a subsequent sentence, it requires the use of *the*

We watched a movie with my mum at the cinema yesterday. The movie was fantastic.

Visible situation use: if something is mentioned the first time and can be seen by both the speaker and the listener, then it requires the use of *the*

Can you pass me the salt, please?

Immediate situation use: when something is mentioned the first time but not visible to the speaker and listener

Don't go there, chum. The dog will bite you (Hawkins 1978, p. 112)

Larger situation use relying on specific knowledge: the use of *the* with a first-mention noun that is known in the community

My mum went to the church this morning.

Larger situation use relying on general knowledge: the use of the with something that is assumed to be known to people from a country or around the world

President of the USA lives in the White House.

Associative anaphoric use: this is actually similar to the use of *the* in the anaphoric use above but in this use, the is used with not with a previously-mentioned noun directly but with a noun related to something that is mentioned in the previous sentence

We went to a basketball game yesterday. The players did not play well.

Unfamiliar use in NPs with explanatory modifiers: use of the with a first-mention noun that is used with an explanatory or identifying modifier in the form of a clause, prepositional phrase or noun

The animals in this shelter are well-fed.

Unfamiliar use in NPs with nonexplanatory modifiers: it is similar to the use of the in the previous category, but the difference between them is the modifier dos not provide explanatory explanation

My wife and I share the same secrets. (Hawkins, 1978, p.148).

Liu and Gleason (2002) also suggested another classification for the use of the non-generic use of *the* drawing on the categories of Hawkins (1978). Liu and Gleason (2002) put forward four categories covering all the categories of Hawkins (1978) as follows:

Textual use: use of *the* with a previously-mentioned noun. This is the combination of anaphoric and associative anaphoric use.

Structural use: use of *the* with a noun that has a modifier. This use is the combination unfamiliar use in NPs with explanatory and nonexplanatory use.

Situational use: This is a combination of visible and immediate situation uses.

Cultural use: This is a combination of larger situation use relying on specific and general knowledge. "*The"* is used with a noun that is unique and well known in a speech community.

President of the United States lives in the White House

AIMS OF THE STUDY

The present study aims to explore the non-generic use of the English definite article *the* in four categories of use (textual, structural, situational and cultural) determined by Liu and Gleason (2002). In order to do this, the study addressed following research questions:

What types of errors (omission, overuse or misuse) are committed most by the tertiary-level Turkish EFL learners regarding the English definite article *the* in the grammaticality judgement test and the written works of the tertiary-level Turkish EFL learners?

Do low-intermediate and intermediate Turkish learners of English differ with respect to error types for non-generic definite article in English?

How accurate can Turkish EFL learners use the English definite article *the* across Liu and Gleason's four categories of the non-generic definite article?

Do acquisition rates differ for different uses of the English definite article "*the"* according to the level of proficiency?

METHOD

Setting and Participants

The study was conducted at the School of Foreign Languages at a medium-size state university in the 2016-2017 academic year. A total of 68 EFL students aged 19-22 (M= 18.96, SD= 1.35) and enrolled at the School of Foreign Languages participated in the study. Among them, 50% were male and 50% were female. The participants of this study were chosen among the low-intermediate and intermediate-level students, 38 low-intermediate and 30 intermediate, which guaranteed that the participant's understanding of the language presented in the research instrument would not be affected by their proficiency. The participants included students from a range of disciplines. Totally 50% of them were the students of the Faculty of Economics and Administrative Sciences, 19% were enrolled at the Faculty of Engineering, 16% were enrolled at the Faculty of Education and 15% were the students of the Faculty of Science and Letters. The participants had been studying English at the School of Foreign Languages for four months; therefore, they all had some exposure to English when the study took place. The descriptive analysis indicated 70.6% of the participants were studying English compulsorily while 29.4% were taking English preparatory class electively. The participants were not selected among the researcher's own classes to ensure reliability.

Data Collection Instruments

The first instrument used to collect data comprised student essays. The present study followed Corder (1974)'s steps of error analysis in order to analyze the learners' article use: (1) Collection of sample errors; (2) Identification of errors, and (3) Description of errors. A total of 68 narrative essays were gathered from the

students and analyzed in terms of the accuracy of the non-generic use of the definite article 'the'. The topic of the essays written by the students was the same, "a memorable event in your life".

A second instrument, a grammaticality judgment test (GJT), was used in the study in order to confirm the results of the written tasks. Data derived from only a production task may not present an accurate picture of learners' performance because learners may avoid using structures which they are unsure or find difficult in a written task (Butler, 2002). Therefore, a GJT was decided to be used to investigate the accuracy of learners' article use on a traditional grammar test, which did not require learners to produce anything. Data was collected via a GJT developed by Liu and Gleason (2002). The test included 91 items of four different categories of the non-generic uses of *the*. A total of 51 items consisted of 60 deleted obligatory contexts for the definite article. There were 15 obligatory uses for each of the four categories; textual, structural, situational and cultural. Some of these items demand just one definite article and some required more than one definite article. In addition, the rest of the 40 items on test were added to the test as distracters, where the definite article was not necessary.

A pilot study with native speakers was conducted by the researchers to test the reliability of the instrument and it was found out as .843, which indicated a high reliability. Also, no blanks were left for both the deleted obligatory uses of '*the'* and the control items which indeed did not require the use of *'the'*; the learners were asked to read the sentences and add the definite article where they believed it was necessary. According to Liu and Gleason (2002), it is better not to supply the blanks that require an article in a grammaticality judgement test in terms of reliability issues so that the participants would not feel under pressure to supply an article for each blank. Also, not leaving blanks would create a chance to find out whether the learners would overuse the definite article in an unexpected place. Therefore, the gaps that both required and did not require the definite article were not left blank in order to make the data more reliable.

Data Collection and Analysis

This study is a cross-sectional study aiming to describe learner language collected at a time. Firstly, the subjects were asked to write a narrative essay on a memorable event they had experienced as a take-home assignment and to hand it in the teacher. Students were not informed that their use of the definite article would be assessed in their written works. Data were collected in two weeks. All the essays were analyzed and all the article errors committed by the students were identified by the researcher and also three other instructors who were working at the School of Foreign Languages as well. Then, the identified errors were categorized according to the categorization of the non-generic uses of the by Liu and Gleason (2002). After the researcher classified the errors, the same three instructors checked for the accuracy of the classification of the article errors, which ensured a higher inter-rater reliability. On another day, during their class time, the learners were given the grammaticality judgement test and asked to read the sentences carefully and to insert '*the*' wherever they found it necessary. The results of the GJTs were also checked by the researcher in terms of the errors and classified in one of the four categories of the non-generic use of '*the'*.

In the analysis part of the data obtained from both of the instruments, each obligatory uses of the definite article that the learners failed to supply were counted and the total number of the errors of each category was computed for each of the participants, who received four different scores totally. In addition to computing the errors related to the obligatory use of 'the', learners' overuse or misuse errors were computed, as well. Overuse errors means using the definite article in the place of the indefinite articles a/an and zero article. Misuse errors include ungrammatical errors resulting from the unnecessary use of the definite article, like using it with demonstrative or possessive pronouns. The researcher entered the scores of each participant into the SPSS 16.0 program. Similarly, the correct use of the definite article '*the'* in the GJT and essays was coded as "0", and the incorrect insertion and use of '*the'* in the GJT and essays was coded as "1" on the SPSS 16.0 program.

FINDINGS

Findings of the present study are presented in the same order with the research questions.

Types of the errors mostly committed by Turkish EFL learners

Data obtained from the essays and the GJT were first analyzed to reveal what kind of errors were mostly committed with respect to the non-generic use of the definite article *the* by the learners. Table 1 presents the descriptive statistics for different error types committed by the participants.

As Table 1 illustrates, participants made mostly omission errors in their essays (M=.51) but mostly overuse errors in the GJT (M=16.76). Students conducted misuse error type least both in their essays and GJT. It is interesting to reveal that although students preferred not to use the definite article in obligatory context while producing language, the-flooding appeared for all learners in the GJTs.

Table 1. Descriptive statistics of the participants' error types

Instrument	GJT			Written work		
	Mean	SD	N	Mean	SD	N
Omission	7.19	3.34	68	.51	.53	68
Overuse	16.76	8.04.	68	.16	.32	68
Misuse	2.94	3.85	68	.12	.56	68

Types of errors according to the level of proficiency

The first variable whose effect on the use of definite article "the" was examined was proficiency level. In order to find out whether there was a difference in students' use of the definite article in both instruments based on proficiency level, an independent samples t-test was conducted. The results are presented in Table 2 and Table 3.

Table 2. Participants' error types in the GJT based on proficiency level

Categories	Proficiency Level	N	Mean	SD	Mean Difference	t value	df	Sig.
Omission	Low-intermediate	38	9.26	2,82	4.69	8.429	62.60	.000
	Intermediate	30	4,57	1.73				
Overuse	Low-intermediate	38	14.16	8.40	-5.90	-3.20	66	.002
	Intermediate	30	20.07	6.30				
Misuse	Low-intermediate	38	3.21	4.52	.611	.646	66	.521
	Intermediate	30	2.60	2.83				

Table 2 displays the results of the independent t-test performed to compare the low-intermediate and intermediate learners in terms of omitting, overusing and misusing the definite article in the GJT. The results indicate significant differences in omission error type between low-intermediate (M= 9.26, SD = 2.82) and intermediate (M= 4.57, SD = 1.73) learners, t (66) =8.429, p=.000 (two-tailed) with a moderate effect size of r = .70 (Cohen,1988), reflecting a higher omission error rate for the low-intermediate learners. Also, a significant difference was found between low-intermediate (M= 14.16, SD= 8.40) and intermediate learners (m=20.07, SD= 6.30) in overuse error type, t (66) = -3.20, p=.002 (two tailed) with a moderate effect size of r= .36 (Cohen,1988), indicating a higher overuse error rate for intermediate learners. No significant differences were revealed in misuse error type between the two proficiency groups.

Table 3. Participants' error types in the written works based on proficiency level

Categories	Proficiency Level	N	Mean	SD	Mean Difference	t value	df	Sig.
Omission	Low-intermediate	38	.61	.55	.23.5	1.840	66	.070
	Intermediate	30	.38	.48				
Overuse	Low-intermediate	38	.13	.25	-.06	-.852	66	.398
	Intermediate	30	.20	.40				
Misuse	Low-intermediate	38	.11	.38	-.02	-.310	66	.757
	Intermediate	30	.13	.34				

An independent samples t-test was conducted to compare the low-intermediate and intermediate learners in terms of omitting, overusing and misusing the definite article in the written works. The results in Table 3 indicate no significant differences between two proficiency groups in any of the error type categories.

Accuracy of use of the English definite article "the" according to Liu and Gleason's four categories of the non-generic definite article

The next research focus is the students' accuracy rates of the use of the definite article "the" according to Liu and Gleason (2002)'s four categories of "the". Descriptive statistics are with respect to the error rates of the participants in each category in both instruments presented in Table 4.

Table 4. Descriptive statistics of the participants' erroneous answers across four categories

Instrument	GJT			Written work		
Categories	Mean	SD	N	Mean	SD	N
Textual	7,54	3,49	68	,56	,81	68
Structural	7,75	4,41	68	,38	,69	68
Situational	6,37	4,68	68	,79	1,17	68
Cultural	7,13	3,40	68	,32	,70	68

As can be seen in Table 4, the order of the accurate use of each category is not the same for the two instruments. In the GJT, where students did not have to produce any language actively but to decide whether some point in a sentence required the use of the definite article, students had the highest error rate in structural category (M= 7.75, SD= 4.41), followed by textual category (M=7.54, SD=3.49). Table 4 illustrates that the most successful category of the students in the GJT was the situational category. When the descriptive statistics for the students' written works were examined, it was revealed that in contrast to the GJT, students had the highest error rate in the situational category (M=.79, SD=1.17) in their essays. The category where the students were most successful was the cultural category (M=.32, SD=.70) in their written works.

The effect of language proficiency on different uses of the English definite article "the"

The last focal theme investigated within the present study is the effect of proficiency on the accurate use of "the" across the four categories. Table 5 and Table 6 display the MANOVA results for the effect of proficiency level on accuracy in the use of the definite article across four categories in the GJT and written works, respectively.

Table 5. Use of the definite article in the GJT according to proficiency level

Proficiency level	Low Intermediate			Intermediate		
Categories	Mean	SD	N	Mean	SD	N
Textual	9.44	.44	38	5.13	.50	30
Structural	10.2	.54	38	4.53	.61	30
Situational	8.76	.62	38	3.33	.70	30
Cultural	8.57	.48	38	5.30	.54	30

Table 5 illustrates a multivariate analysis of variance (MANOVA) that was performed to explore proficiency effects on different uses of the definite article in the GJT. Four dependent variables were used: textual errors, structural errors, situational errors and cultural errors. The independent variable was proficiency level. Preliminary assumption testing was carried out to check for normality, linearity, univariate and multivariate outliers, homogeneity of variance-covariance matrices, and no serious violations were found. There was a statistically significant difference between low-intermediate and intermediate learners on each of the dependent variables, (Λ = .50, F = 15.669, p= .000) indicating a large effect size (partial eta squared = .49). When the results for the dependent variables were considered separately, each of the categories reached statistical significance -namely textual use (M_{low}= 9.44, M_{int} = M= 5.13, F = 40.78, p= .000, partial eta squared = .38), structural use (M_{low} =10.2, M_{int}=4.53, F = 48.79, p= .000, partial eta squared = .42), situational use (M_{low} = 8.76, M_{int}= 3.33, F = 33.50, p= .000, partial eta squared = .33) and finally cultural use (M_{low} =8.57, M_{int}=5.30, F = 19.97, p= .000, partial eta squared = 23). The results indicated that low-intermediate learners had higher error rates in all the categories of use than the error rates of intermediate learners. In short, it can be stated that low-intermediate learners did more errors with respect to the different uses of definite article in the GJT than intermediate learners, which could be a sign of the proficiency effect on accuracy.

Table 6. Use of the definite article in the written works according to proficiency level

Proficiency level	Low Intermediate			Intermediate		
Categories	Mean	SD	N	Mean	SD	N
Textual	.57	.13	38	.53	.15	30
Structural	.36	.11	38	.40	.12	30
Situational	1.05	.18	38	.46	.21	30
Cultural	.47	.11	38	.13	.12	30

Table 6 displays a multivariate analysis of variance (MANOVA) that was performed to explore proficiency effects on different uses of the definite article in the written works of the students. Four dependent variables were used: textual errors, structural errors, situational errors and cultural errors. The independent variable was proficiency level. As a result of the analysis, statistically significant differences were revealed between low-

intermediate and intermediate learners on any of the dependent variables, (Λ = .85, F = 2.80, p= .033) indicating a large effect size (partial eta squared = .151). When the results for the dependent variables were considered separately, two of the categories reached statistical significance, situational use (M_{low} = 1.05, M_{int} = .40, F = 4.34, p= .041) indicating a small effect size (partial eta squared = .062) and cultural use (M_{low} = .47, M_{int} =.13, F = 4.14, p= .046) indicating a small effect size (partial eta squared = .059). However, the other two categories did not reach statistical significance, textual use (M_{low} = .57, M_{int} = .53, F = .051, p= .821) and structural use (M_{low} = .36, M_{int} = .40, F = .034, p = .853). Therefore, it can be stated that proficiency level did not exert any main effects on any of the uses of the definite article "*the*".

DISCUSSION AND CONCLUSION

The study sought to investigate the non-generic use of the English definite article across four uses, namely textual, structural, situational, and cultural, identified by Liu and Gleason (2002). The study also aimed to explore the relation of proficiency level with the rate of accurate use of the definite article "*the"* and what kinds of errors (omission, overuse and misuse) learners mostly did in two different context, GJT and essays. The primary findings of the research include 1) students mostly committed omission errors in their essays but overuse errors in the GJTs; 2) students' proficiency level caused significant differences in the rate of errors of omission between low-intermediate (M= 9.26, SD = 2.82) and intermediate (M= 4.57, SD = 1.73) learners, reflecting a higher omission error rate for the low-intermediate learners and in the rate of overuse errors between low-intermediate (M= 14.16, SD= 8.40) and intermediate learners (m=20.07, SD= 6.30) indicating a higher overuse error rate for intermediate learners in the GJT; but no significant differences were revealed in error types between the two proficiency groups in their written works; 3) students mostly committed structural errors in the GJTS and situational errors in the written works; 4) proficiency level was revealed to affect students' accurate use of the definite article "the" in each categories of use in the GJTs, but it did not exert any main effect on different uses of "the" in the essays.

The fact that students' error type differed based on the instrument may result from the distinct nature of the tools. In the GJTs, learners were asked to insert "the" wherever they deemed it necessary, so this might have put them under pressure to add "the" as much as they could. However, GJTs were very useful to reveal the students' knowledge of the definite article. Since learners may avoid using structures they are unsure about while they are writing, it is not always possible to determine if learners had a thorough or only partial control over the subject. The analysis of the students' GJTs indicated that learners mostly committed overuse type of errors and the analysis of their written works revealed that omission type of errors were the most frequent error type with respect to the non-generic use of the definite article.

In line with the finding of the present study, in a study conducted with 100 university students, Koban-Koç (2015) concluded that learners mostly committed omission type of errors in their essays. Also, in general more omission errors were committed by low-intermediate learners and more overuse errors by intermediate learners. This may suggest that when learners are at low levels of proficiency, they do not use the definite article in obligatory context because they may not feel secure to use the articles, so they may not want to take risks, or they may not even be aware of the fact that they must be normally using the articles. Also, since intermediate learners' exposure is more in-depth compared to lower level learners, as learners' proficiency increased, they may feel an urge to use as many as articles as they can. Although they do not know the correct use of the articles, they may believe that they have to use as many articles as they can, causing "the flooding".

The present study indicated that learners had the most trouble with the structural category and the least with the situational category. This finding is supported by other studies in the literature. Situational category was found to be the category where learners committed least mistakes in the study of Liu and Gleason (2002) and cultural category was revealed to be the most difficult one for the learners. In the present study, why cultural category did not seem to cause much trouble could be related to the facts that the examples provided in the GJT were very familiar to them or the writing task might did not have provided enough contexts for students to use a lot of cultural uses of the definite article.

Another crucial finding of the study is that low-intermediate learners committed more errors than intermediate learners in the four categories of the definite article "*the*" in general. This may support the view that as learners' proficiency increased, their control over the definite article increases, too. Similarly, many studies carried out on the use of the articles in the literature suggest that proficiency level affects the article choice (Master, 1997; Liu and Gleason, 2002; Butler, 2002; Ekiert, 2004; Wong and Quek, 2007 Dağdeviren, 2010; Dikilitaş &Altay, 2011; Kamal, 2013*;* Koban-Koç, 2015). In their study, Liu and Gleason's (2002) concluded that as proficiency increases, learners' use of the definite article improves as well. Likewise, Dikilitaş and Altay (2011) investigated the non-generic use of the in four categories of use by L1-Turkish speakers across different proficiency levels and found out that level of proficiency affects learners' performance with regard to the successful use of the definite article. Although not certain, the reasons behind this relationship could result from the fact that learners

are exposed to the target language more and more each day either through instruction or individual out-of-class activities.

In the present study, all four categories were found to be different when they were compared according to proficiency. Although it is clear that proficiency is closely correlated to success in the use of the definite article, it may not affect all the categories of the use of the definite article "*the*" equally. Koban-Koç (2015) found out that accuracy in structural and textual categories increased in parallel with proficiency, it was not the case for the cultural and situational categories.

Some pedagogical implications can be derived from this study. It is clear that Turkish learners have great difficulty in using the definite article accurately because of the lack of corresponding structure in their L1. The concept of definiteness must be taught to students very well before presenting them the definite article. They should also have an idea of nouns and noun phrases beforehand; their misuse errors indicate that learners do not even know which part of speech is used with the definite article. There is no doubt that they cannot have the full command of the non-generic use of "*the"* in one hour or two hours of a grammar class all at once. They need exposure to language samples for a long time in their learning process, because even if they reach intermediate level in a language, they make mistakes with regard to the use of the definite article "the". The curriculums of language teaching institutions must be reviewed and proficiency- and production-based activities must be incorporated into the curriculums. Also, most frequent chunks and uses in different categories of the use of the definite article which can be obtained through corpus analysis can be involved in the curriculums. Teachers have a huge responsibility in this; due to individual differences found in a class, it is not possible to address everyone at the same time. Therefore, teachers should guide learners for out-of-class language learning in order to support their learning.

This study was carried out with 68 participants across two proficiency levels using a grammaticality judgement test and essay writing. Further research which is conducted with a greater number of participants from a larger array of proficiency and uses different type of test instruments to assess the use of the definite article in spoken and written performance may produce different results with respect to the non-generic use of the definite article. In addition, different types of essays can be compared to evaluate the use of the definite article. Also, an experimental study can be designed and learners may have a treatment process on the use of the definite article and than their accuracy in "the" could be assessed using various appropriate instruments for the study. Finally, a further study may compare two different grammar tests; one that provides blanks for the definite article and one that does not provide any blanks.

REFERENCES

Bickerton, D. (1981). *Roots of Language*. Ann Arbor. MI: Karoma Publishers.

Butler, Y.G. (2002). Second language learners' theories on the use of English articles: an analysis of the metalinguistic knowledge use by Japanese students in acquiring the English article system. *Studies in Second Language Acquisition.* 24, 451-480.

Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Chandler, A. (2014). Teaching and learning articles in ESL. Unpublished Master's Thesis, University of Alberta, Alberta.

Dağdeviren, G. (2010). Use of English articles by speakers of Turkish in the EFL setting. *Novitas-ROYAL*. 4:2, 242-250.

Dikilitaş, K. & Altay, M. (2011). Acquisition sequence of four categories of non-generic use of the English definite article 'the' by Turkish speakers. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 5*(2), 183–198.

Ekiert, M. (2004). Acquisition of the English Article System by Speakers of Polish in ESL and EFL Settings. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(1).

Ekiert, M. (2007). The acquisition of grammatical marking of indefiniteness with the indefinite article *a* in L2 English. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, 7*(1).

Göksel, A. & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.

Hawkins, J. (1987). *Definiteness and Indefiniteness.* San Diego, CA: Academic Press.

Hedberg, N., Görgülü, E. Mameni, M. (2009). Specificity and Definiteness: Evidence from Turkish and Persian (In the Proceedings of the Annual Meeting of the Canadian Linguistics Association, Carleton University, Ottawa, Ontario, May 23-25).

Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the Acquisition of English.* Ann Arbor, MI: Karoma.

Isabelli-Garcia, C. & Slough, R. (2012). Acquisition of the non-generic definite article by Spanish learners of English as a foreign language. *Onomezein, 25* (1), 95–105.

Kamal, S. M. (2013). A paper on article accuracy of EFL learners: An investigation. *The Journal of Teaching English for specific and academic purposes*, 1(1), 21-28.

Koban Koç, D. (2015). The Non-generic Use of the Definite Article the in Writing by Turkish Learners of English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 30*(2), 56-68.

Liu, D. & Gleason, J. I. (2002). Acquisition of the article *the* by nonnative speakers of

English: An analysis of four nongeneric uses. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 1-26.

Master, P. (1997). The English article system: acquisition, function, and pedagogy. *System 25* (2), 215–232.

Miller, J. (2005). Most of ESL students have trouble with the articles. *International Education Journal,* 5(5), 80-88.

Robertson, D. (2000). Variability in the use of the English article system by Chinese learners of English. *Second Language Research.* 16:2, 135-172.

Wong, B. E. & Quek, S. T. (2007). Acquisition of the English definite article by Chinese and Malay ESL learners. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 4* (2) 210–234.

ATTITUDES AND TEACHER SELF-EFFICACY BELIEFS OF 4TH GRADE ELT DEPARTMENT STUDENTS

Ceyda ÇAĞLAYAN
Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, English language teaching department,
ceydacaglayan25@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this quantitative study was to investigate 4th grade pre-service English teachers' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. Also, this study was investigated whether there are differences between female and male students in terms of attitudes and self-efficacy beliefs. The participants of this study consisted of 40 (F=21, M=19) 4th grade pre-service English teachers at Çanakkale Onsekiz Mart University. A two-part questionnaire was used. Research results reveal that participants have positive attitudes towards teaching profession and some certain items motivate them. Also, participants' self-efficacy beliefs, especially about written materials, are fairly high. Interestingly, females' attitudes are more positive than males, and males' self-efficacy beliefs are higher than females.

K**eywords:** Pre-service English teacher, Teacher attitudes, Teacher motivation, Teacher self-efficacy

INTRODUCTION

Teaching profession has been widely accepted to be one of the most important elements of education and teaching process. This is because; teachers are practitioners and supervisors of educational programs (Külekçi, 2011). In this regard; teacher motivation, willingness, and self-efficacy beliefs are significant factors for the quality of education. Unfortunately, many teachers leave their jobs after beginning the professional career (Alkhateeb, 2013). In order to understand the cause of this problem, it is necessary to investigate of the reasons for choosing teaching profession and the expectations from this. At the same time, teacher motivation and the factors that cause it to increase or decrease are another important issue in education process. In that motivation directly influences class and student's success. The economic problems, availability of other employment options, ideal approach, and lack of knowledge can be considered as factors affecting teacher motivation.

Teacher self-efficacy is another important issue that needs to be emphasized. The teacher must have the knowledge, skills, and understanding required by his/her field. Bandura (1986, as cited in Uygur, 2010) makes clear that personal factors, environmental factors, and behaviours influence each other at the beginning of the teaching career and determine teacher self-efficacy. Teachers who are qualified, well trained, and capable of taking responsibility for the teaching profession will undoubtedly cause visibly changes in the students. Teacher self-efficacy can be related to many variables such as gender, department, the reason for choosing profession, academic achievement, attitudes towards to profession, and internship experience (Kan, 2007; Cheung, 2006; Çakır and Alıcı, 2009; Atay, 2007, as cited in Külekçi, 2011). With reference to, self-efficacy has play vital role in teaching profession and its development.

In line with the above information, there have been many studies on the teaching profession, motivation, and teacher self-efficacy. However, there are insufficiencies related to teacher branches in the literature and it is observed that there are not many satisfactory studies in the field of teaching English. Programs of English Language Teaching (ELT) purpose to maximize the language skills of the students and to make them adequate. The self-efficacy beliefs of the 4th grade pre-service English teachers and their attitudes towards the teaching profession are a major curiosity. In this context, the aim of this study is to investigate the reasons why pre-service English teachers choose this profession, their self-efficacy beliefs, the relationship between motivation and self-efficacy, and the effects of gender.

For the purpose of the study, the answers to the following questions have been searched:

1-) What are 4th year students' motivation to become teacher?

2-) What are 4th year students' perceived teacher self-efficacy?

3-) What are the differences between female and male students' motivation to become teacher?

LITERATURE REVIEW

Motivation in Teaching Profession

As one of the most researched topic in psychology and education; teacher motivation is an extremely important issue for language learning process. According to Sylvia & Hutchinson (1985, as quoted in Bishay, 1996) "teacher motivation is based in the freedom to try new ideas, achievement of appropriate responsibility levels and intrinsic work element" (p.147). It is understood from this context that teaching profession has high motivation when done fondly and something is produced. Also, self-actualization is the key point of teacher motivation (Guajardo, 2011). Inasmuch as high teacher motivation, behaviours, and goals prompt to positive student's outcomes. Pelletier (2002, as quoted in Richardson and Watt, 2010 p.147) explains that "teachers who are more motivated provide greater autonomy support to their students".

On the other hand, there are many factors that increase or decrease teacher motivation. As Kılınç, Watt, and Richardson (2012) educational contexts, economical situations, demographic profile, sociocultural structure, and working conditions are the main contributing cause affecting teacher motivation. By all means, motivations of pre-service teachers and in-service teachers are different. To explain this, Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice), which is an exhaustive scale by developed Watt and Richardson, is used (Richardson and Watt, 2006, as cited in Topkaya & Uztosun, 2012). This scale explores motivations for selecting teaching profession, teaching self-efficacy and experiences of pre-service teachers (Watt & Richardson, 2007). In this respect, motivation is examined in three different ways such as extrinsic motivation, intrinsic motivation, and altruistic motivation.

Extrinsic motivation is defined that comes from outside an individual and the motivating factors are external and rewards such as money or grades (Bainbridge, 2014). For instance, a student may not be interested in work or

task but, the reward at the end of the task makes it motive. Also, extrinsic motivation is so significant for teachers in terms of salary, job security, and career status (Watt et. al., 2012).

On the contrary of extrinsic motivation, intrinsic motivation is "behaviour that is driven by internal rewards" (Cherry, 2016, Section $_1$, para.$_1$). That is to say, ıf a student read a book related to psychology, he/she does not expect reward as a result. This shows that student just wants to learn something. Deci and Ryan (1985, as cited in Dörnyei, 1994) explain that intrinsic motivation is in proof whenever student's natural wonder and attention energize their learning.

Altruistic motivation is slightly different from extrinsic and intrinsic motivation. Turning to Batson (2008) "altruism is a motivational state with the ultimate goal of increasing another's welfare"(p.3). In a nutshell, ıf a person's main motivation is to help somebody and happen to get a benefit, this is named as altruistic motivation. As above mentioned, The FIT-Choice model dwells on altruistic motivation in teacher education literature (Watt et. al., 2012).

Teachers' Self-efficacy

Self-efficacy is based on social cognitive theory developed by Albert Bandura. It refers to "beliefs in one's capacity to organise and execute the courses of action required to produce given attainments"(Bandura, 1997, p.3, as quoted in Uztosun, 2016, p.1192). Therewithal, self-efficacy is the respective belief that one is capable of performing in an improper and influential manner to attain accurate goal (Ormrod, 2006, as cited in Gavora, 2010). When we consider all these definitions, self-efficacy is a concept related to our beliefs that we can do something.

Teacher self-efficacy is important, even vital, for learning process. It is defined as a motivational structure that immediately influences outcomes in the classroom (Pendergast, Garvis, and Keogh, 2011). To be emphasized, teacher self-efficacy is not teacher competence, because these are different concepts. Despite the fact that teacher competence is just teacher's professional knowledge and skills, teacher self-efficacy is successful use of knowledge and skills (Gavora, 2010). If we think about teacher self-efficacy in English language teaching, the teacher should be equipped with grammar knowledge and reading, writing, speaking, and reading skills (Uygur, 2010). At this exact point, pre-service teachers' self-efficacy and in-service teachers' self-efficacy beliefs differ from each other. So, many studies have been done in literature.

A study was conducted İn Australia to investigate pre –service teachers' self-efficacy throughout training year. At the end of the study, teacher self-efficacy is an important key factor for young generations in educating system (Woodcock, 2011).

The other study is related to pre-service teachers' attitudes toward teaching profession and their self-efficacy beliefs. This was conducted in Mersin and seven different teacher branches. Through this research, it has determined that there is low correlation between attitude and self-efficacy beliefs (Aşkaroğlu, Özdemir, and Gürbüz, 2012).

The last study was conducted in Iran and related to teacher self-efficacy and motivation. It has understood that there is a relationship between teacher motivation, student motivation, and teacher self- efficacy (Mojavezi &Tamiz, 2012).

In light of the information and examples of research, this study aims to investigate 4th grade ELT department students' attitudes towards teaching profession and self-efficacy beliefs. Pre-service English teachers' motivation to become teacher and their self-efficacy beliefs, and the relationship between these issues are the main point of the research.

METHODOLOGY

This descriptive study employed quantitative research methodology. A survey was used for gather data on pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. That's why the surveys enable to explain the characteristic of large population and the answers are more credible because of the anonymity (Wyse, 2012).

Participants

Data in this study were collected from a total number of 40 pre-service English teachers (21 female,19 male) enrolled in English Language Teaching program at Çanakkale Onsekiz Mart University in Turkey. Their ages ranged from 20 to 27 years (M=21.8 yr., SD=1.47). The Table 1 showing age ranges is given below. The data were collected in December 2016. They are 4th grade students and they have internship experience. In this way, when asked whether they want to be a teacher, they responded with easily because of internship.

Table 1. *Age ranges of participants*

Age					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	20	5	12,5	12,5	12,5
	21	10	25,0	25,0	37,5
	22	20	50,0	50,0	87,5
	23	2	5,0	5,0	92,5
	24	1	2,5	2,5	95,0
	27	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Ethical Issues

Pre-service English teachers voluntarily participated in the applied questionnaire. Before the questionnaire was started, participants were asked whether they want to attend or not. The participants did not declare their names in any way. The questionnaires were evaluated anonymously. The results did not share with third parties and institutions.

Data collection instrument and data analysis

Data were collected through two questionnaires that were in Turkish. The first questionnaire was Attitude Scale towards Teaching Profession (Üstüner, 2006; Tezci & Terzi, 2010; Alkhateeb, 2013).The term of 'attitude' refers to "an individual who is passionate about teaching and views the teaching profession as an honourable and respected job" (Tok, 2011, as cited in Alkhateeb, 2013, p.3).This scale was selected, because this definition is the focal point of the research. Attitude scale was adapted as unidimensional, 29 items. (see Appendix 1). This is because; only items that serve the purpose of studying were selected. The items were rated on 5-point Likert scale, with labels 5: Strongly agree, 4: Agree, 3: Undecided, 2: Disagree, 1: Strongly Disagree.

The second questionnaire used was Self-efficacy Perception Scale (Uygur, 2010). This self-efficacy is related to the confidence of the pre-service English teachers. The purpose of this scale is to identify the efficacy of theoretical courses such as morphology, phonology, syntax, theories of language, etc., taken by teacher candidates at the faculty of education. The scale was adapted as 23 items in terms of being linked to the other scale. (see Appendix 1) The items were rated on 5-point Likert scale.

In the analysis of data, SPSS 16.0 software packet program was used. Firstly, NPar Test was used to determine standard deviation of the variables. In the following process, Mann-Whitney Test was used to explain whether there is a significant difference between gender, self-efficacy, and attitudes toward teaching profession.

FINDINGS

The findings are related to the answers of the research questions that are given in the introduction part. In this section, results will be examined according to the sequence of research questions.

The findings regarding 4th year students' motivation to become teacher:

The NPar Test was used to obtain these results. The findings identify the reasons why pre-service English teachers choose the teaching profession, their attitudes, and what motivates them (see Appendix 2). These results indicated in Table 2 and Table 3.

Table 2. *The highest nine items related to attitudes towards teaching profession and motivation to become teacher*

No.	Items	N	Mean	Std. Deviation
The idea of becoming teacher		40	4,3250	,97106
Honourable to guide people's lives		40	4,2250	,69752
Opportunities to be productive and creative		40	3,9500	1,10824
Conversing with people		40	3,9250	1,04728

Talk about and discuss the issues	40	3,9000	1,08131
Sufficiently esteemed by society	40	3,8250	,95776

Table 3. *The lowest three items related to attitudes towards teaching profession and motivation to become teacher*

No. Items	N	Mean	Std. Deviation
Teaching profession is boring	40	2,0000	1,30089
Regret to have chosen	40	1,9750	1,20868
Do not like talking and discussing	40	1,8750	1,15886

According to the NPar Test, the idea of becoming teacher attracts pre-service English teachers (M=4, 32). Perhaps the reason is that teachers are honourable guide in people's lives. These two items can be cause and effect of each other. On the other hand, participants think that teaching profession allows being productive and creative person. Actually, conversing with people and talking and discussing about the issues of education, learning, teaching and teaching profession are related to productivity or creativity. The participants may have thought in this respect. Likewise, having status in society or being respected by society is the most eye-catching items among the results. From here we can understand that status and respect are the greatest motivators for pre-service teachers. Finally, it is understandable that teaching profession is not boring for participants and they think that it is suitable for their character and life style. Therefore, they do not regret their choice for this profession.

The findings regarding 4th year students' self-efficacy beliefs:

In this research question and findings, pre-service English teachers' self-efficacy beliefs and perceptions were examined (see Appendix 3). The same test, NPar Test, was used for these results. The findings indicated in Table 4 and Table 5.

Table 4. *The highest four items related to self-efficacy beliefs and perception of pre-service English teachers*

No. Items	N	Mean	Std. Deviation
Written materials such as worksheets and handouts	40	4,4000	,74421
Homework or follow-up activities	40	4,3000	,91147
Written materials about ELT	40	4,2250	,83166
Contrasting Turkish or English languages	40	4,2000	,68687

Table.5 *The lowest four items related to self-efficacy beliefs and perception of pre-service English teachers*

No. Items	N	Mean	Std. Deviation
Correct pronunciation	40	3,7750	,86194
Language acquisition theories	40	3,7500	1,03155
English speaking difficulty	40	3,6750	1,02250
Popular novels and story books	40	3,5500	1,01147

As the result suggest, pre-service English teachers do not have difficulty in preparing and understanding written materials. Also, they think that they are most adequate to this issue. Probably, ınstructional media and material design course is one of the reasons of this situation. Otherwise, participants can compare Turkish and English language (M= 4,200). This may be related to language theories, phonology, semantic, or morphology. Lastly, they think that their self-efficacy is not enough for speaking English and reading and analysing popular novels and story books.

The findings regarding gender differences of attitudes toward teaching profession and self-efficacy beliefs:

For this latest research question, Mann-Whitney Test was used and pre-service English teachers' attitudes toward teaching profession and their self-efficacy beliefs or perceptions were examined in terms of gender. Significant difference rates that were found indicated in Table 6 and Table 7.

Table 6. *Twelve items related to participants attitudes towards teaching profession according to gender*

No. Items	Gender	N	Mean	Significant
The idea of becoming teacher	female	21	24,55	,017
	male	19	16,03	
	Total	40		
Teaching profession	female	21	16,26	,010
	male	19	25,18	
	Total	40		
Teaching profession is suitable for me	female	21	24,07	
	male	19	16,55	,031
	Total	40		
Chance for choosing profession again	female	21	26,45	
	male	19	13,92	,000
	Total	40		
Not suitable for my life style	female	21	16,86	
	male	19	24,53	,029
	Total	40		
Happiness for choosing this profession	female	21	24,79	
	male	19	15,76	,011
	Total	40		
Not suitable for me	female	21	16,67	
	male	19	24,74	,022
	Total	40		
Productivity and Creativity	Female	21	25,12	,005
	Male	19	15,39	
	total	40		
Teaching profession makes me happy	female	21	23,98	
	Male	19	16,66	,037
	Total	40		
Not recommend this profession	female	21	15,71	
	male	19	25,79	,005
	Total	40		
Attraction of working conditions	female	21	25,98	
	male	19	14,45	,001
	Total	40		
Belief in gaining status	female	21	24,38	
	male	19	16,21	,022
	Total	40		

While the significant differences were analysed in these result, p <0,5 value has been taken into consideration. According to gender of participants, significant differences were found in only 12 of the 29 items. With reference to, the idea of being teacher varies in male and female participants (F=24,55 - M=16 03). Correspondingly, happiness for choosing teaching profession, life style and adaptation of this profession, or in case of the same profession again in each condition are items that females are more dominant than males.

Table 7. *Five items related to participants self-efficacy beliefs and perceptions*

No. Items	Gender	N	Mean	Significant
Knowledge of morphology	female	21	16,86	
	male	19	24,53	,025
	Total	40		
Popular novels and story books	female	21	17,17	
	male	19	24,18	,047
	Total	40		
Speaking English fluently	female	21	15,55	
	male	19	25,97	,003
	Total	40		
Vast knowledge of vocabulary	female	21	16,81	
	male	19	24,58	,025
	Total	40		
Understanding of radio, television or conference	female	21	16,38	
	male	19	25,05	,010
	Total	40		

In terms of self-efficacy beliefs, significant differences were found in only 5 of the 23 items. According to the findings, there is a certain difference in morphology between the other linguistic topics. Otherwise, speaking English fluently, having a vast knowledge of vocabulary, and understanding of conference or radio, television programs show gender differences with being linked to each other.

DISCUSSION

This research aimed to examine the attitudes toward teaching profession and self-efficacy beliefs of pre-service English teachers who are studying in faculty of education at Çanakkale Onsekiz Mart University. The sample groups of this research included 40 participants. In order to collect data, attitudes toward teaching profession and self-efficacy beliefs scales were used. The findings are intended to answer research questions of the study.

Teaching is a profession recognized and respected by society. Besides, teaching profession is to have specific functions in society and to have expertise (Akyüz, 2012, as cited in Engin and Çiçekli Koç, 2014). According to the research results, it was determine that 4th grade English teacher candidates had positive attitudes towards teaching profession and high level of attitude. The same results were obtained in similar studies (Engin and Çiçekli Koç,2014; Çapa and Çil,2000; Aşkaroğlu, Özdemir and Gürbüz, 2012). In this respect, the high attitudes of pre-service teachers who are studying in the education faculty towards the teaching profession can be considered as an important sign of their success in the profession. In terms of motivations, participants noted that the idea of being teacher and gain respect in society are motivated them. After all, motivation is an indispensable part of the language teaching that guides and direct it (Clement, Dörnyei & Noels, 1994; Pintrich & Schunk, 1996, as cited in Atay, 2004).

On the other hand, some results were obtained in this study which was done to determine the self-efficacy beliefs of pre-service English teachers. As known, teacher self-efficacy can be associated with teaching success. However, teacher self-efficacy does not have the same meaning as teaching success (Goddard, Hoy, and Woolfolk-Hoy, 2004). According to this, English teacher candidates who are studying in education faculty were found to have high self-efficacy beliefs and preparing and understanding written materials that they have the highest qualification. The first four items that they consider themselves the most adequate are related to

homework and material, not linguistic competence. The most inadequate item is reading and understanding popular novels or story books. This is because; the literature courses they take during the undergraduate period may be insufficient. As Oğuz (2009) points out teacher candidates' self-efficacy beliefs are expected to be higher in the final years of their experience in teaching programs.

The last question that this research has tried to answers is gender differences of attitudes toward teaching profession and self-efficacy beliefs. When the findings are taken as reference, it has been found that the female and male English teacher candidates show some changes in their attitudes towards teaching profession. It was understood that female participants looked more positively than male participants and did not regret their choice of this profession. These results have supported the perception that the teaching profession is more appropriate for the ladies. In some studies, it was determined that attitudes towards teaching profession did not change according to gender (Engin and Çiçekli Koç, 2014; Bulut, 2009; Yaşar Ekici, 2014). Therewithal, some studies support the results of this research. A similar study conducted at İnönü University found that the male pre-service teachers had more positive attitudes towards teaching profession than females (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011). In terms of self-efficacy, ıt has been certain items such as knowledge of morphology, vast knowledge of vocabulary, and speaking English fluently have certain differences according to gender. In contrast to the attitude towards teaching profession, it is determined that the male pre-service teachers' self-efficacy belief is higher than females. There are researches that reach the same conclusion (Demirtaş,et al., 2011; Oğuz, 2009). Referring to the literature, there is a fact that the males' self-efficacy perceptions in the academic field are higher than females (Bong, 1999). But, another study has claimed that females have more self-efficacy beliefs than males (Gökdağ Baltaoğlu, Sucuoğlu, and Yurdabakan, 2015). Additionally, there are also studies in which the self-efficacy belief does not vary according to gender (Uysal and Kösemen, 2013).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This research was conducted in order to determine the attitudes of 4th grade English teacher candidates' towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. Also, their gender difference has been examined. The results and recommendations for these findings are included in this section.

At the first step of the research, pre-service teachers' attitudes towards teaching profession and reasons of motivation have been searched. According to findings, for the most part, the idea of being teacher who motivated the participants was determined to attract them mostly. It may be that the interest in teach English at all levels of education is increasing day by day in parallel with the fact that learning English is becoming a rising value all over the world (Atay, 2004). The item which has the least influence on the participants' attitudes towards teaching profession and their motivation is that they do not like to discuss and talk about education and teaching. As a result, pre-service English teachers have positive attitudes in terms of being a teacher and to keep this profession life-long and most of the participants are satisfied with the department they are studying.

Secondly, the self-efficacy of the English teacher candidates and the language area where they were most successful were identified. The most remarkable item in this point, participants have high self-efficacy beliefs about preparing and understanding written materials. But grammar, listening, pronunciation, syntax or semantic are not found in self-efficacy areas. This may be due to inadequacy of ELT course program (Karakaş, 2012, as cited in İnal and Büyükyavuz, 2013). It can be said that the reason for this is that cultural and literature lessons do not reach its aim because the area in which they are most inadequacy is reading and understanding a popular novel or story book. To summarize briefly, in general the participants' self-efficacy beliefs are higher in relation to their attitudes towards teaching profession. As a suggestion for future studies, it can searched that the correlation between attitudes and self-efficacy beliefs.

The last question this study has tried to answer is gender differences between self-efficacy and attitudes. According to result, female pre-service teachers have more positive attitudes about love and respect for the teaching profession. Reference to Çapa and Çil (2000) reveal that females are willing to choose this profession and are believed to be more successful as a society. Moreover, male participants are worse than females in terms of self-efficacy. Females have less self-confidence in this issue. This is an interesting result that needs to be underlined. In general, self-efficacy beliefs of English teacher candidates are high level and bachelor's degree courses at the faculty of education have raised self-efficacy perceptions.

The results obtained from the present study are given above. In the light of this information, it can be investigated whether the self-efficacy perception changes according to the graduation level and class level in the future study. The quality of literature and culture courses can be increased for self-efficacy beliefs. At the same time, the attitudes of the students in different departments can be explored and compared. In closing, the most important suggestion is that the number of the studies about English Language Teaching should increase day by day.

Acknowledgement

The author would like to thank Mehmet Sercan Uztosun for his help during the research period and reviewing. She is also grateful to 4th grade ELT students at Çanakkale Onsekiz Mart University for their help during data collection period.

REFERENCES

Alkhateeb, H. (2013). Attitudes Towards Teaching Profession of Education Students in Qatar. *Innovative Teaching 2*(9), 1-5.

Aşkaroğlu, Ş., Özdemir, G., & Gürbüz, F. (2012, April). Pre-*service Teachers' attitudes toward teaching profession and their self-efficacy beliefs.* Paper presented at the seventh international ELT research conference, Philosophical perspectives in ELTresearch, Çanakkale, Turkey.

Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1,* 99-108.

Bainbridge, C. (2014). *Extrinsic motivation.* Retrieved December 12, 2016 from https://www.verywell.com/extrinsic-motivation-1449181

Batson, D. (2008, March). *Empathy-induced altruistic motivation.* Paper presented at the inaugural Herzliya symposium, Prosocial motives, emotions, and behavior, Israel.

Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences, 3,* 147-154.

Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimantal Education, 67*(4), 315-331.

Bulut, İ. (2009). Evaluation of teacher candidates' attitudes concerning teaching profession (Dicle and Fırat University Sample). *Ziya Gökalp Eğitim FakültesiDergisi, 14,* 13-24.

Cherry, K. (2016). *Differences between extrinsic and intrinsic motivation.* Retrieved November 18, 2016 from https://www.verywell.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384

Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education, 18,* 69-73.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, Y. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and Attitudetowards profession. *Education and Science 36(*159), 96-111.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal 78*(3), 273-284.

Engin, G., & Çiçekli Koç G. (2014). The attitudes of prospective teachers towards teaching (The case of Ege University, Faculty of Education). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi 2*(18), 153-167.

Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review 21*(2), 17-30.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A.W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher 33*(3), 3-13.

Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. *Elementary Education Online 14*(3), 803-814.

Guajardo, J. (2011). Teacher motivation. *Save the Children Basic Education Intern,* 1-58 İnal, S., & Büyükyavuz, O. (2013). English trainees' opinions on professional development and pre-service education. *Hacettepe University Journal of Education 28*(2), 221-233.

Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richarson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education 40*(3), 199-226.

Külekçi, G. (2011). A study on pre-service English teachers' self-efficacy beliefs depending on some variables. *International Online Journal of Educational Sciences 3*(1), 245-260.

Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies 2*(3), 483-491.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *SosyalBilimler Dergisi 24*(1), 281-290.

Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student- teacher self-efficacy beliefs: an insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education 36*(12), 46-58.

Richardson, P. W.,& Watt, H.M.G. (2010).Current and future directions in teacher motivationresearch. In T. Urdan, & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: applications and contexts of motivation and achievement* (pp. 139-173). United Kingdom: Emerald Group Publishing.

Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi.* Unpublished master's thesis, Mersin University, Mersin, Turkey.

Uysal, İ.,& Kösemen, S. (2013). Analysis of the pre-service teachers' general self-esteem beliefs. *Journal of Research in Education and Teaching 2*(2), 217-226.

Uztosun, M. S. (2016). Pre-service and in-service English teachers' efficacy beliefs about teaching English at primary schools. *Elementary Education Online 15*(4), 1191-1205.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28*, 791-805.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*, 167-202.

Woodcock, S. (2011). A cross sectional study of pre-service teacher efficacy throughout the training years. *Australian Journal of Teacher Education 36*(10), 23-34.

Wyse, S. E. (2012). *4 main benefits of survey research.* Retrieved December 15, 2016 from *http://www.snapsurveys.com/blog/4-main-benefits-survey-research/*

Yaşar Ekici, F. (2014). Examining prospective teachers' attitudes towards teaching profession in terms of various variables (İstanbul Sabahattin Zaim University sample). *The Journal of International Social Research 7*(35), 658-665.

Zehir Topkaya, E., Uztosun, M. S. (2012). Choosing teaching as a career: motivations of pre-servvice English teachers in Turkey. *Journal of Language Teaching and Research 3*(1), 126-134.

APPENDIXES

Appendix 1. *The scales related to attitudes towards teaching profession and self-efficacy beliefs*

Evaluation Questionnaire Concerning Attitudes of Prospective English Teachers to Teaching Profession and Self-efficacy

Dear participant,

This questionnaire was developed with the aim of collecting data on the attitudes of the 4th grade students in Çanakkale Onsekiz Mart University English Language Teaching Department about their attitudes towards the teaching profession and their self-efficacy beliefs. In the two-part questionnaire, the first part consists of 29 questions to determine attitudes towards teaching profession. The second part consists of 23 questions to determine the self-efficacy beliefs of English teacher candidates.

The obtained data will be used for scientific purposes only and will not be given to another person or intuition. The data will be evaluated collectively; you do not need to write your name. For research to achieve healthy results, fill out the questionnaire meticulously and sincerely.

Thank you in advance for your help.

Do you agree to participate?

Yes ( ) No ( )

Ceyda ÇAĞLAYAN
Çanakkale Onsekiz Mart University
Faculty of Education, ELT Department
e-mail: ceydacaglayan25@gmail.com

Gender : Female ( ) Male ( )

Age:

1st PART: Attitude scale towards teaching profession

Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

No	Items	1	2	3	4	5
1	The idea of becoming a teacher attracts me.	1	2	3	4	5
2	The teaching profession is boring for me.	1	2	3	4	5
3	The teaching profession is appropriate for me.	1	2	3	4	5
4	If I had to choose a profession again, I would prefer becoming a teacher.	1	2	3	4	5
5	I think teaching does not suit my lifestyle.	1	2	3	4	5
6	I think teaching does not suit my personality.	1	2	3	4	5
7	I regret to have chosen the teaching profession.	1	2	3	4	5
8	I believe I will be successful in the teaching profession.	1	2	3	4	5
9	I am pleased with having chosen this department related to the teaching profession.	1	2	3	4	5
10	I believe I can overcome the difficulties I will have in the teaching profession.	1	2	3	4	5
11	I would like to work as a teacher even under difficult conditions.	1	2	3	4	5
12	I feel sure of the requirements of the teaching profession.	1	2	3	4	5
13	I believe I have a special talent for teaching.	1	2	3	4	5
14	I think teaching is not a suitable profession for me.	1	2	3	4	5
15	I think teaching will provide me with opportunities to be productive and creative.	1	2	3	4	5
16	I believe I will be a professional teacher.	1	2	3	4	5
17	The idea of teaching people things they do not know pleases me.	1	2	3	4	5
18	I feel attracted to people working as teaches.	1	2	3	4	5
19	It makes me happy to think that I will become a teacher.	1	2	3	4	5
20	I would not recommend teaching to those who are to choose a profession.	1	2	3	4	5
21	The working conditions of the teaching profession attract me.	1	2	3	4	5
22	I like conversing with people working as teachers.	1	2	3	4	5
23	I talk about and discuss the issues of education, learning, teaching,	1	2	3	4	5

	and the teaching profession.					
24	I believe teaching will bring me a prestigious status in society.	1	2	3	4	5
25	I fear I will have troubles in the teaching profession.	1	2	3	4	5
26	I do not like talking about and discussing the issues of education, learning, teaching, and the teaching profession.	1	2	3	4	5
27	I find it honourable to guide people's lives by working as a teacher.	1	2	3	4	5
28	I believe I will be sufficiently esteemed by society when I become a teacher.	1	2	3	4	5
29	The continuous nature of the teaching profession makes me feel secure.	1	2	3	4	5

2nd PART: Self-efficacy scale

No	**Items**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30	I know the phonology of English.	1	2	3	4	5
31	I know the morphology of English.	1	2	3	4	5
32	I have a good knowledge of English syntax.	1	2	3	4	5
33	I have a vast knowledge of English grammar.	1	2	3	4	5
34	I have a deep knowledge of English semantics.	1	2	3	4	5
35	I have no difficulty in understanding the written materials about English Language Teaching.	1	2	3	4	5
36	I have no difficulty in comparing and contrasting Turkish and English languages.	1	2	3	4	5
37	I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only a little use of dictionary.	1	2	3	4	5
38	I can speak English quite fluently when communicating.	1	2	3	4	5
39	I know the language acquisition theories.	1	2	3	4	5
40	Please leave this question blank.	1	2	3	4	5
41	I have a wide knowledge of vocabulary.	1	2	3	4	5
42	It is not difficult for me to understand conferences, radio and television talks in English.	1	2	3	4	5
43	I have no difficulty in pronouncing the English words correctly.	1	2	3	4	5
44	I have no difficulty in speaking English accurately especially in my language classes.	1	2	3	4	5
45	I can easily choose child-centred and authentic activities.	1	2	3	4	5
46	I can give clear and focused instructions.	1	2	3	4	5
47	It is not difficult for me to use a theme-based approach where necessary.	1	2	3	4	5
48	I can teach function words which carry grammatical meaning through repeated use in contexts (e.g. articles, prepositions).	1	2	3	4	5
49	I can integrate all language skills when assessing the students.	1	2	3	4	5
50	When the course book seems inappropriate, I can develop written materials such as worksheets and handouts.	1	2	3	4	5
51	I know how to analyse the course book.	1	2	3	4	5
52	It is not difficult for me to design the homework or follow-up activities when planning.	1	2	3	4	5
53	I am capable of evaluating the lesson to check whether the intended learning has taken place.	1	2	3	4	5

Thanks for your participation! ☺

Appendix 2. *The findings table related to attitudes towards teaching profession*

Items	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
The idea of becoming teacher	40	1,00	5,00	4,3250	,97106
Honorable to guide people's lives	40	3,00	5,00	4,2250	,69752
Oppurtunities to be productive and creative	40	1,00	5,00	3,9500	1,10824
Appropriate for me	40	1,00	5,00	3,9250	1,14102
Conversing with people	40	1,00	5,00	3,9250	1,04728
Talk about and discuss the issues	40	1,00	5,00	3,9000	1,08131
Sufficiently esteemed by society	40	2,00	5,00	3,8250	,95776
Belive to be succesfull	40	1,00	5,00	3,8250	1,17424
Feel attracted to people	40	1,00	5,00	3,8000	1,20256
Happy to choosing this profession	40	1,00	5,00	3,7500	1,25576
Teaching makes me happy	40	1,00	5,00	3,7250	1,41399
Professional teacher	40	1,00	5,00	3,7250	1,06187
Overcome the difficulties	40	1,00	5,00	3,6250	1,16987
The idea of teaching	40	1,00	5,00	3,5750	1,43021
Prestigious status	40	1,00	5,00	3,5750	1,35661
Requirements of teaching profession	40	1,00	5,00	3,5250	,98677
Makes me feel secure	40	1,00	5,00	3,4500	1,10824
Difficult conditions	40	1,00	5,00	3,3500	1,29199
Have troubles	40	1,00	5,00	3,3000	1,20256
Choose a profession again	40	1,00	5,00	3,2750	1,39574
A special talent	40	1,00	5,00	3,1500	1,27199
Working conditions	40	1,00	5,00	3,1250	1,20229
Not recommend	40	1,00	5,00	2,2750	1,13199
Not suitable for me	40	1,00	5,00	2,2250	1,34903
Not suitable for my life style	40	1,00	5,00	2,1500	1,14466
Not suitable my personality	40	1,00	5,00	2,0250	1,20868
The teaching profession	40	1,00	5,00	2,0000	1,30089
Regret choosing this profession	40	1,00	5,00	1,9750	1,20868
Not like talk about and discuss the issues	40	1,00	5,00	1,8750	1,15886
Valid N (listwise)	40				

Appendix 3. *The findings table related to self-efficacy beliefs*

Items	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Written materials such as worksheets	40	1,00	5,00	4,4000	,74421
Homework or follow-up activities	40	1,00	5,00	4,3000	,91147
Written materials about ELT	40	2,00	5,00	4,2250	,83166
Contrasting Turkish and English	40	2,00	5,00	4,2000	,68687
Clear and focused instructions	40	1,00	5,00	4,0750	,82858
Grammatical meaning	40	2,00	5,00	4,0000	,75107
Syntax	40	2,00	5,00	4,0000	,78446
Evaluating the lesson	40	1,00	5,00	3,9500	,98580
Conference, radio, TV	40	1,00	5,00	3,9500	,87560
Authentic activities	40	1,00	5,00	3,9250	,88831
Knowledge of English grammar	40	2,00	5,00	3,9000	,90014
Analyse the course book	40	2,00	5,00	3,8750	,79057
Assessing the students	40	2,00	5,00	3,8500	,66216
Phonology	40	2,00	5,00	3,8250	,78078
Theme-based approach	40	2,00	5,00	3,7750	,76753
Correct pronunciation	40	1,00	5,00	3,7750	,86194
Knowledge of English semantic	40	2,00	5,00	3,7500	,89872
Language acquisition theory	40	1,00	5,00	3,7500	1,03155
Morphology	40	2,00	5,00	3,7250	,78406
No difficulty in speaking English	40	1,00	5,00	3,6750	1,02250
Popular novel and story books	40	1,00	5,00	3,5500	1,01147
Speaking fluently	40	1,00	5,00	3,5500	1,03651
Vast knowledge of vocabulary	40	2,00	5,00	3,5500	,84580
Valid N (listwise)	40				

VOCABULARY LANGUAGE LEARNING STRATEGIES USED BY ELT DEPARTMENT STUDENTS

İrem Ece Yeni
Çanakkale Onsekiz Mart University, irem.ece.yeni@gmail.com

Abstract

The major aim of this research is to identify whether there is a difference between first and fourth year ELT students' vocabulary learning strategies. To collect data, a scale which includes 25 items based on vocabulary learning strategies is administered. 35 first and fourth year ELT students of Canakkale Onsekiz Mart University participated in this study. The data was analysed by using Man Whitney U test and descriptive statistics. The findings of the study indicate that the mostly used vocabulary learning strategies are determination strategies and the least used strategies are cognitive strategies. While there is a statistically significant difference between first and fourth year students in terms of using vocabulary learning strategies, no significant difference was found between female and male students.

Keywords: Vocabulary learning strategies, ELT students, English as a foreign language

INTRODUCTION

In learning a different language, the vocabulary knowledge is a vital element. It has a crucial effect on the usage of language (Kristanto, 2015, as cited in Nation, 1993). The sufficient knowledge of vocabulary will influence the language performance of the learners. The major problem of the many second language learners is the lack of vocabulary knowledge. This affects their four major language skills which are reading, listening, writing, and speaking. It has been found that the vocabulary knowledge and the English proficiency is connected with each other (Kristanto, 2015, as cited in Nation and Meara, 2000). For this reason, to be able to use language more effectively and to develop their language performance, students need to have rich vocabulary knowledge. Also, knowing a large number of words is helpful for understanding the world better and a person who has a large vocabulary knowledge can express oneself better and more easily (Kristanto, 2015, as cited in Nandy 1994).

A number of researchers have tried to find ways to develop students' vocabulary level. Therefore, they have focused on learners and learning in the place of teaching and teachers in the field of vocabulary learning and teaching (Al-Khasawneh, 2012, as cited in Sadighi & Zarafsan, 2006). It is assumed that helping students to make them autonomous and less dependent learners is a sensible purpose of the language teachers (Al-Khasawneh, 2012, as cited in O'Malley & Chamot, 1995). According to the idea that mentioned above, it is important that the teachers' cares about the basics elements of these strategies and teach them to their students effectively. Therefore, in this research, the main goal is to diagnose which of the strategies based on vocabulary learning used by the learners are more effective for their learning and to help teachers to identify their students' earning strategies and make their lesson plans according to them for developing their students' proficiency in English.

The Significance of the Research

This research is revealed the favoured vocabulary learning strategies of ELT students at Canakkale Onsekiz Mart University and find out whether there is a difference about these strategies between first and fourth year students. Also, it reveals whether there is an impact of gender on the students' vocabulary learning strategies. Moreover, thanks to this study, students might become more independent for their own learning and they might learn how they use vocabulary learning strategies to do a learning task rather than learning the knowledge of vocabulary from their teachers. Additionally, notable data about these strategies which employed by ELT students of Canakkale Onsekiz Mart University might help English teachers comprehend better the vocabulary learning strategies used by COMU ELT students. As a last, teachers can revise their teaching methods to understand whether they are consistent with the learners' vocabulary learning strategies or not and they take into consideration the learners' strategies while preparing tasks and materials for them.

Learning Strategies

Learning is the act of gaining new knowledge or modifying the previous information with the newly learned one. In addition, it is a skill that can be developed by practicing. And there are lots of learning strategies which are very useful to accelerate the learning process and use it efficiently to gain and increase success. Kristanto (2015, as cited in Rubin, 1987) says that there are three kinds of learning strategies according to Rubin because of their benefits for language learning. These strategies are communication strategies and social strategies. He claims that there can be a direct contribution of learning strategies in language learning although communication and social strategies just contribute indirectly for learning a language.

Language Learning Strategies Background

In the 1960's, the investigations started based on the language learning strategies. Hismanoğlu (2000, as cited in Williams & Burden, 1997) states that much of the studies which were done about language learning strategies based on language were affected by the developments in cognitive psychology. The main interest is about "identifying what good language learners report they to do learn a second or foreign language, or in some cases, are observed doing while learning a second or foreign language." (Hismanoglu 2000, as cited in Rubin & Wenden 1987, p. 19).

There are some strategies that focus specifically on some aspects of the language such as reading strategies, writing strategies, and vocabulary learning strategies besides the typical learning strategies on language.

According to Rubin, learning vocabulary is seen as a process where the information is collected, saved, recalled and lastly, used (Komol & Sripetpun 2011, as cited in Rubin,1981). There are a number of researchers who try to categorize learning strategies. Some of them are Chamot and O'Malley (1990) and Oxford (1990). According to Chamot and O Malley's categorization of strategies, learning strategies are consisting of three types and these strategies are metacognitive strategies, cognitive strategies and lastly, social strategies. Also, Oxford proposes

two extensive categories of strategies named as direct and indirect. While in direct learning strategy there are memory, cognitive and compensation strategies, the indirect strategies contain metacognitive, social and affective strategies.

Vocabulary was a field which got the attention of researchers in the core of second language acquisition (Riankamol, 2008, as cited in Nation, 1990). Nation claims that researchers recognize that the reason of the difficulties of many learners encounters was the lack of vocabulary, and even though their language competence and performance are at higher level, many of them still feel inadequate themselves in learning vocabulary. It is pointed out that vocabulary learning strategies is seen as an important element in learning strategies (Riankomol, 2008 as cited in Nation, 2001). Moreover, it is observed that language learning strategies foster self-direction of learners in general (Riankomol, 2008, as cited in Oxford, 1990). Moreover, according to Schmitt (1997, as cited in Riankomol, 2008) many learners mainly have tendency to use basic vocabulary learning strategies. For this reason, it can be an important fact that teaching strategies are fundamental part of language learning. As a last, knowing a huge amount of vocabulary learning strategies knowledge might be fruitful for both students and teachers. For years, a number of studies have been made to categorise or gather up these learning strategies to facilitate the learners' learning.

There are a large number of studies that has been made based on vocabulary learning strategies for years. Fatima and Pathan's study (2016), which is one of them, concretes on the vocabulary learning strategies. They investigate the undergraduate students' use of vocabulary learning strategies who are studying at two different universities and differences based on the students' use of vocabulary learning strategies in these universities in Quetta, Pakistan. They used a questionnaire includes close ended items on the basic four strategies based on vocabulary learning. These strategies are metacognitive strategy, cognitive strategy, memory strategy and activation strategy to collect data for the study. It was found in the study that cognitive strategy and activation strategy are the most significant source for learning a new English Word. In addition, findings demonstrated that there were no important differences between the undergraduate students of two different universities based on vocabulary learning strategies.

And, in this study is, it is aimed to survey mostly used strategies based on the vocabulary learning of the ELT students at COMU and to identify the differences in these strategies which the first and fourth grade ELT students used to learn the vocabulary more effectively.

METHODOLOGY

In this part, it is discussed the data collected for this survey study. First of all, the participants of the study and where the study is conducted are described in detail. Secondly, it is mentioned about the data collection tool and procedure. Lastly, it is mentioned about how the data of this study collected from the scale which is given the participants.

Participants and Setting

For the purpose of this study, thirty five students who studies in the English Language Teaching at Canakkale Onsekiz Mart University in the first term of academic year 2016 are selected. The subjects are studying in the first and fourth grade. There are more female participants than the male participants. The subjects are selected randomly in terms of their accessibility and convenience.

Instrument

The vocabulary learning scale (see appendix A) are distributed the participants after they are informed about the purpose of this study. The method to collect data in this study is a scale which includes 25 item adapted from Kristanto's scale. (2015) There are 26 strategies from 4 categories. Yet only 25 strategies can be adopted because of the some limitation and appropriateness. The scale is conducted in one class period with the help of the students' professor.

Analysis of the Data

In order to analyse the data obtained from the subjects in this study, The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) was used in this research. In the first part, to identify the mostly used vocabulary learning strategies of ELT students at COMU and to find mean scores, descriptive statistics are used. In second part, Mann-Whitney U statistics are used to find out whether there is a difference of vocabulary learning strategies of first and fourth grade ELT students at COMU or not and to identify whether gender affects the use of these strategies used by the ELT students at COMU or not.

Research Questions

What are the vocabulary learning strategies which are favoured by the first and fourth year ELT students at Canakale Onsekiz Mart University?

Does gender affect these vocabulary learning strategies used by the students who are studying ELT at Canakkale Onsekiz Mart University?

Is there any difference about the use of these vocabulary learning strategies of first and fourth year ELT department students at Canakkale Onsekiz Mart University?

FINDINGS

At the end of this study, the findings obtained from the scale has revealed that there are some significant differences based on the use of first and fourth grade ELT students' vocabulary learning strategies at COMU. On the other hand, it is revealed that gender has no significant effect on the use of these vocabulary learning strategies. In the following tables, it is shown and explained the results obtained from this study. The tables of the study show the mean scores of the vocabulary learning strategy. (See appendix B) The results are separated in three parts. First table shows the mostly used vocabulary strategies of first and fourth grade ELT students at COMU, in the following table, it is shown that the vocabulary learning strategies of female and male students and lastly, the strategies which are favoured by ELT students at COMU.

Table1. *The vocabulary learning strategies used by the first and fourth grade ELT students at COMU*

Type	Class	N	Mean Rank	Asymp. Sig. (2-tailed)
Memory S. I link the word to a visual image in my mind.	1 4	17 18	14,56 21,25	,041
Memory S. I remember the sentence in which the word is used.	1 4	17 18	12,24 23,44	,001
Determination S. Analyse of any available pictures or gestures to guess the word.	1 4	17 18	13,03 22,69	,004

The findings show that among the four categories, there is a significant difference in memory and determination strategies used by first and fourth grade students. While the fourth grade students mostly choose to use these two vocabulary learning strategies, they are not favoured by most of the first grade students.

Table 2. *Statistics about the use of vocabulary learning strategies by female and male ELT department students at COMU*

Type	Gender	N	Mean Rank	Asymp. Sig. (2-tailed)
Cognitive S. 1. I repeatedly say the word in my mind frequently.	Male Female	15 20	15,73 19,70	,241
Cognitive S. 2. I repeatedly spell the word in my mind.	Male Female	15 20	17,17 18,62	,665

As it seen in the table, the results show there is no difference in terms of the use of vocabulary learning strategies between the male and female ELT students at COMU.

Table 3. *Favoured vocabulary learning strategies of ELT students at COMU*

Type	N	Mean	Std. Deviation
Determination S. 1. I remember the new word together with the context where the new word occurs.	35	4,4000	5,40805
Memory S. 2. I link the word a visual image in my mind.	35	4,0286	1,04278
Determination S. 3. Check for the L1 meaning of new English word.	35	3,8000	1,20782

As it can be seen in the table 3, according to analysis of the mean scores, it is shown that the mostly used strategies of ELT students at COMU are these first three strategies. And it can be said that the first mostly used strategy is determination and the memory strategy is the following one by the participants of this study.

DISCUSSION

The results of this study reveal that ELT students at COMU use the "Determination and Memory strategies" to learn the new English word's meaning most frequently. As the table 3 displays, the determination and memory strategies facilitate learning of the students and they can urge learners in their leanings. Some examples of these strategies are using a dictionary for checking the meanings of words, and using sound meaning associations. It can be shown that the item no.7 about linking the words a visual image in mind, the item no. 13 about recalling the new words together with the place it used and the item no. 21 about checking for the meaning of new English word in mother tongue are the favoured strategies used by the participants to find the meanings of the words. At the same time, according to findings of this study the social strategies are the least used strategies by the ELT students at COMU. Some of these strategies are asking for help, asking for clarification and learning another culture by interacting with people. In addition to these, it is found, there is no significant difference about the use of vocabulary learning strategies of first and fourth year ELT students at COMU.

The findings of this study are different from Fatima and Pathan's (2016) previous study. They reported that the cognitive strategies were favoured strategies by their participants. In this study, it is found that the students' mostly used vocabulary learning strategies are based on determination and memory strategies. Also, Fatima and Pathan's study, it was found no significant difference of the students' of two different universities. On the contrary, in this study, it is found an important difference based on the vocabulary learning strategies of first and fourth year ELT students at COMU.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

The main aim of this study is to identify the vocabulary learning strategies which favoured by ELT students at COMU and find if there are any difference about the use of these strategies between first and fourth year ELT students and it is revealed that according to students' level, there is a difference of using vocabulary learning strategies. It is shown that the memory and determination strategies are mostly used by the senior year ELT students of Canakkale Onsekiz Mart University. However, the result of this study has shown that there is no difference of vocabulary learning strategies between male and female students at Canakkale Onsekiz Mart University. In addition to this, the strategy about recalling the words by making a project is the least used strategy in Cognitive mode while the mostly used one is recalling the new words together with the place it used in Memory mode used by ELT students of COMU. For educational implications of this study, vocabulary learning strategies teaching needs to be developed. Teachers of English language could help their students to discover their own learning strategies and learn English words easily and more effectively. As a result, by teaching the leaners about using appropriate learning strategies which suits up with their language level, learners can become better language learners. Also, the books and teaching materials can be more appropriate for communicative lessons since the results of this study has shown that the learners do not tend to use social strategies. For this reason, teachers must create opportunities to use the social strategies with a meaningful context in their classrooms. They can teach the words by using teaching methods such as Communicative Language Learning, Silent Way and Suggestopedia to make their lessons more learner- centered rather than teachers promote all the information directly. In addition to this, Educational institutes should provide learners classrooms which have facilities to use social strategies effectively.

This study provides teachers of English language valuable update information based on vocabulary learning strategies selected least and mostly by the students of ELT to progress their language skills in English and gives opportunities teachers to support their point of views about educational implications.

References

Komol, T., & Sripetpun, W. (2011). Vocabulary Learning Strategies Employed by Undergraduate Students and its Relationship to their Vocabulary Knowledge. *The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences.*

Fatima, I., & Pathan, Z. H. (2016). Investigating Learning Strategies For Vocabulary Development: A Compare Study Of Two Universities Of Quetta, Pakistan. *Advances In Language And Literary Studies ,Vol 7* (2).

Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal, Vol. VI* (8), n.p.

Khasawneh, F. M. (2012). Vocabulary Learning Strategies: A Case Of Jordan University Of Science And Technology. *English For Specific Purposes World, Vol 12* (34).

Kristanto, B. (2015). Vocabulary Learning Strategies and Vocabulary Size. Unpublished research paper. Graduate Program of English Language Studies Sanata Dharma University .

O‟Malley, J. & Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Newbury House.

Riankamol, N. (2008). A Survey Study Of Vocabulary Learning Strategies Of Gifted English Students At Triam Udomsuksa School In The First Semester Of Academic Year 2008 . Bangkok , Thailand.

Appendices

Appendix A: *The scale used in the study*

Dear Participants;

This scale aims to identify the vocabulary learning strategies and the frequency use of these strategies by ELT students at COMU. Please, read the statements of the scale carefully and mark the statements which describe you the most. The statements of the scale are formed according to the frequency use of statements from the most to the least in five options.

The obtained data will only be used for this study. Sincerity of the responses which you give will affect the research positively. Thanks for your contributions in advance.

İrem Ece YENİ
Researcher, Çanakkale Onsekiz Mart University
irem.ece.yeni@gmail.com

General Information:

Class:

1	**4**

2. Gender:

Female	**Male**

5	**4**	**3**	**2**	**1**
Always	**Often**	**Sometimes**	**Rarely**	**Never**

Degree of Frequency						
The Statement of Vocabulary Learning Strategies		**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
1	I repeatedly say the word in my mind frequently.					
2	I repeatedly spell the word in my mind.					
3	I repeatedly say the word aloud.					
4	I repeatedly write the word.					
5	I analyse the word by breaking it into sound segments.					
6	I analyse the word by breaking it into meaningful parts.					
7	I link the word to a visual image in my mind.					
8	I link the word another English word with similar sound.					
9	I use sound and meaning associations.					
10	I group words together with storyline.					
11	I remember the sentence in which the word is used.					
12	I remember the new word together with the context where the new word occurs.					
13	I make my own sentences using new words.					
14	I try to use newly learned words in imaginary situations in my mind.					
15	I remember words by doing dictations.					
16	I remember words by doing group work activities in class.					
17	I remember words by doing a project.					
18	Analyse the part of speech of the new word.					
19	Analyse the affixes and roots of the new word.					
20	Check for the L1 meaning of new English word.					
21	Analyse of any available pictures or gestures to guess the word.					
22	Guess the meaning of new word from the story.					
23	Use a dictionary to check the words					
24	Ask teacher for new word's synonym.					
25	Ask classmates for meaning of the word.					

Appendix B: *Findings of the study*

Table1. *The vocabulary learning strategies used by the first and fourth grade ELT students at COMU*

Type	Class	N	Mean Rank	Asymp. Sig. (2-tailed)
COGNITIVE S. I repeatedly say the word in my mind frequently.	1 4 Total	17 18 35	17,82 18,17	,918
COGNITIVE S. I repeatedly spell the word in my mind.	1 4 Total	17 18 35	19,21 16,86	,482
COGNITIVE S. I repeatedly say the word aloud.	1 4 Total	17 18 35	17,56 18,42	,799
COGNITIVE S. I repeatedly write the word.	1 4 Total	17 18 35	20,15 15,97	,216
DETERMINATION S. I analyse the word by breaking it into sound segments.	1 4 Total	17 18 35	17,12 18,83	,605
DETERMINATION S. I analyse the word by breaking it into meaningful parts.	1 4 Total	17 18 35	14,59 21,22	,050
MEMORY S. I link the word to a visual image in my mind.	1 4 Total	17 18 35	14,56 21,25	,041
MEMORY S. I link the word another English word with similar sound.	1 4 Total	17 18 35	16,03 19,86	,251
MEMORY S. I use sound and meaning associations.	1 4 Total	17 18 35	15,32 20,53	,119
MEMORY S. I group words together with storyline.	1 4 Total	17 18 35	15,38 20,47	,128
MEMORY S. I remember the sentence in which the word is used.	1 4 Total	17 18 35	12,24 23,44	,001
MEMORY S. I remember the new word together with the context where the new word occurs.	1 4 Total	17 18 35	15,29 20,56	,100
DETERMINATION S. I make my own sentences using new words.	1 4 Total	17 18 35	15,00 20,83	,080
MEMORY S. I try to use newly learned words in imaginary situations in my mind.	1 4 Total	17 18 35	15,50 20,36	,145
METACOGNITIVE S. I remember words by doing dictations.	1 4 Total	17 18 35	20,50 15,64	,149
MEMORY S. I remember words by doing group work activities in class.	1 4 Total	17 18 35	18,53 17,50	,733
COGNITIVE S. I remember words by doing a project.	1 4 Total	17 18 35	18,85 17,19	,559
DETERMINATION S. Analyse the part of speech of the new word.	1 4 Total	17 18 35	17,76 18,22	,892
DETERMINATION S. Analyse the affixes and roots of the new word.	1 4 Total	17 18 35	17,06 18,89	,587
DETERMINATION S. Check for the L1 meaning of new English word.	1 4 Total	17 18 35	17,47 18,50	,754

DETERMINATION S. Analyse of any available pictures or gestures to guess the word.	1 4 Total	17 18 35	13,03 22,69	,004
DETERMINATION S. Guess the meaning of new word from the story.	1 4 Total	17 18 35	16,65 19,28	,398
DETERMINATION S. Use a dictionary to check the words	1 4 Total	17 18 35	17,94 18,06	,973
SOCIAL S. Ask teacher for new word's synonym.	1 4 Total	17 18 35	18,38 17,64	,823
SOCIAL S. Ask classmates for meaning of the word.	1 4 Total	17 18 35	16,88 19,06	,518

Table2. *Statistics about the use of vocabulary learning strategies by female and male ELT department students at COMU*

Type	Gender	N	Mean Rank	Asymp. Sig. (2-tailed)
COGNITIVE S. I repeatedly say the word in my mind frequently.	Male Female	15 20	15,73 19,70	,241
COGNITIVE S. I repeatedly spell the word in my mind.	Male Female	15 20	17,17 18,62	,665
COGNITIVE S. I repeatedly say the word aloud.	Male Female	15 20	14,93 20,30	,115
COGNITIVE S. I repeatedly write the word.	Male Female	15 20	15,80 19,65	,259
DETERMINATION S. I analyse the word by breaking it into sound segments.	Male Female	15 20	18,00 18,00	1,000
DETERMINATION S. I analyse the word by breaking it into meaningful parts.	Male Female	15 20	17,80 18,15	,919
MEMORY S. I link the word to a visual image in my mind.	Male Female	15 20	17,17 18,62	,659
MEMORY S. I link the word another English word with similar sound.	Male Female	15 20	20,80 15,90	,146
MEMORY S. I use sound and meaning associations.	Male Female	15 20	20,43 16,18	,207
MEMORY S. I group words together with storyline.	Male Female	15 20	18,73 17,45	,704
MEMORY S. I remember the sentence in which the word is used.	Male Female	15 20	19,60 16,80	,401
MEMORY S. I remember the new word together with the context where the new word occurs.	Male Female	15 20	19,37 16,98	,459
DETERMINATION S. I make my own sentences using new words.	Male Female	15 20	20,80 15,90	,146
MEMORY S. I try to use newly learned words in imaginary situations in my mind.	Male Female	15 20	17,80 18,15	,917
METACOGNITIVE S. I remember words by doing dictations.	Male Female	15 20	14,60 20,55	,080
MEMORY S. I remember words by doing group work activities in class.	Male Female	15 20	18,10 17,92	,954
COGNITIVE S. I remember words by doing a project.	Male Female	15 20	15,93 19,55	,207
DETERMINATION S. Analyse the part of speech of the new word.	Male Female	15 20	17,17 18,62	,667
DETERMINATION S. Analyse the affixes and roots of the new word.	Male Female	15 20	19,13 17,15	,560
DETERMINATION S. Check for the L1 meaning of new English word.	Male Female	15 20	19,80 16,65	,343
DETERMINATION S. Analyse of any available pictures or gestures to guess the word.	Male Female	15 20	20,00 16,50	,297
DETERMINATION S. Guess the meaning of new word from the story.	Male Female	15 20	20,20 16,35	,220

DETERMINATION S. Use a dictionary to check the words	Male Female	15 20	17,53 18,35	,810
SOCIAL S. Ask teacher for new word's synonym.	Male Female	15 20	17,03 18,72	,614
SOCIAL S. Ask classmates for meaning of the word.	Male Female	15 20	18,93 17,30	,630

Table3. *Favoured vocabulary learning strategies of ELT students at COMU*

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
I repeatedly say the word in my mind frequently.	35	2,8571	1,24009	1,00	5,00
I repeatedly spell the word in my mind.	35	2,3143	1,20712	1,00	5,00
I repeatedly say the word aloud.	35	2,6571	1,28207	1,00	5,00
I repeatedly write the word.	35	2,7429	1,37932	1,00	5,00
I analyse the word by breaking it into sound segments.	35	2,2286	1,08697	1,00	5,00
I analyse the word by breaking it into meaningful parts.	35	2,7714	1,35225	1,00	5,00
I link the word to a visual image in my mind.	35	4,0286	1,04278	2,00	5,00
I link the word another English word with similar sound.	35	3,5429	1,06668	1,00	5,00
I use sound and meaning associations.	35	3,2571	1,31379	1,00	5,00
I group words together with storyline.	35	3,0286	1,15008	1,00	5,00
I remember the sentence in which the word is used.	35	3,4000	1,16821	1,00	5,00
I remember the new word together with the context where the new word occurs.	35	4,4000	5,40805	1,00	35,00
I make my own sentences using new words.	35	3,2286	1,23873	1,00	5,00
I try to use newly learned words in imaginary situations in my mind.	35	3,6857	1,18251	1,00	5,00
I remember words by doing dictations.	35	2,6000	1,45925	1,00	5,00
I remember words by doing group work activities in class.	35	1,6000	,94558	1,00	5,00
I remember words by doing a project.	35	1,4857	,88688	1,00	5,00
Analyse the part of speech of the new word.	35	2,8000	1,15809	1,00	5,00
Analyse the affixes and roots of the new word.	35	2,5429	1,26823	1,00	5,00
Check for the L1 meaning of new English word.	35	3,8000	1,20782	1,00	5,00
Analyse of any available pictures or gestures to guess the word.	35	3,7143	1,34101	1,00	5,00
Guess the meaning of new word from the story.	35	3,7429	1,01003	1,00	5,00
Use a dictionary to check the words	35	3,3429	1,23533	1,00	5,00

Ask teacher for new word's synonym.	35	2,2571	1,12047	1,00	5,00
Ask classmates for meaning of the word.	35	2,8000	1,30158	1,00	5,00

THE ROLE OF THE SIMULATION GAMES ON LANGUAGE LEARNERS' SELF-PERCEIVED LANGUAGE COMPETENCE

Kaan Tamir
Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey
Education Faculty, School of Foreign Languages
Department of English Language Teaching kaantamir@hotmail.com

Abstract
The aim of this study is to find out the positive effects of the simulation games on language learning process. In the study, as a data collection tool, interview was used. To analyze the data, content analysis method was followed. Participants were randomly selected from Canakkale Onsekiz Mart University, School of Foreign Languages. The findings of this study have shown that there is not a significant role of the time spend on playing the simulation games in terms of learners' self-perceived language competence. However, with the enlightment of this study, it can be concluded that simulation games can be used as language teaching and practising materials in a motivational way.
Keywords: Simulation Games, Language Learning, CALL, Self-perceived Language

Introduction

In today's age, interaction with the technology is inevitable not only for adults but also children. It can be said that the time being spent on computers and technological devices such as telephones and tablets is more than the individuals' social time that they spent speaking and interacting with each other in their daily basis. With the increasing virtual area on computers, not only having a skill, but also using the language became more valuable. What all these virtual areas bring to us is not more than anti-social individuals. Hopefully, to get ahead of these kinds of problems, internet and the virtual areas are started to be used for improving variety of skills like, playing an instrument, painting and learning a language.

While learning a language, most of the learners suffer from anxiety because of the people around themselves. But while interacting with the computer assisted language learning devices, since there are no one else in that virtual area but the interactor, the possibility of occuring a situation of anxiety is lower. No matter what the learner is learning from that device or tool, when s/he makes a wrong choice or something else, the error corrector will be the computer itself. Moreover, while playing games on computers like simulation games without the necessary language competence to maintain in the game, since the player is alone, s/he have to process in the game him/herself. The more errors the player makes, the more the player understands his/her error. According to these situations, it can be said that not only about the language but anything else, there is a process of inductive learning on the computer games when played in the target languge.

This study reveals how simulation games contribute learning and enlights if there is a role of the time spent on playing simulation games, from the points of of language learners.

Simulation Games and Language Learning

CALL refers to computer assisted language learning in abbrevations. In 1983 Higgins stated that CALL is known to be a fast expanding field. Yet, in 1983 there were not that much interaction with computer as it is nowadays. Not every people were able to sit in front of a computer and learn or search for something. But in the 21st century, it is different than the other ages as the interaction with technology is increased after world wide web (WWW) surrounded whole earth. Computers are no longer a tool for only information processing and displaying but also a tool for communication (Gündüz, 2005). Mostly, in every house it can be seen that there is at least one computer or computer-like item. Moreover, the use of computers in terms of teaching and learning a language is increased and being deliberately increased day by day, thanks to various web 2.0 tools and applications. "Any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language" (Beatty, 2013, p.7). As language is based on communication, when it is considered that the easiest way to interact with people is computers in 21st century, teaching a language interactively and easily with computers is inevitable.

From Warschauer and Healey's point of view (1998) computer gives the chance of practising for different language skills. And they also indicate that computers are useful and motivating for learning a language skill. When it is discussed, it can be conculuded that the motivation is one of the fundemental parts of learning a language. Gündüz (2005) states that the limitations given in CALL programs are very useful in practice because they provide motivation for the language learners.

According to Pearce there are two distinctly different types of games that are referred to as simulations. One is the training-based simulator, which comes out of the military world, and puts the player into a first-person role centering on mechanical control of a vehicle, e.g., a flight or tank simulator. The other is a simulation that dynamically models an entire system. (2004, p.152) This entire system includes, in short, a whole life that a person have with its responsibilities. In those kinds of simulation games, there are more likely some stories that the player has to follow to finish the game or to reach the achievements. When it is researched, it has seen that the main reason why the games make the players addicted to itself is not only the quality of the graphics but also the quality of the plot.

Watson and Friend defines FNE (Fear of Negative Evulations) as an expectation that others will evulate negatively (1969). For language learners, luckily, as there is not a real person while interacting with educational items on computer, having a fear of negative evulation is not conceivable. For the ones who play the simulation games for the plot or only to have fun, the language competence is necessary to achieve a goal in the game. Not all the simulation games need a language competence to achieve a goal but, specificly, in *The Sims* series (designed by Will Wright of Maxis) as the characters (each character called as sim) use their own "simmish" language which is not a live language. Because of this reason, the stories and the goals are given in little pop-up baloons. No matter the player does not have the competence to understand the meaning at the first time, afterwards in the game, a player can understand the meaning and acquire the lexis inductively when the goal is not achieved. The players show no hasitation while playing a game as there is not anyone else that would cause FNE.

Without depending on a result of a test or evulation, for language learners, self-perception can be the learner's easiest way to evulate themselves. "Self-perception, an individual's ability to respond differentially to his own behavior and its controlling variables, is a product of social interaction" (Mead, 1934; Ryle, 1949; Skinner, 1957 as cited in Bem, 1967, p. 184). While playing a simulation game, if the player does not understand the language, most probably, the player would think that his/her language competence is not well enough to understand the meaning. Hence, after the related lexis is acquired, the player will think that s/he understands the language and get motivated about learning the language.

Methodology

In this study survey methodology was conducted because surveys allow a researcher to gather the data for open-ended questions and qualitative data. The data that occurred at the end of the analysing process is analyzed by grounded theory and content analysis method. Students who have been learning English were interviewed as participants in the research. The data which was analyzed by the interview gives the answer of the following research questions: (1) What are the thougts of the L2 learners about the effect of the simulation games on their self-perceived language competence?, (2) What is the factor of the time that the L2 learners spend with playing simulation games in English and their self-perceived language competence?

Participants

13 participants (9 male, 4 female) who are randomly selected students from different departments in Canakkale Onsekiz Mart University were interviewed by the researcher. The participants' avarage age was 22 (age range 19-25). The data is collected in December 2016. When they were asked if they play any simulation game or not, 2 of the participants said that they used to play more than the time that they play now. 11 of them answered that they play the simulation games since the beginning of their language learning process. "... to be clear, I own my language competence to the games, I mean, I developed my English by playing the games in English when I didn't know English." (P2).

Ethical issues

Before interviewing with the randomly selected participants, they were all informed about the study, the aim of the study and the promise that either the data or their names will not be shared with third parties and will only be used for academic purposes. After a brief information given to the participants, they all agreed that the conversation can be recorded.

Data collection instrument and data analysis

In the study, both grounded theory and content analysis method is used while analysing the data. The data were collected by an interview in Turkish which has 5 main questions. The reason that an interview was hold during the research is to find out the participants thoughts about simulation games. Questions in the interview following: (1) Do you play simulation games? (2) What is the avarage of the time that you play a simulation game in a week? (3) In your opinion, what is your language level? (4) Would you play simulation games if you didn't know English, why? (5) In your opinion, Is there a effect of the simulation games on your English language developement, how?

The first question was asked to verify if the participant plays a simulation game or not. The second and third question was asked to find the answer of the second research question. The fourth and fifth question was asked to find the answer of the first research question. Themes were given to the fourth and fifth questions according to the answers that given by the participants. For the fourth interview question: *to improve vocabulary, to improve accent, to improve motivation, to learn English* and *for pleasure* answers were themed. For the fifth interview question: *vocabulary, accent, motivation on learning, grammar, comprehension, speaking* and *fluency* answers were themed.

Findings

In the study, the data analyzed within a grounded theory did not show an observable factor in terms of the first research question. However, for the second research question, following a content analysis method, themes were occurred.

RQ 1: What is the factor of the time that the L2 learners spend with playing simulation games in English and their self-perceived language competence?

Although P11 claims that his/her self-perceived language level is between B1 and B2, the avarage time that the participant spent on playing simulation games is between 3-4 hours per week.

...I used to play more. But I am in a decreasing period. 3-4 hours per week...if there is a level between B1 and B2, it would completely suit me.(P11)

In the present interview, P7 claims that his/her self-perceived language level is between intermediate and upper-intermediate, in CEFR standards, it is between B1 and B2. However, when the time avarage in terms of hour that the participant spent on playing simulation games per week is asked, the participant answered that it is between 5-6 hours per a day.

I don't know it as per week but it is 5-6 hours per a day...As a level, yes, intermediate, upper-intermediate.(P7)

The difference between these two participants has shown that there is not a significant factor of the time that the L2 learners spend with playing simulation games in English and their self-perceived language competence.

RQ 2: What are the thougts of the L2 learners about the effect of the simulation games on their self-perceived language competence?

The data analyzed according to the interview's fourth and fifth questions occurred the themes in the tables below.

Table 1. Distrubution of the analyzed themes for fourth question in the interview according to the percentage.

Would you play it, Why?		
Theme	N	Percentage
For Pleasure	9	69%
To Learn English	6	46%
To Improve Motivation	3	23%
To Improve Vocabulary	2	15%
To Improve Accent	1	7%

When it is asked to the participants would they play simulation games if they didn't know English and why, the results show that the majority of themes is on *for pleasure* by 69% of the participants.

Although P3 claims that s/he would play but wouldn't have fun with it, P4 said that s/he would, just because s/he founds it enjoyable.

I might play but it wouldn't be that much enjoyable ... I wouldn't be aware of what I was doing, so, I would have to learn everything by trying ... moreover, I didn't know English when I started playing, It helped of course.(P3)

Well, I enjoy playing...

46% of the participants said that they played and would play to improve their language. According to P9, s/he would play not only *for pleasure*, but also *to learn English.(P4)*

Well, apart from being enjoyable, it had a purpose...(P9)

23% of the participants said that it would be to improve motivation, 15% of them said *to improve vocabulary* and 7% of them said *to improve accent.*

Table 2. Distrubution of the analyzed themes for fifth question in the interview according to the percentage.

Effect on self-perceived language competence		
Theme	N	Percentage
Vocabulary	10	76%
Grammar	4	30%
Motivation on Learning	3	23%
Comprehension	3	23%
Speaking	2	15%
Accent	1	7%
Fluency	1	7%

When it is asked to the participants according to their opinions, whether there is an effect of the simulation games on their English language development and how, the colllected themes show that the majority of the

themes is on *vocabulary* by 76% of the participants. According to the participants, playing simulation games made them learn lots of vocabulary items as expressed by P6.

... I have been playing since my childhood ... the count of the vocabulary items that I have learned is a lot.(P6)

Although the theme *grammar* has 30%, it is claimed that a player can learn some structures as expressed by P9

... If a player repeats what the character says in the game, by that way, the player can learn the structures of daily speeches and use the dialogues.(P9)

Moreover, it is themed that playing simulation games had effected 23% of participants' *motivation on learning*, 23% of participants' *comprehension*, 15% of participant's *speaking*, 7% of participants' *accent* and 7% of participants' *fluency* on their self-perceived language competence according to the data analyzed.

Discussion

Although it is implicated by the participants that most of them have been playing the simulation games since their childhood, no matter how long they play the simulation games, without a purpose or a basic knowledge of the language, the time has no effect on their self-perceived language competence. İlgin and Turgut (2009) noted down that computers can be effective tools for enhancing learning even though individuals spend much time by playing games. Moreover, it can be observed from the interview with P9 that playing games has a big influence on language learning process. *Most of my friends who are gamers improved their English by playing games... I play simulation games for six and half an hour per a day... I am between C1 and C2 level* (P9). When the time that the P9 spend on playing simulation games is taken into hand, it can be said that there is a huge relation between the frequency of playing the games and the self perceived language level. However, according to the data analyzed and given as the answer of the first research question in the findings of the study, it can be claimed that there is not a magnificent factor between the time that the L2 learners spend with playing simulation games in English and their self-perceived language competence.

With the enlightment of the present research, whether the simulation games can be useful for teaching a language can be discussed. It can be said that having the motivation of playing the games and having fun with playing them can create the enviroment of learning. As it is expressed in the interview by P10 the reason why P10 started learning English is to understand the language in the games that the participant was playing. *Actually, one of the reasons why I have started learning English is the games which I was playing* (P10). According to Ilter (2009) students need motivation more than other learning milieus in language classrooms. As the findings has shown that playing the simulation games for pleasure has a significant role on the reason why the participants play the games, it can be concluded that simulation games can be seen as motivational tools for learning and teaching a language.

Conclusions and Implications

The main points of this study were to show if there is a time factor between playing simulation games and language learners' self-perceived language competence and the language learner's attitudes towards the simulation games and their thoughts. As a conclusion, it is found out that there is not a significant factor that can be observed between the time that the L2 learners spend on playing the simulation games and their self-perceived language level. However, the thoughts of the language learners about the effect of the simulation games on their self-perceived language competence have revealed that simulation games are effective and can be useful while learning or acquiring a language ,intensely, in terms of vocabulary items.

When the reason why the learners play the simulation games is taken into hand, it can be concluded that letting a student or a learner to play a simulation games not only for pleasure but to make them learn new vocabulary items can be one of the motivational ways of the process of language learning. With the enlightment of this study it can be suggested that:

In language classes to improve and make stable the learners' motivation, playing a simulation game whose content is based on vocabulary and the main missions given in that game are related to a comprehension and reading can be given as a homework to the learners.

It is a fact that learning a language very complex process. Thus, as a motivational and a useful language learning device, a simulation game which is based on CEFR and also an individual's current country's curriculum can be developed.

When P2's thought about the effect of the simulation games on self-perceived language competence following: *when a mission given to you, you have to finish it to maintain. Because of the fact that you become motivated...*

and search..." is taken into hand to increase the motivation towards learning and practising a foreign or the main language, governments can improve their curriculums and give funds to create new language learning classes.

For further studies, not only an interview, but also a questionnaire can be used as data collection tools. The research questions can be renoveted in terms of finding the relation the time and the process. Moreover, an experimental research can be done with a help of a laboratory filled with computers which are avaible to play simulation games. The count of the participants can be increased and asked them to hold journals about the learning process with the simulation games.

Acknowledgements

I am thankful to every each of the participants of this study and for reading the early scripts of this study, İrem Erözcan, Şahin Aygün Yıldırım, Buse Hızal, Atakan Üsküdar, Feyza Tuş and Burcu Mutlu. And with his patience while helping me with every stage of this study, Mehmet Sercan Uztosun.

References

Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. Routledge, New York.

Bem, D. J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological review*, *74*(3), 183.

Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *1*(2), 193-212.

Ilter, B. G. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish online journal of distance education*, *10*(4), 136-139

Pearce, C. (2004). Towards a game theory of game. *First person: New media as story, performance, and game*, *1*, 143-153.

Sullivan, H., & Higgins, N. (1983). *Teaching for Competence*. Teachers College, Columbia University, New York.

Turgut, Y., & Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 760-764.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, *31*, 57-71.

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of consulting and clinical psychology*, *33*(4), 448.

Appendix

Interview Questions:

Do you play simulation games?
What is the avarage of the time that you play a simulation game in a week?
In your opinion, what is your language level?
Would you play simulation games if you didn't know English, why?
In your opinion, Is there a effect of the simulation games on your English language developement, how?

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMİ ARAŞTIRMASI: ATÇA MYO ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Güliz Müge AKPINAR

Öğr. Gör. Şanser VURGUN

Özet

Yaşam Boyu Öğrenme temel olarak yeni bilgi kazanma, asla kaybedilmeyen bilgi, bir şeyler yaratma anlamına gelmektedir. Bireylerin okullarda aldıkları eğitimlere ek olarak, iş başında aldıkları eğitimleri de kapsayan, tüm yaşam boyunca kişilik, sosyal ve mesleki alandaki gelişimlerini amaçlayan Yaşam Boyu Öğrenme kavramı, işgücü piyasasının beklentilerinin her gün daha da arttığı günümüzde ciddi bir değer kazanmıştır. Bilgi teknolojilerindeki ilerleme, çalışanlardan kendi performanslarını kendilerinin geliştirmelerinin beklenmesi, değişen dünyaya en iyi şekilde uyum sağlanması gerekliliği, problem çözme becerisinin yükseltilmesi gibi faktörler bireylere yaşam boyu öğrenme beklentisinin atfedilmesinin başlıca sebepleri arasında yer almaktadır. Meslek Yüksekokulları işgücü piyasasında nitelikli ara eleman yetiştirmek amacıyla hayata geçirilmiş yüksek öğretim kurumlarıdır. Bilinçli ya da tesadüfi olarak ilgili bölümlere yerleşen öğrencilerin mezun olduktan sonra rakipleri arasında öne çıkarak rahat iş bulmalarındaki ön gereklilik, şüphesiz okulda aldıkları eğitimin ötesine geçerek kendilerini bireysel olarak yetiştirmelerine de bağlıdır. Henüz yirmili yaşların başında ve hayata dair ciddi deneyimleri olmayan bireylerin, kendi gelecekleri yönünde doğru kararları alabilmeleri bilinç düzeyleriyle de ilişkidir. Bu bağlamdan yola çıkılarak bu çalışmayla 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 29 sorudan oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Anketi ile Adnan Menderes Üniversitesi Atça Meslek Yüksekokulu'nda farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme olgusundaki eğilimleri ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Boyu Öğrenme, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Atça Meslek Yüksekokulu.

LIFE-LONG LEARNING TENDENCIES INVESTIGATIONS: A SAMPLE OF ATÇA VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

Lifelong Learning basically means acquiring new knowledge, never losing knowledge, creating something. In addition to the trainings they receive in their schools, the concept of Lifelong Learning, which aims to develop personality, social and vocational development throughout the lifetime, including on-the-job training, has gained tremendous momentum as the expectations of the labor market increase day by day. Factors such as progress in information technology, expectation of employees to improve their performance, adaptation to the changing world in the best possible way, and upgrading of problem-solving skills are among the main reasons for the attribution of life-long learning expectation to individuals. Vocational Schools are vocational higher education institutions with the aim of educating qualified intermediate workers in the labor market. The pre-requisite for finding a comfortable job by standing out among their competitors after graduation, whether consciously or randomly settled in the relevant departments, is undoubtedly also dependent on their individual training, beyond the training they receive in school. Individuals who are not yet in their early twenties and have no serious experience of life are also concerned with their level of consciousness to make the right decisions for their own future. In this context, the Lifelong Learning Trends Questionnaire consisting of 29 questions prepared according to the scale of 5 likert with this study and the tendencies of the students studying in different departments at Adnan Menderes University Atça Vocational School will be tried to be revealed.

Key words: Lifelong Learning, Lifelong Learning Trends, Atça Vocational School.

1.GİRİŞ

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin var olabilmesi ve yaşam koşullarını iyileştirebilmesi için sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim gibi kavramlarla eş anlamda kullanılan yaşam boyu öğrenme, Candy tarafından kişilerin yaşamları boyunca kazandıkları bilgileri, değerleri, becerileri ve anlayışları artıran ve güçlendiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreç olarak tanımlanmıştır[31].

Hayatının her aşamasında her insan, kendi isteklerini yerine getirmek ve toplumlarına katkıda bulunmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmek için yaşam boyu öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır. 2014- 2021 UNESCO Eğitim Çerçevesi kapsamındaki Belem Eylem Çerçevesi, yaşam boyu öğrenmeyi 'her eğitim biçiminin düzenleyici bir ilkesi' olarak ifade etmektedir. Bu çerçeve kapsamında yaşam boyu öğrenme, hayatın her aşamasında bireylerin kendi isteklerini yerine getirmek ve toplumlarına katkıda bulunmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmek için sahip olacakları öğrenme fırsatları olarak ifade edilmektedir[32].

Bir diğer tanımda yaşam boyu öğrenme; kişisel, sosyal ve/veya istihdam bağlantılı bir perspektif içerisinde, bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacına yönelik, hayat boyunca gerçekleştirilen bütün öğrenme faaliyetleri olarak ifade edilmiştir[33].

Bir başka kaynakta ise yaşam boyu öğrenme aşağıdaki gibi birçok farklı şekilde ele alınmıştır[34]:

Yaşam boyu öğrenme; resmi bir özellik taşısın ya da taşımasın iş ile ilgili, bireysel ya da toplumsal açıdan bilgi ve beceri geliştirme amaçlı yaşam boyunca gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin tümü olarak bilinmektedir.

Yaşam boyu öğrenme süreci, okul öncesinde başlayıp, emeklilik sonrasını kapsayan; kısaca yaşam boyu devam eden bir serüvendir.

Yaşam boyu öğrenme akademik, mesleki ve dinlenme ya da eğlence temelli bilgi ve beceri geliştirme amaçlı etkinliklerdir.

Yaşam boyu öğrenme; bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün arttırılması, iş gücünün serbest dolaşımı, istihdamın arttırılması açısından önemlidir.

Kahlert (2000, s. 3) yaşam boyu öğrenme üzerine yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme kavramının önemine şu şekilde yer vermektedir[35]:

İş yaşamına, aile yaşamına, kişisel ve toplumsal gelişime sağladığı katkılarından dolayı öğrenmeye önem verilmelidir.

Öğrenmenin, mutlaka zahmete değen ve değerli bir yanı vardır.

Öğrenme sadece mesleki beceriler ya da nitelikler elde etme üzerine gerçekleştiği için iş, öğrenme için en önemli nedendir.

Öğrenme, yaşamda hedeflenen amaçlara ulaşmada ya da hızla değişen çağa ayak uydurabilmede yardımcı olmaktadır.

Yapısal öğrenmenin, beklenti ve gereksinimlerin karşılanmasına ya da kişisel gelişime katkısı olmamakta, hatta esnek olmayan, katı ve stresli bir öğrenme sürecine neden olmaktadır.

Resmi ve gayri resmi öğrenme biçimleri önemlidir, fakat halk okulda ya da kitaplardan öğrenme yerine; diğer insanlardan, bir rehber ya da danışmandan bilgi elde etme yoluyla öğrenmeyi tercih etmektedir.

---

[31] Coşkun POLAT ve Hüseyin ODABAŞ, Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı, Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslar arası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, 2008.

[32] Lifelong Learning, http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning, (Erişim Tarihi: 03.01.2017)

[33] European Comission, 2001.

[34] Aynut ERSOY, Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009, s.3-7.

[35] Buket AKKOYUNLU, *"Yaşamboyu Öğrenme ve Eğitim Kurumlarının Sorumlulukları"*, Sosyoloji Yazıları 3 (Ed. Nevin Güngör Ercan, Esra Burcu, Birsen Şahin), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2010, s. 21 - 28.

Meslek Yüksekokulları işgücü piyasasında nitelikli ara eleman yetiştirmek amacıyla hayata geçirilmiş yüksek öğretim kurumlarıdır. Bilinçli ya da tesadüfi olarak ilgili bölümlere yerleşen öğrencilerin mezun olduktan sonra rakipleri arasında öne çıkarak rahat iş bulmalarındaki ön gereklilik, şüphesiz okulda aldıkları eğitimin ötesine geçerek kendilerini bireysel olarak yetiştirmelerine de bağlıdır. Henüz yirmili yaşların başında ve hayata dair ciddi deneyimleri olmayan bireylerin, kendi gelecekleri yönünde doğru kararları alabilmeleri bilinç düzeyleriyle de ilişkidir. Bu bağlamdan yola çıkılarak bu çalışmayla 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış 29 sorudan oluşan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Anketi ile Adnan Menderes Üniversitesi Atça Meslek Yüksekokulu'nda farklı bölümlerde okuyan öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme olgusundaki eğilimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışmanın ana materyalini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Adnan Menderes Üniversitesi (ADÜ) Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören öğrencilerden anket yoluyla elde edilen birincil veriler oluşturmaktadır. Çalışmada tam sayım yöntemi kullanılmıştır. Anket Evreni Atça MYO'da 2016-2017 bahar yarı yılında eğitim gören toplam 980 öğrenciden oluşmaktadır.Anket, Rastsal Örneklem Metodu ile tesadüfi olarak belirlenen Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Büro Yönetimi ve Sekreterlik, Tapu ve Kadastro, Tarımsal İşletmecilik Bölümlerinde okuyan toplam 280 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programında test edilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yaşam boyu öğrenme eğilimleri Ölçeği cevaplarına ilişkin sorulara verilen cevapların güvenilirlik analizi yapılmıştır. İlgi analize göre ölçek yüksek derecede güvenilir çıkmıştır.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Demografik Veriler

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Yaş	Sayı	Yüzde
18,00	16	5,7
19,00	39	13,9
20,00	78	27,9
21,00	73	26,1
22,00	25	8,9
23,00	26	9,3
24,00	12	4,3
25,00	11	3,9
Toplam	280	100,0

Tablo 2. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
ERKEK	113	40,4
KADIN	167	59,6
Toplam	280	100,0

Tablo 3. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bölüm	Sayı	Yüzde
Halkla ilişkiler ve Tanıtım programı	102	36,4
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı	87	31,1
Tapu ve kadastro programı	55	19,6
Tarımsal İşletmecilik programı	36	12,9
Toplam	280	100,0

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme Ölçek Madde Dağılımları

		Sayı	Yüzde
1. Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.	Kesinlikle katılmıyorum	152	54,3%
	Katılmıyorum	98	35,0%
	Kararsızım	26	9,3%
	Katılıyorum	1	,4%
	Kesinlikle katılıyorum	3	1,1%
2. Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	122	43,6%
	Katılmıyorum	99	35,4%
	Kararsızım	57	20,4%
	Katılıyorum	2	,7%
	Kesinlikle katılıyorum	0	0,0%
3. Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.	Kesinlikle katılmıyorum	109	38,9%
	Katılmıyorum	87	31,1%
	Kararsızım	73	26,1%
	Katılıyorum	7	2,5%
	Kesinlikle katılıyorum	4	1,4%
4. Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.	Kesinlikle katılmıyorum	113	40,4%
	Katılmıyorum	81	28,9%
	Kararsızım	69	24,6%
	Katılıyorum	9	3,2%
	Kesinlikle katılıyorum	8	2,9%
5. Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider.	Kesinlikle katılmıyorum	110	39,3%
	Katılmıyorum	83	29,6%
	Kararsızım	65	23,2%
	Katılıyorum	15	5,4%
	Kesinlikle katılıyorum	7	2,5%
6. Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.	Kesinlikle katılmıyorum	184	65,7%
	Katılmıyorum	70	25,0%
	Kararsızım	23	8,2%
	Katılıyorum	3	1,1%
	Kesinlikle katılıyorum	0	0,0%
7. Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu arttırır.	Kesinlikle katılmıyorum	126	45,0%
	Katılmıyorum	92	32,9%
	Kararsızım	47	16,8%
	Katılıyorum	14	5,0%
	Kesinlikle katılıyorum	1	,4%
8. İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara aktarmaktan keyif alırım.	Kesinlikle katılmıyorum	136	48,6%
	Katılmıyorum	80	28,6%
	Kararsızım	52	18,6%
	Katılıyorum	6	2,1%
	Kesinlikle katılıyorum	6	2,1%
9. Topluma ve çevreme mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye	Kesinlikle katılmıyorum	122	43,6%
	Katılmıyorum	104	37,1%

teşvik eder.	Kararsızım	42	15,0%
	Katılıyorum	8	2,9%
	Kesinlikle katılıyorum	4	1,4%
10. Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.	Kesinlikle katılmıyorum	105	37,5%
	Katılmıyorum	115	41,1%
	Kararsızım	48	17,1%
	Katılıyorum	10	3,6%
	Kesinlikle katılıyorum	2	,7%
11. Kişisel gelişim ve sertifika kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.	Kesinlikle katılmıyorum	120	42,9%
	Katılmıyorum	68	24,3%
	Kararsızım	64	22,9%
	Katılıyorum	19	6,8%
	Kesinlikle katılıyorum	9	3,2%
12. Çevremdekilerin sorduğu soruları cevaplandıramadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.	Kesinlikle katılmıyorum	119	42,5%
	Katılmıyorum	91	32,5%
	Kararsızım	54	19,3%
	Katılıyorum	11	3,9%
	Kesinlikle katılıyorum	5	1,8%
13. Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılma için zaman ayırırım.	Kesinlikle katılmıyorum	86	30,7%
	Katılmıyorum	81	28,9%
	Kararsızım	75	26,8%
	Katılıyorum	28	10,0%
	Kesinlikle katılıyorum	10	3,6%
14. Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.	Kesinlikle katılmıyorum	82	29,3%
	Katılmıyorum	89	31,8%
	Kararsızım	70	25,0%
	Katılıyorum	31	11,1%
	Kesinlikle katılıyorum	8	2,9%
15. Gelişen teknolojiyi kullanarak çevremdekilere bilgi vermek için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	107	38,2%
	Katılmıyorum	81	28,9%
	Kararsızım	69	24,6%
	Katılıyorum	19	6,8%
	Kesinlikle katılıyorum	4	1,4%
16. İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	152	54,3%
	Katılmıyorum	81	28,9%
	Kararsızım	41	14,6%
	Katılıyorum	6	2,1%
	Kesinlikle katılıyorum	0	0,0%
17. Bir konuyu çevreme aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	113	40,4%
	Katılmıyorum	86	30,7%
	Kararsızım	66	23,6%
	Katılıyorum	7	2,5%
	Kesinlikle katılıyorum	8	2,9%
18. Günlük hayata dair çevremdekilere fikirler	Kesinlikle katılmıyorum	92	32,9%

verebilmek, onlara bir şeyler kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm.	Katılmıyorum	106	37,9%
	Kararsızım	58	20,7%
	Katılıyorum	11	3,9%
	Kesinlikle katılıyorum	13	4,6%
19. Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	131	46,8%
	Katılmıyorum	93	33,2%
	Kararsızım	42	15,0%
	Katılıyorum	9	3,2%
	Kesinlikle katılıyorum	5	1,8%
20. İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.	Kesinlikle katılmıyorum	116	41,4%
	Katılmıyorum	92	32,9%
	Kararsızım	54	19,3%
	Katılıyorum	12	4,3%
	Kesinlikle katılıyorum	6	2,1%
21. Mesleğimdeki gelişimimi arttırmak için sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.	Kesinlikle katılmıyorum	95	33,9%
	Katılmıyorum	91	32,5%
	Kararsızım	70	25,0%
	Katılıyorum	18	6,4%
	Kesinlikle katılıyorum	6	2,1%
22. Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	140	50,0%
	Katılmıyorum	73	26,1%
	Kararsızım	52	18,6%
	Katılıyorum	13	4,6%
	Kesinlikle katılıyorum	2	,7%
23. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	111	39,6%
	Katılmıyorum	111	39,6%
	Kararsızım	43	15,4%
	Katılıyorum	13	4,6%
	Kesinlikle katılıyorum	2	,7%
24. Üniversite eğititmim bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışacağım.	Kesinlikle katılmıyorum	135	48,2%
	Katılmıyorum	83	29,6%
	Kararsızım	44	15,7%
	Katılıyorum	14	5,0%
	Kesinlikle katılıyorum	4	1,4%
25. Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümden teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.	Kesinlikle katılmıyorum	121	43,2%
	Katılmıyorum	100	35,7%
	Kararsızım	48	17,1%
	Katılıyorum	11	3,9%
	Kesinlikle katılıyorum	0	0,0%
26. Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.	Kesinlikle katılmıyorum	176	62,9%
	Katılmıyorum	70	25,0%
	Kararsızım	31	11,1%
	Katılıyorum	3	1,1%
	Kesinlikle katılıyorum	0	0,0%

27. Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.	Kesinlikle katılmıyorum	144	51,4%
	Katılmıyorum	92	32,9%
	Kararsızım	38	13,6%
	Katılıyorum	4	1,4%
	Kesinlikle katılıyorum	2	,7%
28. Edindiğim bilginin, doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.	Kesinlikle katılmıyorum	119	42,5%
	Katılmıyorum	92	32,9%
	Kararsızım	49	17,5%
	Katılıyorum	14	5,0%
	Kesinlikle katılıyorum	6	2,1%
29. İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.	Kesinlikle katılmıyorum	131	46,8%
	Katılmıyorum	93	33,2%
	Kararsızım	48	17,1%
	Katılıyorum	5	1,8%
	Kesinlikle katılıyorum	3	1,1%

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Güvenilirlik Analizi

Katılımcıların vermiş oldukları yaşam boyu öğrenme eğilimleri Ölçeği cevaplarına ilişkin sorulara verilen cevapların güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Tablo 5. Güvenilirlik Analizi Sonucu

Cronbach's Alpha	N of Items
,935	29

Normallik Testi

Verilerin parametrik veya parametrik olmadığını belirlemek için verilere Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

Tablo 6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Normallik Testi

	N	Normal Parameters[a,b]		Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Ort.	Std. Sapma		
1. Yeni bilgi ve becerileri öğrenmek benim için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.	280	1,5893	,76145	5,411	0,000
2. Kişisel gelişimimi sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif alıyorum.	280	1,7821	,78906	4,600	0,000
3. Mesleğimde kendimi geliştirmek için bilgilerimi sürekli güncellerim.	280	1,9643	,93832	3,970	0,000
4. Kendi alanımla ilgili bilimsel gelişmeleri takip etmekten zevk alırım.	280	1,9929	1,01950	3,991	0,000
5. Entelektüel bilgi birikimine sahip bir birey olarak nitelendirilmek hoşuma gider.	280	2,0214	1,03327	3,872	0,000
6. Yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenim artar.	280	1,4464	,69095	6,660	0,000
7. Farklı alanlarda katıldığım etkinlikler mesleğimdeki motivasyonumu arttırır.	280	1,8286	,90750	4,508	0,000

8. İlginç bulduğum bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara aktarmaktan keyif alırım.	280	1,8071	,95712	4,789	0,000
9. Topluma ve çevreme mesleki olarak örnek olmam gerektiği düşüncesi, beni öğrenmeye teşvik eder.	280	1,8143	,89271	4,265	0,000
10. Yeni bilgi ve becerileri yaşamımla ilişkilendirerek öğrenmeye çalışırım.	280	1,8893	,86254	3,926	0,000
11. Kişisel gelişim ve sertifika kurslarına katılmayı mesleğimde yeni bilgi ve becerileri öğrenmem için fırsat olarak değerlendiririm.	280	2,0321	1,1050 7	4,241	0,000
12. Çevremdekilerin sorduğu soruları cevaplandıramadığımda bunu yeni bir şey öğrenmek için fırsat olarak değerlendiririm.	280	1,9000	,96386	4,180	0,000
13. Kendimi daha iyi tanımak adına kişisel gelişimimi sağlayacak etkinliklere katılma için zaman ayırırım.	280	2,2679	1,1086 3	3,211	0,000
14. Mesleki açıdan beni geliştireceğine inandığım bilimsel dergi, kitap vb. okumak için zaman ayırırım.	280	2,2643	1,0850 0	3,463	0,000
15. Gelişen teknolojiyi kullanarak çevremdekilere bilgi vermek için çaba gösteririm.	280	2,0429	1,0150 9	3,849	0,000
16. İletişim ve sosyal becerilerimi geliştirmek için çaba gösteririm.	280	1,6464	,80766	5,541	0,000
17. Bir konuyu çevreme aktarmakta yetersiz kaldığımda, yeni yöntem ve teknikler geliştirmek için çaba gösteririm.	280	1,9679	,99948	3,968	0,000
18. Günlük hayata dair çevremdekilere fikirler verebilmek, onlara bir şeyler kazandırmada yardımcı olmak için yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye gayret gösteririm.	280	2,0964	1,0513 6	4,078	0,000
19. Kendi kendime öğrenmek için hedefler belirlerim ve hedeflerimi gerçekleştirmek için çaba gösteririm.	280	1,8000	,93287	4,556	0,000
20. İlgimi çeken konularda, öğrenme sürecimi sistemli bir şekilde yürütürüm.	280	1,9286	,98478	4,040	0,000
21. Mesleğimdeki gelişimimi arttırmak için sosyal alanlarda farklı etkinliklere katılırım.	280	2,1036	1,0159 9	3,428	0,000
22. Gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için çaba gösteririm.	280	1,8000	,94812	5,030	0,000
23. Kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hitap eden öğrenme olanaklarına ulaşmak için çaba gösteririm.	280	1,8714	,88672	3,936	0,000
24. Üniversite eğititmim bittikten sonra, mevcut bilgi birikimimle yetinmeyip araştırma yapmaya çalışacağım.	280	1,8179	,96852	4,734	0,000
25. Kendimi geliştirmek için geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündüğümden teknolojik gelişmeleri takip etmeye çalışırım.	280	1,8179	,85449	4,399	0,000
26. Yeni bir şeyler öğrenmek her zaman ilgimi çeker.	280	1,5036	,73323	6,400	0,000
27. Edindiğim bilgiyi özel bir amaç için etkin olarak kullanabilirim.	280	1,6714	,81599	5,170	0,000
28. Edindiğim bilginin, doğruluğunu, güvenilirliğini, güncelliğini ve tarafsızlığını belirlemek için ilgili kaynakları araştırırım.	280	1,9143	,99451	4,117	0,000
29. İhtiyacım olan bilgiyi elde etmenin yollarını bulmak için çaba gösteririm.	280	1,7714	,87040	4,687	0,000

Verilerin Kolmogorov-Smirnov Z test değerleri p anlamlık değerleri 0,05'ten küçük ($p < 0,05$) olduğu için verilerin analizinde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılacaktır. Dolayısıyla parametrik olmayan iki grup değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi incelemek için veriler Mann-Whitney U testi ile birden fazla grup değişkenlerinde Kruskal Wallis H ile analiz edilecektir.

Yaşam Boyu Öğrenme Anket Verileri İle Demografik Verilere Yönelik Bulgular

Ankete katılanların yaş değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Yaş Değişkenine Göre İlişkisi

Yaş		N	Ort.	SS.	Kruskal-Wallis H	p
ÖLÇEKTOPLAM	18,00	16	1,82	,47		
	19,00	39	1,89	,53		
	20,00	78	1,82	,55		
	21,00	73	1,94	,63	2,678	,913
	22,00	25	1,89	,61		
	23,00	26	1,79	,40		
	24,00	12	1,80	,52		
	25,00	11	2,07	,63		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya 25 yaş grubu sahip olduğu görülmektedir. Dolayısı ile yaş değişkeninin ankete katılan grubun yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği ifade edilebilmektedir.

Ankete katılanların cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 8. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisi

Cinsiyet		N	Ort.	SS.	Mann-Whitney U	p.
ÖLÇEKTOPLAM	ERKEK	113	1,90	,55	8902,500	,422
	KADIN	167	1,86	,56		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) veriler ortalamalar açısından incelendiğinde yüksek ortalamaya erkek grubunun sahip olduğu görülmektedir. Dolayısı ile cinsiyet değişkeninin ankete katılan grubun yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği ifade edilebilmektedir.

Ankete katılanların bölüm değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bölüm Değişkenine Göre İlişkisi

Bölüm		N	Ort.	SS	Kruskal-Wallis H	p.
ÖLÇEKTOPLAM	Halkla ilişkiler ve Tanıtım programı	102	1,83	,55	1,452	,693
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı	87	1,92	,62		
	Tapu ve kadastro programı	55	1,90	,49		
	Tarımsal İşletmecilik programı	36	1,83	,53		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bölüm grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) veriler ortalamalar açısından

incelendiğinde yüksek ortalamaya 2. grubun sahip olduğu görülmektedir. Dolayısı ile bölüm değişkeninin ankete katılan grubun yaşam boyu öğrenme eğilimini etkilemediği ifade edilebilmektedir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düşük düzeyde çıkmıştır.

- Öğrencilerin %89.3'ü yeni bilgi ve becerileri öğrenmeyi kendileri için vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

- Öğrencilerin yarısından fazlası kişisel gelişimlerini sağlayacak kaynakları araştırmaktan keyif almadıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrencilerin %70'i mesleki gelişim için bilgilerini güncel tutmadıklarını ifade etmişlerdir.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu yeni bilgi ve becerileri dayanaklarıyla öğrendikçe özgüvenlerinin arttığı ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrencilerim yarısından fazlası ilginç bulduğu bilgilerin kaynaklarını araştırıp çevremdeki insanlara aktarmaktan keyif almaktan hoşlanmadığını ifade etmiştir.

- Öğrencilerin %80'nine yakını topluma ve çevresine mesleki olarak örnek olması gerektiği düşüncesinin, kendisini öğrenmeye teşvik etmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere yaşam boyu öğrenmenin ne olduğu ve mantığı anlatılmalı, yaşam boyu öğrenme becerileri bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır.

Öğrencilere yeni bilgi ve becerileri öğrenmelerinin mantığı gerekçeleriyle anlatılmalı, eğitim öğretim kurumlarına yaşam boyu öğrenmeyle ilgili dersler konulmalıdır.

Öğrencilerin mesleki gelişimlerinin sağlanması açısından yeni bilgi ve beceri kazanmaları doğrultusunda gerekli bilinç seviyesine ulaşmaları sağlanmalıdır.

Öğrencilere bilgiye nasıl ulaşabileceklerinin yöntemleri öğretilmelidir.

Dersler öğrencinin sorumluluk alarak aktif katılımcı olarak yer alacağı biçimde işlenmelidir.

İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük çıkmasındaki kök nedeninin ortaya konması talep edilebilir.

KAYNAKÇA

AKKOYUNLU, Buket *"Yaşamboyu Öğrenme ve Eğitim Kurumlarının Sorumlulukları"*, Sosyoloji Yazıları 3 (Ed. Nevin Güngör Ercan, Esra Burcu, Birsen Şahin), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2010.

BARUTÇUGİL, İsmet; Bilgi Yönetimi, Kariyer Yayıncılık, İstanbul, 2002.

BİÇERLİ, M. Kemal; Hayat Boyu Öğrenme, http://kongre.egesem.org/userfiles/m_kemal_bicerli.pdf (11.02.2017)

CHRISTIAN, Jeffrey E.; "HR Managers, Prepare For The Year 2000", Managing Office Technology, APenton Publication, December 1997.

Devlet Planlama Teşkilatı, 2008: Dünya Bilgi Toplumu Nihai Dokümanları, http://www.bilgitoplumu.gov.tr/Documents/5/Documents/080100_DBTZNihaiDokumanlari.pdf (13.03.2017)

ERSOY, Aynur;Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009.

European Comission, 2001.

FİDAN, Ahmet; "Tarım, Sanayi ve Bilgi Toplumunda Üretim ve Tüketim İlişkilerinin İşletme ve Yönetimleri Üzerindeki Etkileri", Mevzuat Dergisi, Yıl:6, S:62, Şubat 2003, http://www.mevzuatdergisi.com/2003/02a/03.htm (21.01.2017)

KEYS, J. Bernard; "Introduction: Creating Practice Fields For The Learning Organization", The Journal of Management Development, Vol.13, No:8, 1995.

Lifelong Learning, http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/lifelong-learning, (Erişim Tarihi: 03.01.2017)

SENGE, Peter M.; Beşinci Disiplin, (ÇEv: A. İldeniz, A. Doğukan), II. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1993.

ZAİM, Sabahaddin; Çalışma Ekonomisi, Yenilenmiş 10. Baskı, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1997.

http://www.ikv.org.tr/pdfs/kisiler-serbet.pdf

YAYGIN EĞİTİM KURUMLARINDA YETİŞKİNLERE YÖNELİK OSMANLI TÜRKÇESİ KURSLARININ YERİ VE İŞLEVİ

Ezgi İnal Tohumcu
Milli Eğitim Bakanlığı inalezgi@gmail.com

Özet

Osmanlı Türkçesi 13. ve 20. yüzyıllar arasında gelişimini Arapça, Farsça ve Türkçe düzleminde tamamlamış bir yazı dilidir. Dönemin mevcut kültürel birikimini yansıtan ve Osmanlı Devleti'nin tüm milli politikalarının günümüze kadar tarihsel gerçeklik çerçevesinde taşıması, dönemin hem siyasi hem de edebi eserlerinin en iyi şekilde gelecek nesillere aktarımını sağlaması bakımından önemli bir dildir. Osmanlıca telaffuzu, yazımı, okunuşu ve dilbilgisi özellikleri bakımından yalnızca yazı dili özellikleri göstermektedir. Osmanlı Türkçesindeki sözcüklerin Türkçedir. Bu nedenle dil "Osmanlı Türkçesi" olarak adlandırılır. Latin alfabesinin kabulünün ardından ortaya çıkan değişiklikler bugün dil çalışmaları bakımından da önem arz etmektedir. Bu alanda akademik eğitim alan bireylerin veya kültürel mirasa sahip çıkmayı kendisine görev edinmiş bütün vatandaşların bu yazı diline hâkim olması için Millî Eğitim Bakanlığı harekete geçmiş ve öncelikle yaygın eğitim kurumları olan Yaşam Boyu Öğrenme Merkezleri'nde, ardından iş birliği halinde pek çok kamu kurumu ve özel kuruluşta eğitimler vermeye başlamış, Osmanlı Türkçesini bugün devam eden süreçte Ortaöğretim kurumlarında ders haline getirmiştir. Çalışmamızın kapsamını oluşturan "yaygın eğitim" ve "yetişkin eğitimi" konularını buluşturduğumuz ortak nokta olan Osmanlı Türkçesi Kursları yetişkinler tarafından oldukça yoğun ilgiyle karşılanmaktadır. Kursların bireylerde merak uyandırması ve milli şuuru yüksek bireyleri yüreklendirmesi bakımından ciddi bir ağırlığa sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Eğitim veren öğreticilerin çabası, idari kadronun eğiticilere desteği ve Osmanlı Türkçesinin neden öğrenilmesi gerektiği meselesinin halka doğru aktarılması, Osmanlı Türkçesi kurslarına talebi daha da artıracak ve zaten kültürümüzde var olan pek çok bilginin asıl kaynağına ulaşılabilmesini sağlayarak, kültürel birliğin oluşmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler : Yaygın Eğitim, Yetişkin Eğitimi, Osmanlı Türkçesi, Türkçe, Milli Kültür, Kültür

Osmanlı Türkçesinin Tanımı ve Batı Türklerinin Dil Tarihi

Bilimsel olarak Osmanlı Türkçesi, Türkiye Türkçesinin gelişme sürecinde Eski Anadolu Türkçesi olarak adlandırılan ilk dönemi de içine alarak XIII. Yüzyıldan XX. yüzyılın başlarına kadar devam eden yazı dilidir. Osmanlı Türkçesini onun devamı olan bugünkü Türkiye Türkçesinden ayrı düşünmek doğru değildir. (Özkan, 2007)

Batı Türkçesi uzun tarihi boyunca Karahanlıların X.yüzyılda Arap alfabesini kullanmaları ve İslam medeniyeti dairesine dâhil olmalarıyla başlayan çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır:

Başlangıç Dönemi: Anadolu Selçukluları, Beylikler Devri ve Osmanlı Devletinin Kuruluşunu içine alır. Bu döneme, Eski Türkiye Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, Eski Oğuz Türkçesi gibi adlar verilir. Bu dönem XIII-XV. yüzyılları içine alır ve dil özellikleri oldukça sadedir.

Klasik Dönem: XV. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle İstanbul'un Fethi ile birlikte bir kültür ve medeniyet merkezi haline gelen İstanbul'da başlayıp, XIX. yüzyılın ortalarına kadar devam eden dönemdir. Bu dönemde Osmanlı Türkçesi Arapça ve Farsça ile yarışacak düzeye ulaşarak söz varlığını oldukça genişletmiştir. Bu süreçte Osmanlı Türkçesinin iki koldan ilerlediği görülür. (Özkan, 2007) Bunlardan biri, büyük kitlelerce anlaşılabilen Osmanlı Türkçesi iken diğeri oldukça sanatlı ağır bir dili içeren Osmanlı Türkçesi idi. Bu farklı işleyişin sonucunda oldukça zengin bir kültür mirası ortaya konmuş, dilin hikmetlerini göstermeye çalışan nice sanatçı pek çok ürün meydana getirmiştir. Bu süreç aynı zamanda Osmanlı Devletinin gelişim sürecini de kapsamaktadır. Osmanlı Devletinin gelişmesi dili de geliştirmiş ve dil unsurlarına yeni özellikler katılmasını sağlamıştır. Çünkü dil, mevcut bulunduğu topraklarda ait olduğu milletin en önemli zenginliğidir.

Yenileşme Dönemi: XIX. yüzyılın ortalarından XX. yüzyılın başlarına kadar devam eden dönemdir. Bu dönemin sonlarına doğru batı dillerinden tercüme eserlerle Osmanlı Türkçesinde bir sadeleşme bir başka deyişle klasik dönemin aksi yönde bir çözülme görülmüştür. (Özkan, 2007)

Bu önemli aşamaların ardından çözülmeye başlayan Osmanlı Türkçesi, 1911'de Yeni Lisan hareketinin etkisiyle Klasik Osmanlı Türkçesi olarak tesirini kaybetmiştir. Böylece Batı Türkçesi, Modern Türkiye Türkçesi olarak adlandırılan son devresine girmiş (Özkan, 2007) ve 1928 Harf İnkılâbı ile içinde bulunduğu yeni süreçte bambaşka bir değişim yaşamıştır. Faruk Kadri Timurtaş, Türk dilinin yaşadığı bu son aşamayı da ele alarak bugünkü Türkiye Türkçesine Yeni Türkiye Türkçesi adını vermiş, önceki dönemleri ise aynı yüzyıllar çerçevesinde Tarihi Türkiye Türkçesi olarak ele almıştır: (Timurtaş, 1981)

Tarihi Türkiye Türkçesi

Eski Osmanlı Türkçesi(Eski Anadolu Türkçesi): XIII. yüzyıldan XV. yüzyılın ortalarına kadar

Klasik Osmanlı Türkçesi: 15.yüzyıldan 19.yüzyıla kadar

Yeni Osmanlı Türkçesi: Tanzimat'tan 1908'e kadar

Yeni Türkiye Türkçesi: 1908'den günümüze ve bugün de devam eden Türkiye Türkçesi

Türkler tarih boyunca birden fazla alfabe kullanmışlardır. Göktürk ve Uygur alfabesinin ardından Arap alfabesini kullanan Türklerin yazı diline Osmanlı Türkçesi, bugün Latin alfabesini kullanan Anadolu coğrafyasındaki Türklerin yazı diline de Türkiye Türkçesi demek doğru olacaktır.

Osmanlı Türkçesinin Adlandırılma Meselesi

Adlandırma bütün tarihi ve kültürel unsurlar için önem arz etmektedir. Öyle ki, tarih sahnesine bakıldığında bir topluma farklı toplumlarca çeşitli nedenlerle değişik isimler verilmiş ve tarihi kayıtlara da böyle geçirilmiştir. Bu zaman zaman karışıklıklar yaratsa da bugün pek çok bilgiye rahatlıkla ulaşabilmekte ve bu farklı adlandırmaların nedenlerini açıklayabilmekteyiz.

Osmanlı Türkçesi adı, bugün artık Türkoloji literatüründe bir karmaşa yaratmasa da Osmanlı Türkçesiyle ilgilenen çeşitli çevrelerce bu adlandırma meselesinin de yarattığı karmaşa ve bilgi eksikliği nedeniyle yanlış yorumlanarak bu dil yazı dili olmasının yanında bir de konuşma diliymiş gibi algılanmaktadır. Bu noktada dilin benzer eklerle benzeşim kurması ve zihnimizin bunu eş değer algılaması haklı bir seçenek gibi görülse de biz, bu kültürel birikimimizi taşıyan yazı dilinin Osmanlı Türkçesiolarak adlandırılması gerektiğinden yanayız.

"Osmanlıca" terimini sadece ağdalı dil için kullananlar varsa da Türkoloji literatüründe XVI. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına dek Osmanlı coğrafyasında kullanılan Türkçe, "Osmanlıca" veya "Osmanlı Türkçesi" olarak adlandırılır. Esasen Osmanlıca anlamındaki "Osmanî" veya "Lisan-ı Osmanî"

gibi terimler Tanzimatta ortaya çıkmıştır. Osmanlılar kendi kullandıkları dile "Türkçe, Türkî, Zeban-ı Türkî, Lisan-ı Türkî" demişlerdir. Tezkire yazarları "Lisan-ı Türkî"de çeşitli şairleri kitaplarında toplamışlardır. Nabi, "Türkî"de Nef'i ve Baki'ye bakmasını oğluna tavsiye eder. "Osmanlıca" terimini kullananlar Ahmet Cevdet Paşa, Recaizade gibi Tanzimat yazarlarıdır. Namık Kemal de "Osmanlıca" terimini kullanmakla birlikte "Türkçe" terimini daha çok kullanır. 1876 anayasasında da dilimizin adı "Türkçe" olarak geçer. XIX. yüzyılın Bianchi, Zenker, Redhouse gibi batılı sözlükçüleri de dilimizi Türkçe (Turc, Turkish) olarak adlandırırlar. O halde, Osmanlıca dilini kullananların kendi dillerine verdikleri ad değildir. Komşu milletlerin verdiği ad da değildir. Bu kelime ancak Tanzimat döneminde bazı yazarlarca bir süre kullanılmış; daha sonra da Türkçenin belli bir coğrafyadaki belli bir dönemini ifade etmek üzere terimleşmiştir. Bugün bilim dilinde "Osmanlıca" veya "Osmanlı Türkçesi" terimi, XVI. yüzyıl başından XX. yüzyıl başlarına dek Osmanlı topraklarında yayılan Türkçe için kullanılır. Gerek divan gerek halk dili olarak sade ve ağır örnekleriyle bu dil; edebi, ilmi ve resmi alanlarda kullanılmış büyük bir imparatorluk dilidir. (Ercilasun, 2008)

Osmanlı Türkçesinin Önemi ve Kültürel İşlevi

"Türklerin Arap kültürü ile karşılaşmaları 751 Talas savaşından sonra oldu. Kur'an-ı Kerim'i okuyabilmek için Arap harflerini öğrenmek ihtiyacı doğunca Arap harfleri ile yazılmış ilk Türkçe metinler ortaya çıkmaya başladı. Daha sonra Göktürk alfabesi yerine Arap alfabesi kullanılır oldu. Gazneliler, Karahanlılar, Selçuklular, Artukoğulları, Akkoyunlular, Karakoyunlular Arap harfleri ile Türkçe metinler yazdılar. 623 yıllık Osmanlı tarihi ve kültürü bu yazı ile yazıldı. Dönemin Türkçesine Batı Türkçesi veya Osmanlı Türkçesi denildi. Cumhuriyet'in ilk yıllarında bile bu yazı kullanıldı. Atatürk'ün Büyük Nutuk'u ilk kez bu yazı ile yayınlandı. İşte bu yüzden Osmanlı Türkçesi'nin öğrenilmesi Türk tarihi ve Türk kültürü üzerinde çalışacak olanlar için kaçınılmaz bir görevdir." (Kurt, 2009).

Toplumların geleneksel yapısını, kültür ögelerini yansıtan en önemli unsur dildir. Buradan hareketle yüzyıllar boyu güçlü bir hükümdarlık olarak tarih sahnesinde yer bulan Osmanlı Devleti'ne ait dönemin dili ve bu dilin ürünleri, tarihi unsurlara ulaşabilmek anlamında önemli bir yol oluşturmaktadır.

Devletlerin kalıcılığını sağlayan yazılı dil, Türkler için de Türklerin Anadolu'ya gelişleriyle Türk tarihi için önemli bir aşama kat etmiş, İslam medeniyetinin de etkisiyle tam ve geniş bir kültürel birlik sağlamışlardır. Bugün yalnızca bilimsel çalışmalar çerçevesinde değil, münevver sıfatına uygun her bireyin bilmesi gereken bir yazı dili olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü toplumları yücelten yegâne unsur mevcut kültürel bağları sağlamlaştırarak gelenekleri sürdüren bireylerin, benliklerine bağlılıklarıdır.

Osmanlı Türkçesi içinde barındığı kültürel miras bakımından önemli bir dönemin ürünü, öğrenilmesi gereken bir dildir. Fakat bu gereklilik bir mecburiyet yahut dile geri dönüş çabası olarak görülmemelidir. Çünkü dil, geçen süreçlerde farklılıklara uğramış ve Türkiye Türkçesi kendi söz varlığını ortaya koymuştur. Nitekim dil, yalnızca bir gramer kuralları bütünü değildir.

Dil ve düşünce, insanı diğer canlılardan ayıran, kültürel hafıza ile birlikte insana anlamlı bir yaşam sağlayan unsurlardır. Kültürel hafıza, milletlerin devamlılığında en işlevsel olgulardandır. Bu nedenle, Osmanlı Türkçesine sahip çıkmak, geçmişin izlerini sürebilmek; kendinden, kendine ait olandan haberdar olup, tarihini öğrenmek en önemli sorumluluklarımızdan biri haline gelmektedir. Çünkü Osmanlı Türkçesi bugünkü söz varlığımızı zenginleştirici, kültürü tanıtıcı bir niteliğe sahiptir. Türk dilinin inceliklerini, o dönemdeki sanatı, sanata bakış açısını ve sanatçının zihniyetini, yaklaşık bin yıllık siyasi, iktisadi, kültürel devlet birikimini orijinal metinlerden okuma imkanı sağlar. Bu nedenler çerçevesinde Osmanlı Türkçesi öğretiminde öncelikli amaç, Osmanlı Türkçesinin imla özellikleri değil, neden öğrenilmesi gerektiğinin anlaşılması olmalıdır.

Yaygın Eğitim ve Osmanlı Türkçesi Kursları

Osmanlı Türkçesi Kursları bugün, Milli Eğitim Bakanlığının Yaygın Eğitim kolu ile ilgilenen olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce ilk kez 2012 yılında başlatılmış önemli bir kültür projesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarihten önce sosyal bilimler liselerinde ders olarak okutulan Osmanlı Türkçesi'nin yaygın eğitimde milli eğitim bakanlığının denetiminde başlatılması önemli bir adımdır. Ayrıca daha sonra, bu derslerin haftada iki saat olmak üzere Sosyal Bilimler liselerine zorunlu, diğer ortaöğretim kurumlarında seçmeli ders olarak okutulmasına dair karar da yürürlüğe konularak, zaten alanı sosyal bilimler olan gençlerin bu alanda da hakim olmalarını sağlamak, diğer okullardaki öğrencilerden de talep edenlerin bu alana dair bilgilerini artırmaya yönelik bu çalışma Türk Milli Eğitim sistemi için şüphesiz kıymetlidir. Bugün Osmanlı Türkçesi Dersleri, Milli Eğitim Bakanlığının yanı sıra Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri başta olmak üzere, Tarih, Türkçe Öğretmenliği, Çağdaş Türk Lehçeleri, Bilgi ve Belge Yönetimi gibi pek çok alanda zorunlu ya da seçmeli ders olarak varlığını sürdürmektedir.

Bireyin yaşamının her anında istediği alanda bilgiye ulaşarak bunu öğrenebileceğinin mümkün olduğunu

savunan öğrenme modeli olarak tanımlayabileceğimiz Hayat Boyu Öğrenmenin bir parçası da Yaygın Eğitim Kurumlarıdır. Yaygın Eğitim, örgün eğitimin tamamen dışında fakat bu sistemi destekleyici olarak, bireylerin ilgi alanlarını zenginleştirmek ve bilgilerini artırmak için yapılan tüm hayat boyu eğitim ve öğretim çalışmaları olarak adlandırılabilir. Bunun yanında alanla alakalı rehberlik ve uygulama da aygın eğitim kapsamındadır. Yaygın Eğitim Kurumlarında günümüzde oldukça aktif bir şekilde Osmanlı Türkçesi Kursları açılmaktadır. Bu kurslar, Halk Eğitim Merkezleri başta olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde pek çok kamu kuruluşunda ya da özel kuruluşlarda, STK'larda düzenlenerek son zamanlarda bu alana olan yoğun talep karşılamaya çalışılmaktadır.

Yaygın Eğitim Kapsamında Osmanlı Türkçesi Kurslarının İçeriği

(www.hbogm.meb.gov.tr, 2017)

Eğitim Modüllerinde oluşturulan Öğretim programının dayanaklarına yer verilmiştir:

24.06.1973 tarihli ve 14574 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Talim ve Terbiye Kurulunun 20.04.2016 tarih ve 19 sayılı kararı ile kabul edilen, Yaygın Eğitim Kurumları çerçeve kurs programı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 29.07.2016 tarih ve 54 nolu kararıyla onaylanan Osmanlı Türkçesi Dersi (10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim programları

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01.01.1975 tarih ve 1 nolu kararıyla onaylanan Sosyal Bilimler Lisesi Osmanlı Türkçesi Dersi (10, 11 ve 12.sınıflar) Öğretim Programları

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13.10.2015 tarihli ve 91 sayılı kararıyla onaylanan Arapça dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Öğretim Programları

Osmanlı Türkçesi Kursları, Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş modül içeriklerinden oluşan, "Kişisel Gelişim ve Eğitim Alanı"na yönelik kurslar çerçevesinde yer almaktadır. Osmanlı Türkçesi Kursları dört temel modülden meydana gelmektedir. Bu dört modül seviyeleri bakımından birbirinden farklı ve her modül bir diğer modülün devamı niteliğindedir.

Birinci Modül "Osmanlı Türkçesinde Kolay Metinler" olup, yetişkinlere yönelik bu kursa katılacak bireylerde 13 yaşını tamamlamış olma ve okuma-yazma biliyor olma şartı aranır. Günde en fazla 6 saat uygulanmak üzere toplam 64 saatten oluşan modül, "Harflerin ve Rakamların Mahiyeti"(32 saat) ve "Kolay İmla Kaideleri" olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Bu modül Osmanlı Türkçesini çok az bilen ya da hiç bilgisi olmayan kursiyerler için başlangıç seviyesi modülüdür.

İkinci modül "Osmanlı Türkçesi İmlası"dır. Bu kursa katılım şartı da 13 yaşını doldurmuş olma ve okur-yazar olmaktır. Bireylerin bu kurs öncesinde birinci modül seviyesinde Osmanlı Türkçesi kurallarına hakim olmaları ve çok basit okumalar yapabilmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu modülün içeriği orta seviye Osmanlı Türkçesi bilgisine denk gelmektedir. Haftada en fazla 6 saat uygulanmak üzere 64 saatten oluşan modülde, "Türkçe Asıllı Kelimelerin İmlası"(32 saat) ve "Klişeleşmiş Kelime ve Ekler"(32 saat) olarak iki ana başlık bulunmaktadır.

Üçüncü modül "Osmanlı Türkçesinde Arapça ve Farsça Kurallar" adı altında 96 saatlik yoğun ve ileri derecede Osmanlı Türkçesi bilmeyi gerektiren modüldür. Bu modül aynı zamanda Osmanlı İmlası ve söz varlığı üzerindeki Arapça ve Farsça etkisini ele almaktadır. Bu modül bilgi birikiminin yanı sıra diğer modüllere göre daha fazla pratik gerektiren bir süreci içerir. Çünkü modülde yer alan Arapça ve Farsça'ya ait kurallar, sözcükler ya da bazı sözcük grupları bugün Osmanlı Döneminin Klasik döneminde ürünler veren sanatçılar gibi Arapça ve farsçaya mümkün olduğunca hakim olmayı gerektirmektedir. Modül, "Arapça Asıllı Kelimelerin İmlası"(32 saat), "Arapça Kelimelerde Mahiyet"(32 saat), "Arapça ve Farsça Tamlamalar"(32 saat) olarak üç ana başlıktan oluşmaktadır.

Dördüncü modül ise Osmanlı Türkçesi öğretiminin tamamlanmasının ardından isteğe bağlı olarak devam edilebilecek bir modül olan "Osmanlı Türkçesinde Arşiv Metinleri ve Edebi Metinler"dir. Bu alanda bilgisini artırmak isteyen; daha spesifik çalışmalar yapmak, farklı edebi türlere ait metinlerin okumalarındaki incelikleri öğrenmek ve Osmanlı dönemine ait arşiv belgesi niteliğindeki resmi yazışmaları, mektupları, hatıratları, tapu ve mezar taşı gibi özel nitelikli yazıları okumak isteyen herkesin devam edebileceği modüldür. Fakat bu modüle katılım şartları diğer modüllerden farklıdır. Bu modüle katılabilmek için bireylerin en az lise mezunu olmaları ve diğer kurs düzeylerini tamamlamaları yahut, tüm modüllere ait seviye tespit sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Toplam 96 saat olan bu modül "Osmanlıca Belgeler"(32 saat), "Osmanlı Devlet Yazışmaları ve Edebi Metinler"(32 saat), "Osmanlıca El Yazması Eserler"(32 saat) ana başlıklarından oluşmaktadır.

Bütün bu modüllerin dışında bir de "Osmanlı Türkçesi Öğreticiliği" kursu açılmaktadır. Bu kurslara katılacak bireylerde herhangi bir alandan en az ön lisans mezunu olmak, "Osmanlıcada Arşiv ve Edebi Metinler" kursu bitirme belgesine sahip olmak, yapılacak ön değerlendirme sınavından en az 70 puan almak şartları aranmaktadır. 48 saatten oluşan bu eğitim "Türkçe Kelimelerin İmlası ve Tedrisi Öğretim Metotları"(12 saat), Arapça Kelimelerin İmlası ve Tedrisi Öğretim Metotları"(12 saat), farsça Kelimelerin İmlası ve Tedrisi Öğretim Metotları"(12 saat), "Osmanlıca Güzel Yazı ve Tedrisi"(12 saat) ana başlıklarından oluşmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bugün çeşitli üniversitelerde lisans ve yüksek lisans derslerinde yer verilen Osmanlı Türkçesi dersleri beraberinde aynı yükseköğretim kurumlarında sürekli eğitim merkezleri bünyesinde çeşitli saat ve içeriklerde düzenlenmektedir. Bu kursların MEB kolunda ortaöğretim dersleri dışında ortaöğretim kurumlarında kurs niteliğinde verilebilmektedir. Hayat Boyu öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yaygın eğitim kapsamında yetişkinlere yönelik kurslar içerisinde de sık talep gören bir kurstur. Bu kapsamda özel kuruluşlar, kamu kurumları, STK'lar ve belediyeler Milli Eğitim Bakanlığı Onaylı sertifika verebilecekleri Osmanlı Türkçesi kursu açmak için kurs öncesinde MEB ile bir protokol imzalayarak bünyelerinde bu kursları açabilmektedirler.

Tüm şartlar sağlandığında açılan Osmanlı Türkçesi Kursları noktasında mutlaka şu maddeler göz önünde bulundurulmalıdır:

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Osmanlı Türkçesi kurslarının halk eğitim merkezleri dışında açılan kurslarda mevcut Osmanlı Türkçesi Eğiticilerinin detaylı takibi.

Osmanlı Türkçesi kurslarına katılmak isteyen kursiyer adaylarının alacakları eğitimle ilgili, detaylı olarak bilgilendirilmelidir.

Osmanlı Türkçesi kurslarının neden açılması gerektiği vatandaşlara doğru aktarılmalıdır.

Eğitim modülleri genel çerçevesi bakımından yeterli gözükmektedir. Ancak tüm kurslarda okutulan ortak kaynak kitap bulunmaması kursların başarısını öğrenci odaklı olmaktan çok öğretmen odaklı hale getirmektedir. Bu nedenle Osmanlı Türkçesi ortaöğretim ders kitapları gibi yaygın eğitim kurumlarındaki modüllerini içeren ortak bir ders kitabı da mutlaka gereklidir.

Osmanlı Türkçesi kursları ayrıca Türkçe bilgisi ileri seviyede olan(C1) yabancı öğrencilere tanıtılabilir, bu öğrencilerden ilgi alanı olanlar için özel bir modül oluşturularak Türkiye'ye büyük oranda eğitim amacıyla gelen yabancı öğrencilerin bu alanda da bilgi edinmeleri ve hayat boyu öğrenmelerine katkı sağlanabilir.

Çalışmamızın kapsamını oluşturan yaygın eğitim ve yetişkin eğitimi konularını buluşturduğumuz ortak nokta olan Osmanlı Türkçesi kurslarının yetişkinler tarafından yoğun ilgiyle karşılandığını söylemek mümkündür.

Kursların bireylerde merak uyandırdığını ve milli şuuru yüksek bireyleri yüreklendirmesi bakımından ciddi bir ağırlığa sahip olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Eğitim veren öğreticilerin nitelikleri ve çabası, idari kadroların eğitimcilere desteği ve Osmanlı Türkçesinin bizim için neden kıymetli olduğu meselesinin doğru aktarılması, Osmanlı Türkçesi kurslarına talebi daha da artıracak ve zaten kültürümüzde var olan pek çok bilginin asıl kaynağına ulaşabilmesini sağlayarak, kültürel birliğin oluşmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

Yazılı Kaynaklar

Akar, A. (2015). *Türk Dili Tarihi.* İstanbul: Ötüken Yayınları. Akkoyunlu, Z. (2009). *Kolay Osmanlıca.* Ankara: İldem Yayınları. Banguoğlu, T. (1987). *Dil Bahisleri.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Çalışkan, N. (2013). Lise Düzeyindeki Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programının Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme. *BÜEFAD , 2* (2), 329- 343.

Demir, M. A., & Öztürk, A. (2013). Türkiye Üniversitelerinde Görme Engelli Öğrencilere Osmanlı Türkçesi Öğretimi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümlerine Yönelik Atılmış Adımlar.

N. Oğuz, & İ. Keskin içinde, *Arşiv Emektarlarına Armağan* (s. 141-168). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Develi, H. (2006). *Osmanlı Türkçesi Kılavuzu I.* İstanbul: 3F Yayınları. Develi, H. (2009). *Osmanlının Dili.* İstanbul: Kesit Yayınları.

Ercilasun, A. B. (2008). *Türk Dili Tarihi.* Ankara: Akçağ Yayınları. Ergin, M. (2011). *Osmanlıca Dersleri.* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Kartallıoğlu, Y. (2015). Carbognano'ya Göre Osmanlı Türkçesi Yazı ve Konuşma İlkeleri. *Dil Araştırmaları Dergisi* (16), 7-27.

Kurt, Y. (2011). Osmanlı Türkçesi Çalıştayı'nın Ardından. *OTAM* (30), 225-230. Kurt, Y. (2009). *Osmanlı Türkçesine Giriş.* Ankara : Akçağ Yayınları.

Özkan, M. (2007). Osmanlı Türkçesi. *İslam Ansiklopedisi , 33*, s. 483-485.

Timurtaş, F. K. (1996). *Diller ve Türkçemiz.* (M. Özkan, Dü.) Alfa Yayınları, İstanbul. Timurtaş, F. K. (1981). *Tarih İçinde Türk Edebiyatı.* İstanbul: Vilayet Yayınları.

Tulum, M. (2013, Kasım-Aralık). Osmanlı Türkçesi. *Yeni Türkiye Türkçe Özel Sayısı* (55), s. 428-437.

E-Kaynaklar

(2017, Nisan). www.meb.gov.tr.

(2017, Nisan). www.hbogm.meb.gov.tr.

YÜKSEKÖĞRETİM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN ALGILARININ ÖLÇÜLMESİ: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Şanser VURGUN

Öğr. Gör. Güliz Müge AKPINAR

Özet

Üniversiteler gerek içerdikleri fakülte, meslek yüksekokullar, bölümler gerekse öğretim elemanları sayesinde öğrencilerin hem iş hem de sosyal yaşamlarına çeşitli alanlarda negatif ya da pozitif anlamda katkılar yapmakta, bu bağlamda da kişilerin hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmada öncelikle üniversite kültürüne ilişkin temel bilgiler verilecek, sonrasında ise Adnan Menderes Üniversitesi bünyesinde bulunan Atça Meslek Yüksekokulunda eğitim gören öğrencilere uygulanmış olan anket çalışması çözümlenecektir. Böylelikle öğrencilerin üniversite eğitimine ve eğitim aldıkları okula ilişkin kültürel algıları incelenecektir. Araştırmanın çalışma grubunu Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda; Meslek Yüksekokulumuzda bulunan bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Üniversite, Üniversite Kültürü, Atça Meslek Yüksekokulu.

MEASURING THE RELATIVES OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT THE UNIVERSITY CULTURE: ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATCE VOCATIONAL SCHOOL

Abstract

Universities, faculties, vocational colleges, departments and faculties of the university make contributions to the students' business and social life in various fields with negative or positive meaning and also have an important place in their lives in this context. In this study, firstly basic information about university culture will be given and then the questionnaire study applied to students who are studying at Atca Vocational School in Adnan Menderes University will be resolved. Thus, the cultural perceptions of students about university education and the school they are studying will be examined. The study group of the study forms the students who are trained at Atça Vocational School. As a result of the research; It was observed that there was no significant difference between the sections in the Vocational High School.

Keywords: University, University Culture, Atça Vocational School.

Giriş

Kültür; Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi özelliklerin bütününe kültür denir. Kültür; bir toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan farklı kılar. Kültür, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır.

Kültürün Özellikleri:

*Kültür görelidir. Yani her toplumun kendine özgü kültürü vardır.
*Kültür tarihseldir. Yani geçmişten günümüze süregelmektedir.
*Kültür insan eseridir. İnsanlar hem kültürü oluştururlar hem de kültürden etkilenirler.
* Kültür durağan değildir. Zaman içinde değişir. Maddi öğeler daha hızlı değişir. Ayrıca her toplumda kültürel değişim hızı birbirinden farklıdır.

Kültürün İşlevleri:

Kültür aynı zamanda kişilerin toplum ile olan ilişkilerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda belirmek gerekirse;

* Birey davranışlarını yönlendirerek toplumsal düzeni sağlar.
* Topluma kimlik kazandırır. Toplumu diğer toplumlardan farklı kılar.
* Toplumsal dayanışma ve birlik duygusu verir. "Biz bilinci" oluşmasını sağlar.
* Toplumsal kişiliğin oluşmasını sağlar. Yani "sosyalleşme"yi.[36]

Örgüt ve Üniversite Kültürü:

Örgüt; ortak bir amaç ya da eylemi gerçekleştirmek tutumuyla bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birlik. İnsanlar; okullar, dernekler, kulüpler, şirketler, çeşitli kamu kurumları, siyasi partiler, hastaneler gibi çeşitli örgütlerle ilişki içindedir. Örneğin çalışan yetişkin insanlar zamanının üçte birinden fazlasını örgütlerde geçirdikleri gibi, çocuklar da hemen hemen aynı ölçüdeki zamanlarını okul örgütünün içinde geçirirler.

Üniversite kültürü, kültür biçimlerinden biri olup, diğer örgütlerde olduğu gibi üniversite kültürü de üyelerinin davranışlarını ve verimliliğini etkilemekte, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirlemektedir.[37]

Öğrencilerin Üniversite Kültürüne İlişkin Algılarının Ölçülmesi:

Söz konusu anket çalışması, Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören önlisans öğrencilerinin dijital medyaya olan bağımlılıklarını belirlemeye çalışmaktır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak SPSS programı (versiyon 20) kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Atça MYO'da 2016-2017 bahar yarıyılında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla ana kütle 980 öğrenciden ibarettir. Anket çalışmasının örneklemi, Rastsal örneklem metodu ile tesadüfi olarak belirlenen 280 öğrenciden oluşmaktadır.

Söz konusu anket, Erdem ve İşbaşı nın 2001 yılında oluşturduğu ankete Atça Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik demografik özellikli bazı maddelerin eklenmesiyle oluşturulmuştur. Bu anket 27 adet ifadeden oluşmaktadır. İfadeler incelendiğinde; öğrenci- akademik personel lişkisi, öğrenci-üniversite (myo) ilişkisi, öğrenci-idari personel ilişkisi ve akademik personel-idari personel ilişkisi kavramına uygun ifadelerin bulunduğu ve bu yönde bir araştırmanın yapıldığı görülecektir.

Bu bağlamda demografik veriler incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda yer aldığı gibidir:

[36] https://www.frmtr.com/kultur/901435-kultur-nedir.html
[37] Atak, Metin (2005), "*Örgütlerde Resmi Olma-yan İletişimin Yeri ve Önemi*", **Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi**, No: 2, s: 59

DEMOGRAFİK VERİLER

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Yaş	Sayı	Yüzde
18,00	16	5,7
19,00	39	13,9
20,00	78	27,9
21,00	73	26,1
22,00	25	8,9
23,00	26	9,3
24,00	12	4,3
25,00	11	3,9
Toplam	280	100,0

Tablo 2. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
ERKEK	113	40,4
KADIN	167	59,6
Toplam	280	100,0

Tablo 3. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bölüm	Sayı	Yüzde
Halkla ilişkiler ve Tanıtım programı	102	36,4
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı	87	31,1
Tapu ve kadastro programı	55	19,6
Tarımsal İşletmecilik programı	36	12,9
Toplam	280	100,0

ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜ

Tablo 4: Ölçek Madde Dağılımı

		n	%
1. Okulumuzda uygulamalar esnasında bölümler arasında yüksek uyum vardır.	Kesinlikle katılmıyorum	35	12,50%
	Katılmıyorum	65	23,20%
	Kararsızım	96	34,30%
	Katılıyorum	43	15,40%
	Kesinlikle katılıyorum	41	14,60%
2. Okul yöneticileri sorunların giderilmesinde başarılıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	37	13,20%
	Katılmıyorum	75	26,80%
	Kararsızım	93	33,20%
	Katılıyorum	36	12,90%
	Kesinlikle katılıyorum	39	13,90%
3. Okul yöneticileri dışarıdan gelen etki ve baskılara karşı okulu korur.	Kesinlikle katılmıyorum	49	17,50%
	Katılmıyorum	85	30,40%
	Kararsızım	92	32,90%
	Katılıyorum	30	10,70%
	Kesinlikle katılıyorum	24	8,60%
4. Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	Kesinlikle katılmıyorum	90	32,10%
	Katılmıyorum	80	28,60%
	Kararsızım	67	23,90%
	Katılıyorum	22	7,90%
	Kesinlikle katılıyorum	21	7,50%

5. Okulun eğitime yönelik hedefleri konusunda bilgi sahibiyiz.	Kesinlikle katılmıyorum	58	20,70%
	Katılmıyorum	69	24,60%
	Kararsızım	82	29,30%
	Katılıyorum	43	15,40%
	Kesinlikle katılıyorum	28	10,00%
6. Farklı bölümlerdeki öğrenciler arasında iletişim güçlüdür.	Kesinlikle katılmıyorum	52	18,60%
	Katılmıyorum	72	25,70%
	Kararsızım	91	32,50%
	Katılıyorum	36	12,90%
	Kesinlikle katılıyorum	29	10,40%
7. Öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı insancıldır.	Kesinlikle katılmıyorum	79	28,20%
	Katılmıyorum	106	37,90%
	Kararsızım	71	25,40%
	Katılıyorum	16	5,70%
	Kesinlikle katılıyorum	8	2,90%
8. Derslerin veriliş şekli bilgi aktarmaktan çok, düşünce ve beceri geliştirici niteliktedir.	Kesinlikle katılmıyorum	46	16,40%
	Katılmıyorum	101	36,10%
	Kararsızım	80	28,60%
	Katılıyorum	26	9,30%
	Kesinlikle katılıyorum	27	9,60%
9. Meslek yüksekokulumuzun dışarıda (üniversitede, kentte) olumlu bir imajı vardır.	Kesinlikle katılmıyorum	44	15,70%
	Katılmıyorum	80	28,60%
	Kararsızım	89	31,80%
	Katılıyorum	36	12,90%
	Kesinlikle katılıyorum	31	11,10%
10. Yüksekokuldaki öğretim elemanları kendi aralarında işbirliği ve dayanışma içindedir.	Kesinlikle katılmıyorum	59	21,10%
	Katılmıyorum	78	27,90%
	Kararsızım	94	33,60%
	Katılıyorum	27	9,60%
	Kesinlikle katılıyorum	22	7,90%
11. Yüksekokul yönetimi öğrencileri yönetmeliklere ve uygulamalara yönelik zamanında ve doğru bilgilendirir.	Kesinlikle katılmıyorum	56	20,00%
	Katılmıyorum	94	33,60%
	Kararsızım	94	33,60%
	Katılıyorum	19	6,80%
	Kesinlikle katılıyorum	17	6,10%
12. Öğretim elemanları hatalara karşı toleranslı davranır.	Kesinlikle katılmıyorum	53	18,90%
	Katılmıyorum	92	32,90%
	Kararsızım	81	28,90%
	Katılıyorum	36	12,90%
	Kesinlikle katılıyorum	18	6,40%
13. Öğrenciler hocalarını farklı sorunlarını iletecek kadar yakın görürler.	Kesinlikle katılmıyorum	73	26,10%
	Katılmıyorum	83	29,60%
	Kararsızım	73	26,10%
	Katılıyorum	29	10,40%
	Kesinlikle katılıyorum	22	7,90%
14. Öğrenciler yüksekokuldaki uygulamalara yönelik sorunlarını veya düşüncelerini yöneticilere yeterli düzeyde aktarabilirler.	Kesinlikle katılmıyorum	61	21,80%
	Katılmıyorum	79	28,20%
	Kararsızım	96	34,30%
	Katılıyorum	21	7,50%
	Kesinlikle katılıyorum	23	8,20%
15. Öğretim elemanları yüksekokul ile özdeştir.	Kesinlikle katılmıyorum	63	22,50%
	Katılmıyorum	92	32,90%
	Kararsızım	82	29,30%
	Katılıyorum	26	9,30%
	Kesinlikle katılıyorum	17	6,10%
16. Okula yeni gelen öğrenciler ile eski öğrenciler çabuk kaynaşır.	Kesinlikle katılmıyorum	62	22,10%
	Katılmıyorum	58	20,70%
	Kararsızım	90	32,10%
	Katılıyorum	37	13,20%
	Kesinlikle katılıyorum	33	11,80%
17. Bu üniversitede atça meslek yüksekokulu öğrencisi olmak bir	Kesinlikle katılmıyorum	65	23,20%
	Katılmıyorum	66	23,60%

ayrıcalıktır.	Kararsızım	59	21,10%
	Katılıyorum	32	11,40%
	Kesinlikle katılıyorum	58	20,70%
18. Yüksekokulun diğer personeli herhangi bir sorun yaşandığında öğrencilere içtenlikle yardımcı olur.	Kesinlikle katılmıyorum	64	22,90%
	Katılmıyorum	84	30,00%
	Kararsızım	90	32,10%
	Katılıyorum	21	7,50%
	Kesinlikle katılıyorum	21	7,50%
19. İdari personel öğrencilerin taleplerini karşılamada olumlu bir tutum içerisindedir.	Kesinlikle katılmıyorum	59	21,10%
	Katılmıyorum	79	28,20%
	Kararsızım	91	32,50%
	Katılıyorum	27	9,60%
	Kesinlikle katılıyorum	24	8,60%
20.yüksekokulda öğrenci-hoca-personel arasında işbirliği ve dayanışma vardır.	Kesinlikle katılmıyorum	68	24,30%
	Katılmıyorum	89	31,80%
	Kararsızım	73	26,10%
	Katılıyorum	30	10,70%
	Kesinlikle katılıyorum	20	7,10%
21. Üniversite çağına gelen yakınlarıma okulumu tercih etmelerini öneririm.	Kesinlikle katılmıyorum	42	15,00%
	Katılmıyorum	56	20,00%
	Kararsızım	82	29,30%
	Katılıyorum	32	11,40%
	Kesinlikle katılıyorum	68	24,30%
22. Yüksekokul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentileri arasındaki beklentileri karşılamaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum	38	13,60%
	Katılmıyorum	70	25,00%
	Kararsızım	100	35,70%
	Katılıyorum	33	11,80%
	Kesinlikle katılıyorum	39	13,90%
23. Öğrenciliğim sona erse bile kendimi atça meslek yüksekokul'lu olarak göreceğim.	Kesinlikle katılmıyorum	48	17,10%
	Katılmıyorum	59	21,10%
	Kararsızım	66	23,60%
	Katılıyorum	54	19,30%
	Kesinlikle katılıyorum	53	18,90%
24. Okulumuzun fiziki mekanları diğer okullara göre daha farklı ve özgündür.	Kesinlikle katılmıyorum	39	13,90%
	Katılmıyorum	53	18,90%
	Kararsızım	69	24,60%
	Katılıyorum	36	12,90%
	Kesinlikle katılıyorum	83	29,60%
25. Okulumuzda açılış, kurului ve kapanış gibi törenlere önem verilir.	Kesinlikle katılmıyorum	37	13,20%
	Katılmıyorum	67	23,90%
	Kararsızım	85	30,40%
	Katılıyorum	39	13,90%
	Kesinlikle katılıyorum	52	18,60%
26. Okulun geçmişine yönelik anılar, öyküler, olaylar eski öğrenciler tarafından yenilere aktarılır.	Kesinlikle katılmıyorum	39	13,90%
	Katılmıyorum	75	26,80%
	Kararsızım	61	21,80%
	Katılıyorum	34	12,10%
	Kesinlikle katılıyorum	71	25,40%
27. Diğer üniversitelerde aynı bölümde okuyan öğrenciler ile rekabette kendimi şanslı görüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	47	16,80%
	Katılmıyorum	73	26,10%
	Kararsızım	60	21,40%
	Katılıyorum	40	14,30%
	Kesinlikle katılıyorum	60	21,40%

ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ SORULARI NORMALLİK TESTİ

Tablo 5: Ölçek Normallik Testi

	N	Normal Parameters[a,b]		Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation		
1. Okulumuzda uygulamalar esnasında bölümler arasında yüksek uyum vardır.	280	2,9643	1,21467	3,150	0,000
2. Okul yöneticileri sorunların giderilmesinde başarılıdır.	280	2,8750	1,21317	3,198	0,000
3. Okul yöneticileri dışarıdan gelen etki ve baskılara karşı okulu korur.	280	2,6250	1,14789	3,104	0,000
4. Öğretim elemanları iletişime her zaman açıktır.	280	2,3000	1,21047	3,431	0,000
5. Okulun eğitime yönelik hedefleri konusunda bilgi sahibiyiz.	280	2,6929	1,24086	2,766	0,000
6. Farklı bölümlerdeki öğrenciler arasında iletişim güçlüdür.	280	2,7071	1,20926	2,881	0,000
7. Öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı insancıldır.	280	2,1714	,99780	3,831	0,000
8. Derslerin veriliş şekli bilgi aktarmaktan çok, düşünce ve beceri geliştirici niteliktedir.	280	2,5964	1,15687	3,713	0,000
9. Meslek yüksekokulumuzun dışarıda (üniversitede, kentte) olumlu bir imajı vardır.	280	2,7500	1,19512	2,976	0,000
10. Yüksekokuldaki öğretim elemanları kendi aralarında işbirliği ve dayanışma içindedir.	280	2,5536	1,15656	2,924	0,000
11. Yüksekokul yönetimi öğrencileri yönetmeliklere ve uygulamalara yönelik zamanında ve doğru bilgilendirir.	280	2,4536	1,07329	3,337	0,000
12. Öğretim elemanları hatalara karşı toleranslı davranır.	280	2,5500	1,12848	3,428	0,000
13. Öğrenciler hocalarını farklı sorunlarını iletecek kadar yakın görürler.	280	2,4429	1,20496	3,356	0,000
14. Öğrenciler yüksekokuldaki uygulamalara yönelik sorunlarını veya düşüncelerini yöneticilere yeterli düzeyde aktarabilirler.	280	2,5214	1,15450	3,047	0,000
15. Öğretim elemanları yüksekokul ile özdeştir.	280	2,4357	1,11818	3,433	0,000
16. Okula yeni gelen öğrenciler ile eski öğrenciler çabuk kaynaşır.	280	2,7179	1,27382	2,717	0,000
17. Bu üniversitede Atça Meslek Yüksekokulu öğrencisi olmak bir ayrıcalıktır.	280	2,8286	1,44402	3,092	0,000
18. Yüksekokulun diğer personeli herhangi bir sorun yaşandığında öğrencilere içtenlikle yardımcı olur.	280	2,4679	1,14490	3,132	0,000
19. İdari personel öğrencilerin taleplerini karşılamada olumlu bir tutum içerisindedir.	280	2,5643	1,17446	2,969	0,000
20.Yüksekokulda öğrenci-hoca-personel arasında işbirliği ve dayanışma vardır.	280	2,4464	1,17500	3,493	0,000
21. Üniversite çağına gelen yakınlarıma okulumu tercih etmelerini öneririm.	280	3,1000	1,37202	2,877	0,000
22. Yüksekokul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentileri arasındaki beklentileri karşılamaktadır.	280	2,8750	1,20724	3,374	0,000
23. Öğrenciliğim sona erse bile kendimi Atça Meslek Yüksekokul'lu olarak göreceğim.	280	3,0179	1,36115	2,591	0,000
24. Okulumuzun fiziki mekanları diğer okullara göre daha farklı ve özgündür.	280	3,2536	1,41548	3,142	0,000
25. Okulumuzda açılış, kuruluş ve kapanış gibi törenlere önem verilir.	280	3,0071	1,28680	2,965	0,000
26. Okulun geçmişine yönelik anılar, öyküler, olaylar eski öğrenciler tarafından yenilere aktarılır.	280	3,0821	1,40035	3,134	0,000
27. Diğer üniversitelerde aynı bölümde okuyan öğrenciler ile rekabette kendimi şanslı görüyorum.	280	2,9750	1,39228	3,124	0,000

ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ GÜVENİLİRLİK ANALİZİ SONUÇLARI

Tablo 6: Güvenilirlik Testi

Cronbach's Alpha	N of Items
,952	27

ÜNİVERSİTE KÜLTÜRÜ ANKET VERİLERİ İLE DEMOGRAFİK VERİLERE YÖNELİK BULGULAR

Ankete katılanların yaş değişkeni açısından üniversite kültürü arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 7. Üniversite Kültürü Seviyelerinin Yaş Değişkenine Göre İlişkisi

Yaş		N	Ort.	SS	Chi-Square	p.
TOPLAM ÖLÇEK	18,00	16	70,25	29,74	7,370	,391
	19,00	39	71,38	20,84		
	20,00	78	72,47	20,79		
	21,00	73	73,21	21,86		
	22,00	25	72,28	23,06		
	23,00	26	71,00	21,27		
	24,00	12	91,50	26,69		
	25,00	11	75,18	23,19		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların üniversite kültürü ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ankete katılanların cinsiyet değişkeni açısından Üniversite Kültürü Seviyelerinin arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Tablo 8. Üniversite Kültürü Seviyelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisi

Cinsiyet		N	Ort.	SS	Mann-Whitney U	p.
TOPLAM ÖLÇEK	ERKEK	113	74,90	23,44	8925,500	,443
	KADIN	167	71,97	21,56		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların Üniversite Kültürü Seviyeleri ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Ankete katılanların bölüm değişkeni açısından Üniversite Kültürü Seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir:

Tablo 9. Üniversite Kültürü Seviyelerinin Bölüm Değişkenine Göre İlişkisi

Bölüm		N	Ort.	SS	Chi-Square	p.
TOPLAM ÖLÇEK	Halkla ilişkiler ve Tanıtım programı	102	75,52	20,55	5,716	,126
	Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı	87	73,11	22,92		
	Tapu ve kadastro programı	55	73,40	23,38		
	Tarımsal İşletmecilik programı	36	66,17	23,65		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların Üniversite Kültürü Seviyeleri ile bölüm grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$)

Sonuçlar

Yukarıda da kısmen farklı sayfalarda açıklandığı üzere, anket sonuçları temel alındığında ve irdelendiğinde genel anlamda öğrencilerin üniversite kültürüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrenciler ile akademik ve idari personel arasındaki ilişki, akademik ve idari personel arasındaki ilişki ve diğer alt grup sorularında genellikle olumlu ve yüksek verilerin bulunduğu gözlemlenmiştir.

Çalışmanın oluşturulma aşamasında, bilhassa hipotezler oluşturulurken tarafımızca en çok merak edilen şey olan programlar arasındaki fark incelendiğinde ise; veriler ışığında herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

KAYNAKÇA

https://www.frmtr.com/kultur/901435-kultur-nedir.html

Atak, Metin (2005), "Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi", Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, No: 2, s: 59

Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö., Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 2001.

Yılmaz, Oğuz, (2005)., Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Kültürüne İlişkin Algıları, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:38, S:1, 2005.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL MEDYA BAĞIMLILIKLARININ ÖLÇÜLMESİ: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ ATÇA MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Şanser VURGUN

Öğr. Gör. Güliz Müge AKPINAR

Özet

Dijital medya; bilgisayarlarca kodlanmış olan ses, görüntü, video, fotoğraf vb. içerikleri ifade etmektedir. Kodlamadaki amaç dijital anlamca sıkıştırılan verilerin özelliklerinden ileri gelmektedir. Kodlama ile ilgili içerikleri birer dijital medya dosyası haline gelir ve uyumlu cihazlar tarafından yürütülebilir, saklanabilir. Tür ve içeriğinin ötesinde dijital medya günümüz koşullarında özellikle yeni nesil tarafından üst düzeyde ilgi/gereksinim görmekte ve görmeye devam etmektedir. Söz konusu ilgi gereksinimin de ötesinde bir bağımlılık hali olarak da nitelendirilebilir. Bu çalışmada amaç; Adnan Menderes Üniversitesi, Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören öğrencilerin dijital medyaya ilişkin bağımlılıklarının ölçülmesidir. Çalışmada öncelikle dijital medyaya ilişkin genel bilgilere verilmekte çalışılacak, sonrasında ise anket çözümlemesi yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda; Meslek Yüksekokulumuzda bulunan bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Dijital Medya, Bağımlılık, Atça Meslek Yüksekokulu

MEASUREMENT OF DIGITAL MEDIA DEPENDENCES IN UNIVERSITY STUDENTS: ADNAN MENDERES UNIVERSITY ATÇA VOCATIONAL SCHOOL EXAMPLES

Abstract

Digital media; Audio, video, photo, etc., encoded in computers. Content. The purpose of coding comes from the characteristics of digitally compressed data. Coding-related content can be stored in a digital media file, which can be played and played by compatible devices. Beyond genre and content, digital media continues to see and be seen at a high level of interest, especially by the new generation in today's conditions. It can also be regarded as a state of dependence beyond the need for attention. In this study; Adnan Menderes University is the measurement of the dependence of the students at Atça Vocational School on digital media. In the study, firstly the general information about the digital media will be tried to be given and then the questionnaire will be analyzed. The study group of the study forms the students who are trained at Atça Vocational School. As a result of the research; It was observed that there was no significant difference between the sections in the Vocational High School.

Keywords: Digital Media, Addiction, Atça Vocational School.

Giriş

Dijital medya; bilgisayar dilinde kodlanmış ya da başka bir şekilde ifade etmek gerekirse dijital olarak sıkıştırılmış olan ses, video ve fotoğraf içeriğini ifade etmektedir.[38] Bizim yani tüketicilerin alışık olduğu şekilde ifade etmemiz gerekirse, dijital medya; Web, mobil, sanal gerçeklik platformlarında var olan medyayı ifade etmektedir. Yani, İnternet ve bilgisayarın, mobilin, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik cihazlarının var olmasıyla ortaya çıkan medyadır. Bu medya; markayı, markalamayı, iletişimi, reklamı, sanatı, bilimi, pazarlamayı, satışı, finansı, hukuku ve daha fazlasını içerir.

Dijital medya ve buna ait platformlar markalar için dijital dünyada var olmayı sağlarlar. Markalar bunlarla etkileşim alır ve kendilerine ait verileri ölçerler. Bu alan, klasik medyadan tamamen farklı bir alandır. Bu tür medyada karşıdan çeşitli biçimlerde tepki de alınabildiğinden, dijital medyaya adapte olmak, yönetebilmek, strateji geliştirmek ve ölçebilmek, doğru karar alıp planlamak ciddi önem taşır.[39]

Dijital Medyanın Doğuşu:

İnternet ve bilgisayarın var olmasıyla dijital medya adı verilen bir dünya belirdi. Dijital medya, çok geniş bir alan olduğu için kendi içinde bir dünya olduğunu söylesek bu pek de yanlış bir terim olmaz. Bu dünya ilk olarak kendini bir metin (text) olarak ortaya çıkardı. Bugünlerde ise geldiği yer ve etkisi tartışılmaz boyutlardadır.

Örneğin; Bilgisayarınızdan kopyaladığınız ve paylaştığınız veriler, CD-Rom'a ya da Flash bellekte bulunan veriler ve hatta Google Drive'daki -yani buluttaki- verileriniz dahi bu tür medya içerisinde yer almaktadır.

Ya da başka biçimde; Facebook, Twitter, Instagram yada çeşitli bloglar gibi sosyal mecralarda bir biçimde bulunmaktayız. İşte bunların hepsi ve 200'den fazla sosyal mecra veya medya dijital medya olarak da ifade edilmektedir.

Dijital medyanın en önemli özelliği, insanların yaşam biçimlerinde önemli değişikliklere yol açma potansiyeli taşımasıdır. Yaratıcı keşiflerde bulunmak, yenilik yapmak ve iletişim şeklini dönüştürmek için dijital uygulama ve araçlardan yararlanan insanoğlu, deyim yerindeyse ciddi bir değişim sürecinden geçmektedir. Örn; Twitter/Facebook insanlar arasındaki diyaloğu değiştirmektedir. Öyle ki, devlet politikalarından toplumsal yaşam görüşlerine kadar, her konuda eskisine göre çok daha farklı deneyimler yaşanmaktadır.[40]

Bugün günümüzde günümüz gençliği ekseriyetle sosyal medyaya ait mecraları, internete sitelerini, oyunları kullanmaktadır. Günlerinin ve vakitlerinin çoğunu bu sanal ortamlarda geçirmektedirler. Hayatlarındaki yaşam biçimleri ya da verdikleri kararlar gibi çeşitli değişkenler bu ortamlarda şekillenmekte ya da kararlarını etkilemektedir.

Bağımlılık:

Bağımlılık bir ilişki türüdür. Bu kavram belirli bir durum ya da nesne ile kurulan ilişki sonrası meydana gelen özel bir durum şeklinde ifade edilebilmektedir. Birbiriyle ilintili davranışların bir araya gelmesiyle oluşan bir durumdur. Diğer bir ifadeyle; belirli bir madde, ürün ya da hizmetin kullanılmasıyla bireyin kendini geçici olarak iyi hissetmesidir.[41]

Dijital bağımlılık, dijital teknolojilerin çağımızdaki büyük yükselişi ve kitle iletişim araçlarının dijital teknolojilerle bütünleşmesi sonucu ortaya çıkmış ve giderek yaygınlık kazanmıştır. Dijital medya bağımlılıkları adı altında genelleştirilebilen bu durum; yani internet, oyun ve hatta sosyal medya bağımlılığı günümüz gençlerinin de en önemli bağımlılık türlerinden birini oluşturmaktadır.[42]

Özellikle 2000'li yıllardan sonra bilgisayar ve internetle büyüyen neslin; internete daha düşkün olduğu ve internet bağımlısı olan bireylerin bu yıllarda yaygınlaştığı birçok bilimsel çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. İnternet bağımlılığı psikolojik etkenlere de bağlıdır. Kendini yalnız hisseden birey çıkış yolunu internette bulmakta ve sanal iletişime önem vermektedir.[43]

Bağımlılık Hususunda Atça Myo Örneği:

Söz konusu anket çalışması, Atça Meslek Yüksekokulu'nda eğitim gören önlisans öğrencilerinin dijital medyaya olan bağımlılıklarını belirlemeye çalışmaktır. Çalışmada veri toplama tekniği olarak SPSS programı (versiyon 20) kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Atça MYO'da 2016-2017 bahar yarıyılında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla ana kütle 980 öğrenciden ibarettir. Anket çalışmasının örneklemi, Rastsal örneklem metodu ile tesadüfi olarak belirlenen 280 öğrenciden oluşmaktadır.

---

[38] https://technet.microsoft.com/tr-tr/library/what-is-digital-media-2(v=ws.11).aspx

[39] http://dijitalreklamcilik.blogspot.com.tr/2013/03/dijital-medya-nedir.html

[40] Age.

[41] Babaoğlu, A. N., (1997). Uyuşturucu Tarihi. Kaynak Yayınları, Ankara, s.150

[42] Arslan vd., Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık, UHIVE Dergisi, Sayı 8, S.37, 2015.

[43] KÖKSAL, Y., (2015). İnternet Bağımlılığı İle İnternetten Alışveriş İlişkisi Üzerine Bir İncelenme; Üniversite Öğrencileri Uygulaması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 7 Sayı:12, s.119

Anket, Arslan/Kırık/Karaman/Çetinkaya'nın oluşturduğu ankete Atça Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yönelik demografik özellikli bazı maddelerin eklenmesiyle oluşturulmuştur. Dijital Medya Bağımlılığı anketi ise 5'li likert tipi ölçekleme kullanılarak oluşturulmuş 29 adet ifadeden oluşmaktadır.

⊡ Anket içerisinde 29 adet ifade bulunmaktadır. İfadeler incelendiğinde;
- 1-11 arasındaki maddeler "Oyun" ile ilgili ifadeler
- 12-23 arasındaki maddeler "Sosyal Medya" ile ilgili ifadeler
- 24-29 arasındaki maddeler ise "Günlük Hayata Olan Etki" başlığı ile ilgili ifadeler içermektedir.

Bu bağlamda demografik veriler incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda yer aldığı gibidir.

DEMOGRAFİK VERİLER:

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Yaş	**Sayı**	**Yüzde**
18,00	16	5,7
19,00	39	13,9
20,00	78	27,9
21,00	73	26,1
22,00	25	8,9
23,00	26	9,3
24,00	12	4,3
25,00	11	3,9
Toplam	280	100,0

Tablo 2. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Cinsiyet	**Sayı**	**Yüzde**
ERKEK	113	40,4
KADIN	167	59,6
Toplam	280	100,0

Tablo 3. Demografik Özelliklerine Yönelik Tanımlayıcı Bulgular

Bölüm	**Sayı**	**Yüzde**
Halkla ilişkiler ve Tanıtım programı	102	36,4
Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı programı	87	31,1
Tapu ve kadastro programı	55	19,6
Tarımsal İşletmecilik programı	36	12,9
Toplam	280	100,0

Anket çalışmasına ilişkin ifadelerin dağılımları ise aşağıdaki gibidir:

Dijital Ortam Ölçeği Madde Dağılımları

		Sayı	**Yüzde**
1. Yeni çıkan oyunları arkadaşlarımdan önce oynayıp bitirmek isterim.	Kesinlikle katılmıyorum	63	22,5%
	Katılmıyorum	33	11,8%
	Kararsızım	58	20,7%
	Katılıyorum	72	25,7%
	Kesinlikle katılıyorum	54	19,3%
2. Oyunda başarılı olmayı çok isterim.	Kesinlikle katılmıyorum	85	30,4%
	Katılmıyorum	73	26,1%
	Kararsızım	65	23,2%
	Katılıyorum	37	13,2%
	Kesinlikle katılıyorum	20	7,1%

3. Oyun oynadığımda kendimi yalnız hissetmiyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	69	24,6%
	Katılmıyorum	51	18,2%
	Kararsızım	71	25,4%
	Katılıyorum	54	19,3%
	Kesinlikle katılıyorum	35	12,5%
4. Oyunlarda en üst seviyeye ulaşmak önemlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	91	32,5%
	Katılmıyorum	60	21,4%
	Kararsızım	55	19,6%
	Katılıyorum	40	14,3%
	Kesinlikle katılıyorum	34	12,1%
5. Oyunda hedefime ulaşmak için uyku saatimi ertelemişimdir.	Kesinlikle katılmıyorum	57	20,4%
	Katılmıyorum	34	12,1%
	Kararsızım	73	26,1%
	Katılıyorum	46	16,4%
	Kesinlikle katılıyorum	70	25,0%
6. Doğumgünümde ailemden hediye olarak elbise vs. yerine teknolojik bir ürün almalarını beklerim.	Kesinlikle katılmıyorum	71	25,4%
	Katılmıyorum	36	12,9%
	Kararsızım	62	22,1%
	Katılıyorum	37	13,2%
	Kesinlikle katılıyorum	74	26,4%
7. Özel günlerde akraba ziyaretinde gitmektense internet-playstation cafe ya da sinemaya gitmeyi tercih ederim.	Kesinlikle katılmıyorum	31	11,1%
	Katılmıyorum	29	10,4%
	Kararsızım	50	17,9%
	Katılıyorum	56	20,0%
	Kesinlikle katılıyorum	114	40,7%
8. Dijital araçlarla oyun oynadığım için arkadaşlarım ile daha az vakit geçiriyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	30	10,7%
	Katılmıyorum	23	8,2%
	Kararsızım	49	17,5%
	Katılıyorum	67	23,9%
	Kesinlikle katılıyorum	111	39,6%
9. Oyun oynamayı, arkadaşlarımla vakit geçirmeye tercih ederim.	Kesinlikle katılmıyorum	33	11,8%
	Katılmıyorum	22	7,9%
	Kararsızım	49	17,5%
	Katılıyorum	50	17,9%
	Kesinlikle katılıyorum	126	45,0%
10. Yemeğimi genelde bilgisayar başında yerim.	Kesinlikle katılmıyorum	19	6,8%
	Katılmıyorum	32	11,4%
	Kararsızım	34	12,1%
	Katılıyorum	43	15,4%
	Kesinlikle katılıyorum	152	54,3%
11. Kullandığım elektronik araçların yeni modellerinin ne zaman çıkacağını merakla beklerim.	Kesinlikle katılmıyorum	56	20,0%
	Katılmıyorum	36	12,9%
	Kararsızım	46	16,4%
	Katılıyorum	41	14,6%

	Kesinlikle katılıyorum	100	35,7%
	Kesinlikle katılmıyorum	1	,4%
12. Gün içerisinde telefonla fazla vakit geçiririm.	Katılmıyorum	64	22,9%
	Kararsızım	75	26,8%
	Katılıyorum	88	31,4%
	Kesinlikle katılıyorum	27	9,6%
	Kesinlikle katılmıyorum	26	9,3%
13. Sosyal medya hesaplarımı sıklıkla kontrol ederim.	Katılmıyorum	87	31,1%
	Kararsızım	82	29,3%
	Katılıyorum	56	20,0%
	Kesinlikle katılıyorum	26	9,3%
	Kesinlikle katılmıyorum	29	10,4%
14. Arkadaşlarımla sosyal medya üzerinden iletişime geçerim.	Katılmıyorum	82	29,3%
	Kararsızım	77	27,5%
	Katılıyorum	72	25,7%
	Kesinlikle katılıyorum	25	8,9%
	Kesinlikle katılmıyorum	24	8,6%
15. Telefonum yanımda olmadığında bir eksiklik hissederim.	Katılmıyorum	96	34,3%
	Kararsızım	65	23,2%
	Katılıyorum	62	22,1%
	Kesinlikle katılıyorum	30	10,7%
	Kesinlikle katılmıyorum	27	9,6%
16. Gün içerisinde sosyal ağlarda fazla vakit geçiririm.	Katılmıyorum	71	25,4%
	Kararsızım	65	23,2%
	Katılıyorum	79	28,2%
	Kesinlikle katılıyorum	37	13,2%
	Kesinlikle katılmıyorum	28	10,0%
17. Günün büyük bir kısmını dijital araçlarla geçiririm.	Katılmıyorum	49	17,5%
	Kararsızım	61	21,8%
	Katılıyorum	82	29,3%
	Kesinlikle katılıyorum	49	17,5%
	Kesinlikle katılmıyorum	39	13,9%
18. Sabahları ilk iş olarak mesajlarımı, maillerimi kontrol ederim.	Katılmıyorum	76	27,1%
	Kararsızım	68	24,3%
	Katılıyorum	78	27,9%
	Kesinlikle katılıyorum	30	10,7%
	Kesinlikle katılmıyorum	28	10,0%
19. Gittiğim yerlerde wi-fi şifresini sorarım.	Katılmıyorum	67	23,9%
	Kararsızım	58	20,7%
	Katılıyorum	91	32,5%
	Kesinlikle katılıyorum	39	13,9%
	Kesinlikle katılmıyorum	25	8,9%
20. Gün içerinde telefonumdan ya da müzik çalarımdan murlaka birkaç saat	Katılmıyorum	81	28,9%
	Kararsızım	71	25,4%

bir şeyler dinlerim.	Katılıyorum	81	28,9%
	Kesinlikle katılıyorum	29	10,4%
	Kesinlikle katılmıyorum	18	6,4%
21. Çevremdeki insanlar teknolojik araçları çok fazla kullandığımı söylüyor.	Katılmıyorum	51	18,2%
	Kararsızım	36	12,9%
	Katılıyorum	81	28,9%
	Kesinlikle katılıyorum	52	18,6%
	Kesinlikle katılmıyorum	60	21,4%
22. İnternette geç vakitlere kadar oturup uykusuz kalırım.	Katılmıyorum	51	18,2%
	Kararsızım	44	15,7%
	Katılıyorum	66	23,6%
	Kesinlikle katılıyorum	49	17,5%
	Kesinlikle katılmıyorum	70	25,0%
23. Her ay SMS ve/ veya internet paketi alırım.	Katılmıyorum	154	55,0%
	Kararsızım	57	20,4%
	Katılıyorum	35	12,5%
	Kesinlikle katılıyorum	18	6,4%
	Kesinlikle katılmıyorum	16	5,7%
24. Teknolojik araçlar aile hayatımı olumsuz etkiler.	Katılmıyorum	61	21,8%
	Kararsızım	44	15,7%
	Katılıyorum	68	24,3%
	Kesinlikle katılıyorum	51	18,2%
	Kesinlikle katılmıyorum	56	20,0%
25. Teknolojik araçlar uyku düzenimi bozar.	Katılmıyorum	73	26,1%
	Kararsızım	55	19,6%
	Katılıyorum	65	23,2%
	Kesinlikle katılıyorum	36	12,9%
	Kesinlikle katılmıyorum	51	18,2%
26. Teknolojik araçlar sosyal hayatımı olumsuz etkiler.	Katılmıyorum	53	18,9%
	Kararsızım	55	19,6%
	Katılıyorum	65	23,2%
	Kesinlikle katılıyorum	52	18,6%
	Kesinlikle katılmıyorum	55	19,6%
27. Teknolojik araçlar dikkat düzeyimi etkiler.	Katılmıyorum	74	26,4%
	Kararsızım	64	22,9%
	Katılıyorum	56	20,0%
	Kesinlikle katılıyorum	36	12,9%
	Kesinlikle katılmıyorum	50	17,9%
28. Teknolojik araçlarla fazla vakit geçirdiğim için ödevlerimi aksatırım.	Katılmıyorum	44	15,7%
	Kararsızım	43	15,4%
	Katılıyorum	56	20,0%
	Kesinlikle katılıyorum	59	21,1%
	Kesinlikle katılmıyorum	78	27,9%
29. İnternette fazla zaman geçirebilmek	Katılmıyorum	41	14,6%

için sıkı sık sorumluluklarımı aksatıyorum.	Kararsızım	36	12,9%
	Katılıyorum	40	14,3%
	Kesinlikle katılıyorum	56	20,0%
	Kesinlikle katılmıyorum	107	38,2%

Verilerin parametrik veya parametrik olmadığını belirlemek için verilere Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır.

Dijital Ortam Ölçeği Normallik Testi

	N	Normal Parameters[a,b]		Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		Ort.	Std. Sapma		
1. Yeni çıkan oyunları arkadaşlarımdan önce oynayıp bitirmek isterim.	280	3,0750	1,43112	3,196	0,000
2. Oyunda başarılı olmayı çok isterim.	280	2,4071	1,24375	3,223	0,000
3. Oyun oynadığımda kendimi yalnız hissetmiyorum.	280	2,7679	1,34659	2,540	0,000
4. Oyunlarda en üst seviyeye ulaşmak önemlidir.	280	2,5214	1,38589	3,160	0,000
5. Oyunda hedefime ulaşmak için uyku saatimi ertelemişimdir.	280	3,1357	1,44535	2,534	0,000
6. Doğumgünümde ailemden hediye olarak elbise vs. yerine teknolojik bir ürün almalarını beklerim.	280	3,0250	1,52966	2,777	0,000
7. Özel günlerde akraba ziyaretinde gitmektense internet-playstation cafe ya da sinemaya gitmeyi tercih ederim.	280	3,6893	1,38083	3,947	0,000
8. Dijital araçlarla oyun oynadığım için arkadaşlarım ile daha az vakit geçiriyorum.	280	3,7357	1,34197	3,738	0,000
9. Oyun oynamayı, arkadaşlarımla vakit geçirmeye tercih ederim.	280	3,7643	1,39693	4,381	0,000
10. Yemeğimi genelde bilgisayar başında yerim.	280	3,9893	1,31842	5,375	0,000
11. Kullandığım elektronik araçların yeni modellerinin ne zaman çıkacağını merakla beklerim.	280	3,4393	2,35472	4,186	0,000
12. Gün içerisinde telefonla fazla vakit geçiririm.	280	2,5571	1,20793	2,913	0,000
13. Sosyal medya hesaplarımı sıklıkla kontrol ederim.	280	2,3857	1,29286	3,696	0,000
14. Arkadaşlarımla sosyal medya üzerinden iletişime geçerim.	280	2,4000	1,23451	3,261	0,000
15. Telefonum yanımda olmadığında bir eksiklik hissederim.	280	2,3821	1,31180	3,294	0,000
16. Gün içerisinde sosyal ağlarda fazla vakit geçiririm.	280	2,5929	1,27224	2,763	0,000
17. Günün büyük bir kısmını dijital araçlarla geçiririm.	280	2,8857	1,28172	2,513	0,000
18. Sabahları ilk iş olarak mesajlarımı, maillerimi kontrol ederim.	280	2,5214	1,26982	2,905	0,000
19. Gittiğim yerlerde wi-fi şifresini sorarım.	280	2,6321	1,23728	2,852	0,000
20. Gün içerinde telefonumdan ya da müzik çalarımdan murlaka birkaç saat bir şeyler dinlerim.	280	2,4000	1,19016	2,919	0,000
21. Çevremdeki insanlar teknolojik araçları çok fazla kullandığımı söylüyor.	280	3,1214	1,37550	2,579	0,000
22. İnternette geç vakitlere kadar oturup uykusuz kalırım.	280	3,1536	1,42984	2,539	0,000
23. Her ay SMS ve/ veya internet paketi alırım.	280	1,8750	1,19830	5,311	0,000
24. Teknolojik araçlar aile hayatımı olumsuz etkiler.	280	2,9893	1,42049	2,406	0,000
25. Teknolojik araçlar uyku düzenimi bozar.	280	2,7750	1,43288	2,725	0,000
26. Teknolojik araçlar sosyal hayatımı olumsuz etkiler.	280	3,0036	1,38992	2,520	0,000
27. Teknolojik araçlar dikkat düzeyimi etkiler.	280	2,7286	1,43606	3,127	0,000
28. Teknolojik araçlarla fazla vakit geçirdiğim için ödevlerimi aksatırım.	280	3,3000	1,42280	2,977	0,000
29. İnternette fazla zaman geçirebilmek için sıkı sık sorumluluklarımı aksatıyorum.	280	3,5429	1,46829	3,709	0,000

Verilerin Kolmogorov-Smirnov Z test değerleri p anlamlık değerleri 0,05'ten küçük (p< 0,05) olduğu için verilerin analizinde parametrik olmayan test yöntemleri kullanılmıştır. Dolayısıyla parametrik olmayan iki grup değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi incelemek için veriler Mann-Whitney U testi ile birden fazla grup değişkenlerinde Kruskal Wallis H ile analiz edilmiştir.

DİJİTAL ORTAM ÖLÇEĞİ GÜVENİLİRLİK ANALİZİ

Katılımcıların vermiş oldukları Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği cevaplarına ilişkin sorulara verilen cevapların güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Dijital Ortam Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	N of Items
Oyun	,862	11
Sosyal medya	,892	12
Günlük hayata etkisi	,879	6
Toplam ölçek	,909	29

Ankete katılanların yaş değişkeni açısından dijital bağlılık puanları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları tablo da gösterilmektedir.

DİJİTAL ORTAM ÖLÇEĞİ VERİLERİ İLE DEMOGRAFİK VERİLERE YÖNELİK BULGULAR

Dijital Bağlılık Puanlarının Yaş Değişkenine Göre İlişkisi

Yaş		N	Ort.	SS	Chi-Square	p.
Oyun	18,00	16	32,69	11,55	3,915	,790
	19,00	39	36,24	12,74		
	20,00	78	35,83	10,59		
	21,00	73	35,81	10,91		
	22,00	25	33,42	11,89		
	23,00	26	37,60	10,49		
	24,00	12	39,00	8,47		
	25,00	11	35,18	7,44		
Sosyal medya	18,00	16	28,75	12,16	8,546	,287
	19,00	39	30,79	10,39		
	20,00	78	30,62	10,40		
	21,00	73	31,96	10,59		
	22,00	25	28,08	9,57		
	23,00	26	30,08	9,01		
	24,00	12	37,67	10,52		
	25,00	11	30,55	8,99		
Günlük hayata etkisi	18,00	16	19,13	5,97	1,083	,993
	19,00	39	18,69	6,95		

	20,00	78	18,46	6,82		
	21,00	73	18,25	6,57		
	22,00	25	17,28	6,98		
	23,00	26	18,72	7,87		
	24,00	12	18,00	7,40		
	25,00	11	17,91	6,64		
Toplam ölçek	18,00	16	80,56	25,07	6,084	,530
	19,00	39	85,70	23,69		
	20,00	78	84,96	22,14		
	21,00	73	86,29	21,44		
	22,00	25	78,00	22,08		
	23,00	26	86,04	21,25		
	24,00	12	94,67	16,65		
	25,00	11	83,64	11,97		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık oyun alt boyutu puanları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya 24 yaş grubu sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık sosyal medya alt boyutu puanları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya 24 yaş grubu sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık günlük hayata etkisi alt boyutu puanları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya 18 yaş grubu sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık genel puanları ile yaş grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya 24 yaş grubu sahip olduğu görülmektedir.

Ankete katılanların cinsiyet değişkeni açısından Dijital Bağlılık Puanları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Dijital Bağlılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisi

Cinsiyet		N	Ort.	SS	Mann-Whitney U	p.
Oyun	Erkek	113	34,87	10,40	8857,000	,384
	Kadın	167	36,01	10,89		
Sosyal medya	Erkek	113	30,22	9,60	9264,000	,796
	Kadın	167	31,37	10,84		
Günlük hayata etkisi	Erkek	113	18,43	6,73	9340,500	,886
	Kadın	167	18,28	6,81		
Toplam ölçek	Erkek	113	83,52	20,00	8900,000	,420
	Kadın	167	85,66	22,40		
	Toplam	280				

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık oyun alt boyutu puanları ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya kadın grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık sosyal medya alt boyutu puanları ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya kadın grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık günlük hayata etkisi alt boyutu puanları ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya erkek grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz neticesinde ankete katılanların dijital bağlılık genel puanları ile cinsiyet grupları değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. ($p<0,05$) Veriler ortalamalar açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya kadın grubunun sahip olduğu görülmektedir.

Ankete katılanların bölüm değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo da gösterilmektedir.

Genel Değerlendirme:

Oyun ile ilgili bağımlılığın değerlendirildiği 1-11 arası soru grubuna bakıldığında ifadelerin almış olduğu değerler 2.40 (Oyunda başarılı olmayı çok isterim ifadesi) ile 3,13 (Oyunda hedefime ulaşmak için uyku saatimi ertelemişimdir ifadesi) arasında değişmektedir. Grubun ortalaması ise 2,84'tür.

Sosyal Medya ile ilgili ifadelerin değerlendirildiği 12-23 arası soru grubunda ifadeler 1,85 (Her ay SMS ve/ veya internet paketi alırım ifadesi) ile 3,15 (İnternette geç vakitlere kadar oturup uykusuz kalırım ifadesi) arasında değişmektedir. Grubun ortalaması 2,99' dur.

Günlük Hayata Etki'nin değerlendirildiği 24-29 arası soru grubuna bakıldığında ifadelerin almış olduğu değerler 2,72 (Teknolojik araçlar dikkat düzeyimi etkiler ifadesi) ile 3,72 (İnternette fazla zaman geçirebilmek için sıkı sık sorumluluklarımı aksatıyorum ifadeleri) arasında değişmektedir. Grubun ortalaması ise 3, 28' dir.

Sonuçlar:

-Yukarıda da belirtildiği üzere; bu 3 grubun içerisinde en yüksek ortalamaya sahip olanı Günlük Hayata Etki'nin değerlendirildiği ifadelerin bulunduğu grup iken, en düşük ortalama ise Oyun bağımlılığı ile ilgili ifadeleri değerlendirildiği ifadelerin yer aldığı gruptur.

-Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Dijital medya ve Dijital Medya ile ilgili mecralara karşı önemli derecede bağımlı oldukları anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin bağımlılıkları hususunda kız yada erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

- Bağımlılık hususunda beklentilerimizin tersine bir biçimde bölümler arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA:

BABAOĞLU, A. N., (1997). Uyuşturucu Tarihi. Kaynak Yayınları, Ankara, s.150

Arslan vd., Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Dijital Bağımlılık, UHIVE Dergisi, Sayı 8, S.37, 2015.

KÖKSAL, Y., (2015). İnternet Bağımlılığı İle İnternetten Alışveriş İlişkisi Üzerine Bir İncelenme; Üniversite Öğrencileri Uygulaması, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 7 Sayı:12, s.119

https://technet.microsoft.com/tr-tr/library/what-is-digital-media-2(v=ws.11).aspx

http://dijitalreklamcilik.blogspot.com.tr/2013/03/dijital-medya-nedir.html

IMPROVING THE ACCESS TO HIGHER EDUCATION IN RURAL REGIONS: BULGARIAN EXPERIENCE AND GOOD PRACTICES

Ekaterina Arabska
University of agribusiness and rural development – Plovdiv, Bulgaria

Abstract: In the conditions of contemporary challenges of globalization and the dynamic social and economic environment universities face a number of requirements and problems in education provision. Target groups differ as never before and higher education institutions need new approaches to reach them and to fulfill their mission of education of high quality and link to practice. In the context of the goal of inclusive, sustainable and intelligent growth the paper makes analyses of the strategic and policy framework in Bulgaria concerning targets set and encouragement activities for assuring easier higher education access in rural regions as an example of disadvantageous areas regarding socio-economic development and standard of living. Bearing in mind that it is very difficult for people from those region to afford education offered by universities situated in regional centers not because the territorial remoteness but because of the lack of financial resources, as well as time to get off the job for visiting university lectures and exams, a solution is presented through the example of University of agribusiness and rural development. It has grown a broad network of training centers all over the country close to its target groups and developed new forms of e-learning and distance learning, as well as paying a special focus on lifelong learning inclusion in some areas of interest for agribusiness and rural development. Practices presented are in compliance with the mission statement and the vision of the university – subject to further development and improvement, and the recommendations provided could be useful and supporting research and educational activities in the field of easier access to education of high quality in accordance to the needs of target groups, economy and society.
Keywords: higher education, access, rural region, lifelong learning

INTRODUCTION

Contemporary world is faced with a number of challenges as never before but what stays important as ever is education provision and its quality assurance. Globalization processes in their different aspects – politic, economic, social and cultural, impose the need of new approaches and methods of work in the educational sphere, particularly the use of information and communication technology (ICT). In today's world universities do not only work in the field of education and science through creation and transfer of knowledge but they should also be the engines of cultural and social development, drivers for regional engagement and broad-spectrum contributors to regional development[44].

The impact of universities on the regions is expressed in the creation of trained and educated human capital, university research and innovations are seen as motors of growth and regional development[45]. Universities are a major factor in improving people's welfare, productivity and competitiveness of the economy[46]. Because of the central place of universities the building of knowledge-based society and economy is a source of opportunities but also a huge challenge.

The new UN agenda entitled "Transforming our World: Agenda 2030 for Sustainable Development"[47] for the first time includes the personal well-being of every citizen on the planet as a common goal of society. With the 2030 UN strategy a global effort has begun the world to get out of poverty and achieve sustainable development.

The contribution of universities to the achievement of sustainable development goals could be seen in several areas: creation of innovative educational programs; implementation of scientific and applied research; improving the access to education.

Current paper presents the activities and good practices of University of agribusiness and rural development in Bulgaria in assuring easier and quality access to higher education in rural regions.

DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION – PROBLEMS AND GOALS: THE CASE OF BULGARIA

The Strategy for the development of higher education in the Republic of Bulgaria for the period 2014-2020 identifies the path and priority areas for the development of higher education in two directions - on the one hand, as a public and individual asset contributing to the overall development of the personality and the society and preparing the students both for their professional realization and for their social and civic role, and on the other - as a driver for the dynamic development of the economy and the building of a society based on the knowledge and progress of the technologies[48]. Some of the problem areas will be outlined in short below stressing on the need of improvement the access to higher education and application of new forms of teaching and learning.

Despite the many-year reforms in the educational system there are still unsolved problems regarding the difficult access to higher education for some groups and the low share of tertiary education among people of working age. The main challenges related to access to and the increase in the number of tertiary education graduates are formulated as following[49]:

- Reducing the number of prospective students due to demographic problems;
- The presence of social problems that do not allow some groups to continue their education but require starting work immediately after graduation accompanied by the lack of effective connectivity between higher education development and changing individual needs – higher education institutions lack flexibility in providing opportunities to combine learning with work or family commitments.
- Despite the wide network of higher education institutions, there are whole areas where there is no university, and social opportunities do not allow an easy access to higher education in the capital and large cities.

In most of the Bulgarian higher education institutions (HEIs) there are units for continuous or postgraduate training as well as centers for career development. Through them, the links between universities and business,

[44] Higher education and regions: globally competitive, locally engaged, OECD, 2007.
[45] Dimitrova, V. 2013. Higher education and its role in regional development. UARD Yearbook, Vol. I, Academic publishing house "Talent", Plovdiv, pp. 315-350.
[46] Dimitrov, D. 2013. Improving the management system of higher education in the context of globalization of market relations. Academic publishing house "Talent", Plovdiv, UARD.
[47] UN Sustainable development goals: http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/.
[48] Strategy for development of higher education in the Republic of Bulgaria for the 2014-2020 period, September, 2014, Sofia, Bulgaria.
[49] Strategy for development of higher education in the Republic of Bulgaria for the 2014-2020 period, September, 2014, Sofia, Bulgaria.

trainees and the labor market are realized. Some good practices have also been established to jointly develop curricula and programs with business representatives to improve employability. However, these practices are still not widespread. The flexibility needed to create a variety of opportunities and forms for lifelong learning and the innovativeness of programs tailored to the learners' age characteristics has not been achieved.

The main challenges associated with providing more and more varied opportunities for lifelong learning at universities are identified to be the following[50]:

- Not enough opportunities and diverse forms of lifelong learning are available;
- There are no links between HEIs and business for the needs of the labor market and the content of the training;
- Poor development of electronic forms for distance learning.

The long-term strategic goal of the Strategy for development of higher education is to create a modern, effective and constantly evolving system of higher education, at the center of which is the person with its personal qualities and intellectual potential, and which provides quality, accessible, science-based and market-oriented higher education.

The specific objectives are:

- Improving access and increasing the share of university graduates (reaching a level of 36% graduating between 30 and 34 years of age in 2020).
- Significantly enhance the quality of higher education and its compatibility with European higher education systems in order to be in a position of excellence in the European higher education area (EHEA).
- Building a sustainable and effective relationship between higher education institutions and the labor market and achieving a dynamic match between demand and supply of higher education specialists.
- Stimulating research at HEIs and the development of innovations geared to the market economy.
- Modernization of the management system of higher education institutions and clear definition of the types of HEIs and the educational-qualification degrees.
- Raising funding for higher education and science and the efficiency of their use through an improved model of funding.
- Overcoming the negative trends in the career development of HEIs and stimulating the best teachers.
- Expand and strengthen the lifelong learning network; wide application of various electronic forms for distance learning.

Discussing those questions it is important to notice that in Bulgaria most of the territories fall in the so-called rural regions being an examples of disadvantaged ones regarding provision of training and education. Very few Bulgarian universities are trying to reach them and put efforts in their development among which the example of University of agribusiness and rural development is striking considering its mission, target groups and scope of activities.

THE EXPERIENCE OF A BULGARIAN UNIVERSITY

Being the successor of the Higher School "Agricultural College", University of agribusiness and rural development is the biggest private university providing training and education in the field of agribusiness, rural development, tourism, finance, banking, accounting, auditing, marketing, project management, municipality management, etc. Its curricula include many specialized study programs that give knowledge on sustainability issues such as Organic farming, Biodiversity, Agroecology, Protection of population and environment, Rural and Ecological tourism, etc. The curriculum are practical oriented by included extracurricular classes in a real work environment, solving case studies, own studies and analysis of students etc., which aimed to develop students skills needed for future employment. UARD Vocational training center offers additional training as courses and traineeships in different fields of management, economics, technology and innovative practices. The programs generally focus on providing students with hands-on instruction in a specific labor sphere or to support and upgrade their knowledge of prior education.

[50] Strategy for development of higher education in the Republic of Bulgaria for the 2014-2020 period, September, 2014, Sofia, Bulgaria.

The mission of University of agribusiness and rural development is to provide access to higher education in regions whose geographical and social status limits candidates' opportunities, to offer a quality academic product at graduate and postgraduate levels and continuing education and lifelong learning and to develop as an educational, research and expertise center[51].

UARD has established two branch campuses in the towns of Veliko Tarnovo and Ruse and a number of local distant learning centers all over the country providing training and education close to its target groups from rural regions, saving resources and time of learners and their families and thus motivating more people to start higher education.

The University of agribusiness and rural development (UARD) is well-experienced in international and regional projects preparation, management and implementation embracing a number of successful activities in the fields of sustainable development; organic farming, management and entrepreneurship; networking concerning ecological agricultural production and management; integration and implementation of a Quality Assurance System in organic food retailing; investigations on ecological plant and animal food production, management and entrepreneurship in different regions; transfer of innovative technologies for SMEs; consultations, etc.

The development of university in the years 2011-2016 is marked by the extensive project activities, especially the established good practices in the field of electronic forms of distance learning[52], improvement of the management system[53], updating curricula in accordance to labor market needs[54] and career development of staff[55] (all financed under Human resources development Operational program 2007-2013 co-financed by the European social fund of the EU), as well as the hard work on quality assurance and accreditation procedures.

Data presented on fig. 1 and fig. 2 show the increase in the numbers/shares of academic staff and students participating in projects which is one of the strategic activities leading to the achievement of the university's mission and goals in line with the national and European strategic documents.

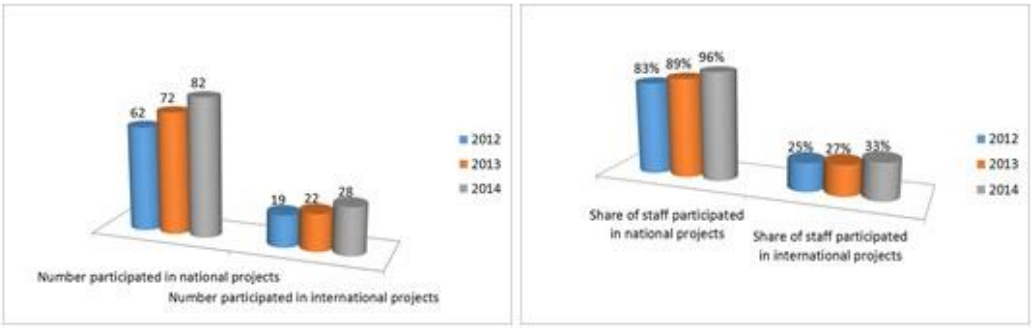


Fig. 1. Participation of academic staff in UARD projects

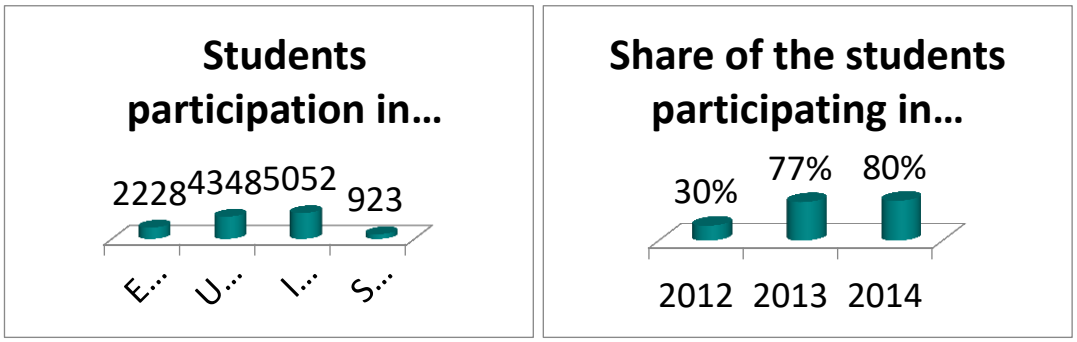


Fig. 2. Participation of students in UARD projects

[51] University of agribusiness and rural development: http://uard.bg/.
[52] BG051PO001-4.3.04-0056 Development of electronic forms of distance learning in UARD.
[53] BG051PO001-3.1.08-0039 Improvement of UARD management system.
[54] BG051PO001-3.1.07-0043 Actualization of UARD's curricula in accordance to labour market's requirements.
[55] BG051PO001-3.1.09-0004 Improvement of qualification and career development system of UARD's teachers.

One of the other key activities is that connected with the work of the Academic publishing house at the university (fig. 3) in which 77% of the total books were published during last four years in comparison to 23% for the previous nine-year period starting from its establishment – most of them textbooks, guides, e-books, etc. for the assurance of the training with topical literature.

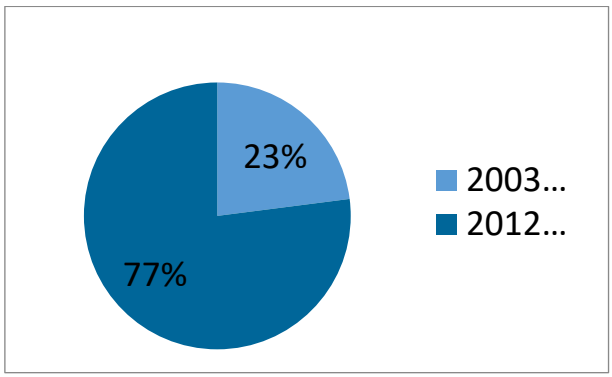


Fig. 3. Academic publishing house - percentage of books for two differentiating periods

The quality assurance procedures are an integral part of the UARD's quality management system in which the central place is to students participating in the assessments, reports and analyses (Table 1).

Table 1. Part of students' assessments

Topicality of the learning contents
Provision of lectures
Seminars and exercises
Rational use of time
Examples of practice
Answers from the teacher
Encouragement of independent work
Connections to the teacher and consultations
Recommended sources
Application of ICT
Rules of examination
Objectivity in evaluation
Practical application of knowledge

The processes of improvements in university during the past five years reflected on a better performance in accreditation and assessment procedures by the national agency because of the focus on the mission's implementation and the acceptance of the learner in the core of the educational process taking into account the real needs of society and economy, applying the competence-based approach in curricula development and training and taking a purposeful policy on career development of staff. Furthermore, in years of a significant decline in the numbers of students, the university succeeded to keep the target groups through the accessible and quality education caring of their personal and professional development in the context of sustainable rural development.

CONCLUSION

Dynamic social and economic environment imposes special requirement and problems in education provision, particularly regarding the needs of target groups in higher education and their reach. The priorities on inclusive, sustainable and intelligent growth on the European level are expressed in the strategic and policy framework in Bulgaria setting goals and activities for an easier and quality access to higher education. Higher education institutions now are not only involved in higher education and lifelong learning activities, scientific research, consulting and guidance but all these should be linked to the real life and practice. The experience presented in the paper shows the targeted actions of a Bulgarian university in overcoming territorial remoteness to training and education, lowering financial resources needed by the students and saving their time work and care of family. The accents put on e-learning and distance learning are expressed in the project work and a number of improvements in quality and access to higher education in the university applying student-centered and competence-based approaches. Main conclusions and recommendations that could be drawn by the experience

presented are connected to the need of establishing the right policy and strategies for development, their implementation, assessment and permanent improvements.

REFERENCES

Dimitrov, D. 2013. Improving the management system of higher education in the context of globalization of market relations. Academic publishing house “Talent”, Plovdiv, UARD.

Dimitrova, V. 2013. Higher education and its role in regional development. UARD Yearbook, Vol. I, Academic publishing house “Talent”, Plovdiv, pp. 315-350.

Higher education and regions: globally competitive, locally engaged, OECD, 2007.

Information about project implementation by UARD’s National and International projects Department.

Project BG051PO001-3.1.07-0043 Actualization of UARD's curricula in accordance to labour market's requirements.

Project BG051PO001-3.1.08-0039 Improvement of UARD management system.

Project BG051PO001-3.1.09-0004 Improvement of qualification and career development system of UARD's teachers.

Project BG051PO001-4.3.04-0056 Development of electronic forms of distance learning in UARD.

Strategy for development of higher education in the Republic of Bulgaria for the 2014-2020 period, September, 2014, Sofia, Bulgaria.

UN Sustainable development goals: http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/.

University of agribusiness and rural development: http://uard.bg/.

THE ROLE OF UNIVERSITY CAREER CENTER IN THE ACQUISITION OF CAREER MANAGEMENT SKILLS

Ekaterina Arabska & Kirilka Nenkova
University of agribusiness and rural development – Plovdiv, Bulgaria

Abstract

The question of knowledge, skills and competences acquirement in higher education is a central one in contemporary educational paradigm, as well as the need to answer the requirements of labour market and establishing broad partnerships and relation to real life. The mission of educational institutions is changing and focused on employability provision through application of new methods in educational and management activities. Development of specific skills and competences in students which should be a common goal to all specialties and majors is an issue of many discussions and trials of classification. Current study presents the importance of building career management skills in terms of decision making substantiated by information provision and analyses, as well as guided orientation and consulting. The role of university career centers is presented through the example of University of agribusiness and rural development in Bulgaria discussing its main activities and concluding on its good practices in the work with students of different age, majors and groups. The work of a career center is considered in terms of the main criteria of its evaluation – applicability and impact, innovativeness, effectiveness, sustainability and dissemination of results. The paper outlines the concept and the framework of the functioning of career centers in higher education institutions putting a special accent on the need of specific regulations, policy support and networking activities on national level.

Keywords: career orientation, career development, career management, skills.

INTRODUCTION

Nowadays the importance of the acquirement of specific knowledge, skills and competences is expressed on different levels and documents concerning employability provision in educational institutions and the necessity of "new skills". The New skills agenda aims at the better use of available skills and the "right" provision of new skills in order to support people to find quality jibs and improve their life chances, i.e.[56]: improving the quality and relevance of skills formation; making skills more visible and comparable and improving skills intelligence and information for better career choices.

Into the new educational systems the role of universities is a central one as providing training on degrees requiring independence in decision-taking and career management. Career orientation and development turns to be an integral part of the universities' activities which are being set in line with their new missions in establishing links to all the parties and building career management skills.

The role of university career centers goes out of the simple offering jobs, organizing events or investigations. They go more and more in the depth of specific trainings and motivation activities in relation to the assuring quality in higher education and accordance to labor market needs especially targeting to students' personal and professional development during their study in the university and after that keeping a long-lasting relations bearing benefits for both parties and society as a whole.

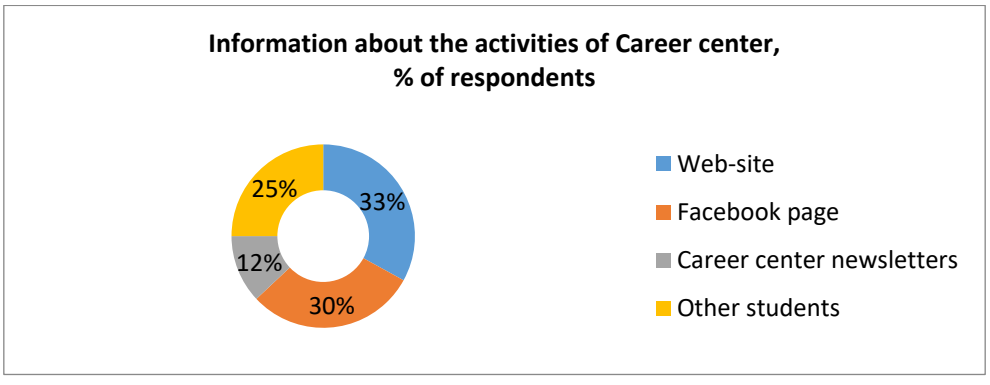
Current paper presents the experience of University of agribusiness and rural development in the establishment and functioning of its career center.

THE CONTEMPORARY UNIVERSITY CAREER CENTER: THE EXAMPLE OF UARD

University of agribusiness and rural development (UARD) is a Bulgarian private university providing training and education, implementing scientific research, consulting and guidance in close relations to students' needs. The University has close contacts with relevant industries in order to prepare students for the requirements of the labor market. Recently finished national projects in the field of the university management system[57], curricula improvement in accordance to the business requirements[58] and e-learning[59] strengthened the expertise of the university in the provision of needed knowledge and skills through the use of modern information and communication technology and new methods and approaches in teaching. UARD successfully partnered with the Ministry of Education on the project that offers practical training in real environment. Over 900 students of UARD and its branches took a part and gained practical experience in the last programing period. Now the project on Students internships continues the best practices gained.

In all these project the university career center has a key role in contact and communication between parties involved, organization of events and dissemination, but also more: career guidance and permanent feedback.

Analyses and reports of the center made during 2016 show that students prefer internet sources and social contacts for getting the information they need from the career center (fig. 1 and fig. 2). Career centers however remain the preferred structure for establishing relations with business according to the employer's opinion (fig. 3).



[56] Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions - A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels, 10.6.2016, COM(2016) 381 final.
[57] BG051PO001-3.1.08-0039 Improvement of UARD management system.
[58] BG051PO001-3.1.07-0043 Actualization of UARD's curricula in accordance to labour market's requirements.
[59] BG051PO001-4.3.04-0056 Development of electronic forms of distance learning in UARD.

Fig. 1. Provision and access to information by the career center

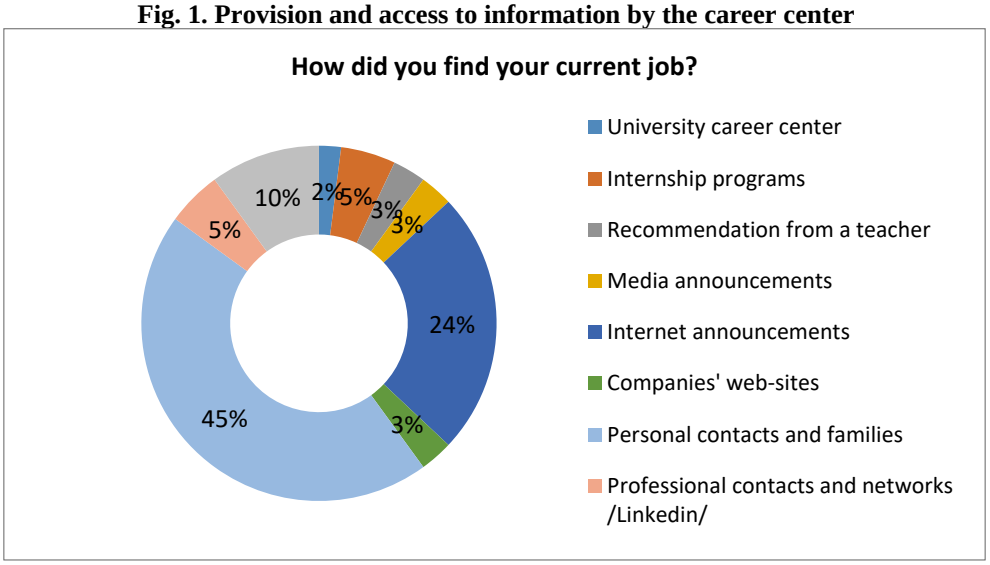


Fig. 2. Ways of finding a job by students

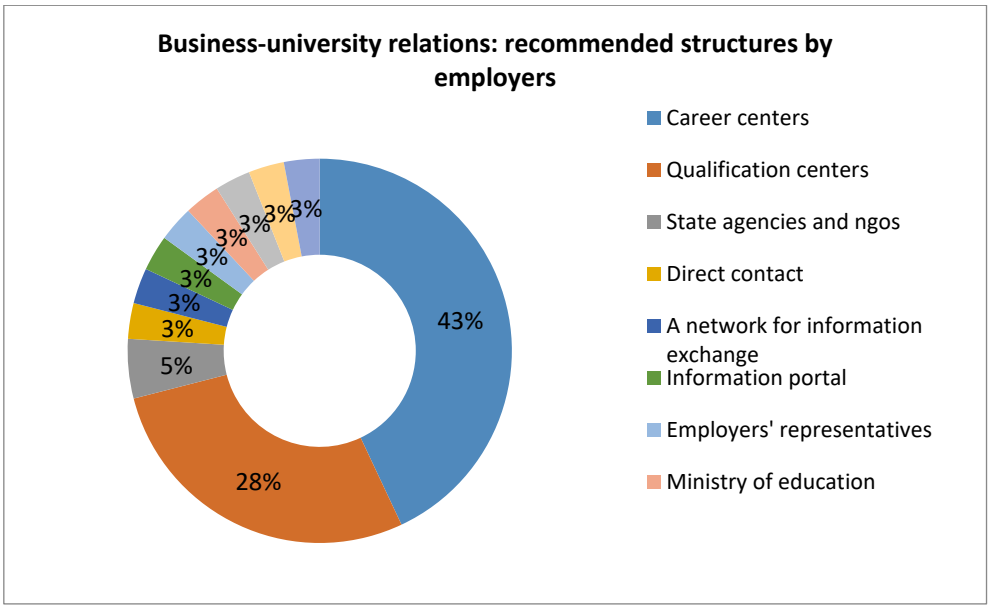


Fig. 3. Recommended structures for business-university relations

Starting as a university unit for establishing contacts between employers and students, the UARD career center develops in the direction of provision of skills to UARD students and graduates important for their career. The concept and the framework of functioning of the center are based on the specific regulations on national level, the support by the university policies and the attempts for some networking activities on national level. As a result, the university has improved the inner regulations of functioning of career and qualification centers and expanded their activities and scope.

Along with the work under the projects as mentioned above, the career center takes a key part in UARD's friends Club and Alumni club. The center keeps up a data base of students and graduates and participates in the nominations for the Rector's Golden List.

Each year the work of the career center is evaluated according to the following criteria: applicability of initiatives and activities; impact; innovativeness; effectiveness; sustainability and dissemination of results.

What is important to notice however is the lack of a clear vision on the university career centers on national level. The practice shows that there is a need of a common organization uniting the centers in their efforts to change according to contemporary requirements towards educational systems and their scope which to represent

them on national level and to become a factor in development of policies, legislative and strategic documents concerning higher education and acquisition of career management skills.

CONCLUSION

The university career center is an integral part of modern education and one of the main incentives to overcome barriers to communication between academics, students and businesses. Besides its original functions in the effective partnership with employers by assisting in the process of selection of students for internships and jobs, now its key role in vocational guidance, motivation and training of students becomes the central one. The career center not only takes care of job announcements and placements, organization of events and projects participation, it organizes and takes participation in different kinds of trainings, individual and group interactions with university students and graduates contributing to the development of career management skills and competences of independent and substantiated assessment and decision-taking about their personal opportunities and career. In order to implement all these different activities there is a need of setting a common framework of establishment and functioning. Furthermore, the interactions and relations between university career centers are of crucial importance not only about sharing of knowledge, experience or good practices, but also because of the necessity to get stronger and recognized as key structures in higher education institutions not only for the accreditation and assessment procedures but in the integrated processes on university and national level targeted to acquisition of demanded knowledge, skills and competences.

REFERENCES

Communication from the Commission to the European parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions - A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Brussels, 10.6.2016, COM(2016) 381 final.

Information from UARD Career center reports for 2016.

Project BG051PO001-3.1.07-0043 Actualization of UARD's curricula in accordance to labour market's requirements.

Project BG051PO001-3.1.08-0039 Improvement of UARD management system.

Project BG051PO001-4.3.04-0056 Development of electronic forms of distance learning in UARD.

Regulations on the structure and activity of the UARD Center for career development, Plovdiv, 2016.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA OKURYAZARLIĞI DERSİNE BAKIŞI

Ali Korkmaz
Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Kayseri, alikorkmaz@erciyes.edu.tr

Teknolojik gelişmelerle birlikte medya hayatımıza yoğun bir şekilde etki etmektedir. Her yerde medya mesajlarına maruz kalan insanlar, her zaman bu etkilere bilinçli tepki verememektedir. Bilinçli tercih yapamayan insanlar, medya karşısında pasif duruma düşmekte ve medyanın yönlendirmesiyle hareket etmektedir. Mesajları ile insanı hedef alan medya karşısında bilinçli olmak mümkündür. Medyanın olumsuz etkilerinden kurtulmak, bilinçli medya tüketicileri olmak için en etkili araç eğitimdir. Okulda medyanın işlevleri hakkında eğitim alan bir insan, medyaya eleştirel bakış açısıyla bakar. Batılı ülkelerde yıllardır verilen medya okuryazarlığı dersi son on yıldır Türkiye'de de ilköğretim okullarında verilmektedir. Bu eğitimleri alan öğrenciler medyaya karşı eleştirel bakış açısına sahip olmaktadır. Çalışma 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine olan bakışını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kayseri'nin Talas ilçesine bağlı üç ilköğretim okulunun öğrencilerine konuyla ilgili anket uygulanmıştır. Çalışmaya medya okuryazarlığı dersi alan 215 öğrenci dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin medya tutumları belirlenip ardından medya okuryazarlığı dersinin bu tutumlara etkisi değerlendirilmiştir.
Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, Medya Mesajları, Medya Eğitimi, Medya Tüketimi.

THE ASPECT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO MEDIA LITERACY COURSE

Together with technological developments, the media has an intense impact on our lives. People who are exposed to media messages can not always respond consciously to these effects. People who can not make a conscious choice are in a passive situation with the media and act with the direction of the media. It is possible to be conscious against to the media that targeting people with messages. The most effective tool to get rid of the negative effects of the media and to be conscious media consumers is education. People who took education about the functions of the media in school, they look at the media critically. Media literacy courses given in Western countries for many years have been given in primary schools in Turkey for the last ten years. Students who receive these trainings have a critical view towards the media. This study was conducted to determine the attitudes of 6th, 7th and 8th grade students to the media literacy course. A questionnaire about this study applied to the students from three schools in Talas, Kayseri. 215 students who took media literacy courses were included in this study. The media attitudes of the students were determined and the impact of media literacy course on these attitudes has been evaluated with the result of finding of this questionnarie.
Keywords: Media literacy, Media messages, Media education, Media consumption.

Giriş

Medya özellikle de görsel medya, son derece etkili olup, doğrudan evlerimize, akıllarımıza ve hayallerimize ulaşmaktadır. Ayrıca, çok büyük önemine ve yok edici etkisine rağmen, medyanın kimse tarafından seçilmediğini ve onu sorgulayacak hiçbir müessese de yoktur (El Messiri, 2010: 323). Medya okuryazarlığı, medyaya eleştirel yaklaşarak, medyayı daha bilinçli ve kaliteli tüketme anlayışıdır. İnsanların medya konusunda eğitilmesi ve eleştirel bakış açısının kazandırılması önemlidir. Medyaya karşı bilinçli olmak, düşünen ve sorgulayan insanların olması önemlidir. Seçiçi ve eleştirel izleyici, okuyucu ve dinleyici insanlar medyanın da daha kaliteli olmasına hizmet eder. Çalışmada Kayseri merkezindeki Talas ilçesindeki 3 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu üç okulda medya okuryazarlığı dersi alan öğrencilere anket yapılmıştır.

1. Medya Okuryazarlığının Tanımı

Medya üzerinden kitlelere çeşitli formlarda mesajlar aktarılır. Bu aktarılan mesajlar bireylere ulaştıktan sonra onun işlenmesi ise 'okuryazarlık' olarak adlandırılır (Bilici, 2014: 29). Kavramın ortaya çıkışından bu yana medya okuryazarlığına farklı açılardan bakan birçok görüş olmuştur. İletişim veya ilgili alanlarda çalışanlar medya okuryazarlığını, kişilerin mesleğe yönelik bilgi ve becerileri edindikleri bir "mesleki eğitim" olarak algılarken, diğer bazıları ise dijital medyayı kullanma becerilerindeki yeterlilik olarak görmektedirler. Bir başka grup, medya okuryazarlığını çocukları kapitalist sömürüye karşı uyandırmanın bir yolu olarak algılarken, ayrı bir topluluk ise nelerin izlenip nelerin izlenmeyeceği konusunda sağlıklı kararlar vermek için gerekli bir beceri olarak görmektedir (Şahin, 2011: 5). Aşağıda medya okuryazarlığı üzerine yapılmış bazı tanımlar gösterilmiştir:

Medya okuryazarlığı; insanların izledikleri, ne anladıkları ile ilgili sorular sormaya itkileyen, soruşturma temelli bir eğitim modelidir (Taşkıran, 2007: 90).

Medya okuryazarlığı; günümüzde medyanın etkilerini kontrol altına alabilmek bağlamında üzerinde durulan/öne çıkarılan popüler bir kavramdır. Çocukların bu kavram doğrultusunda bilgilendirilmelerinin önemi, doğrudan ya da dolaylı olarak birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Çakır, Koçer, Aydın, 2012: 43).

Medya okuryazarlığı; medya üzerinden sunulan fotoğraf, görüntü, yazı (gazete, dergi yazı türleri), film (sinema yapımları, çizgi film, reklâm filmi, tanıtım filmi, vd.), ikonlar gibi çok çeşitli form ve formatlardaki medya mesajları (materyaller) bu eğitimin konusunu oluşturmaktadır (Bilici, 2014: 29).

Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Solmaz, Yılmaz, 2012: 55).

Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığının kapsamı içerisinde dört temel bileşen vardır. Bunlar (a) bilgiye erişim, (b) erişilen veya bize gönderilen iletileri çözümleyebilme, (c) çözümlediğimiz iletileri birçok açıdan değerlendirebilme ve (d) farklı iletişim, kanal, araç ve tekniklerinin kullanarak kendi iletilerimizi oluşturabilme/üretebilme alanlarındaki yeterliliklerdir (Şahin, 2011: 6).

1.1. Medya Okuryazarlığı Kavramının Ortaya Çıkışı

Medya Okuryazarlığı Eğitimi 1920'lerde İngiltere'de başlatılmış olup şu anda pek çok Avrupa ülkesinde ve Amerika'da uygulama dâhilindedir (Taşkıran, 2007: 7). 1960'lardan beri bu konuyu gündeminde tutan UNESCO, 1982 yılında Almanya'da 19 ülkeden bir araya gelen uluslararası uzmanlarla gerçekleştirdiği toplantıdan sonra medya eğitiminin gerekliliğini savunan bir bildiri yayınladı. Bu bildiri de medya metinlerini kullananlar arasında eleştirelliği geliştirmede aileler, öğretmenler, medya çalışanları ve karar vericilerin belli bir sorumluluğu olduğu vurgulandı. Bu bildiri de ilgili karar vericilere şu görevleri yerine getirmek için çağrıda bulunuldu (Binark ve Bek, 2007: 44): "UNESCO Medya Eğitimi Bildirgesi, 22 Ocak, 1982, Almanya.

— Medya kullanıcıları arasında eleştirelliğin gelişmesini sağlayacak bilgi, beceri ve davranışları geliştirmek amacıyla, okul öncesinden üniversite seviyesine kadar, medya eğitim programlarını başlatmak ve desteklemek. Bu programlar medya ürünlerinin analizini, medyanın kullanılmasını ve medya kanallarının kullanımını ve katılımı içerir.

— Bilgilerini ve medyayı kavrayışlarını arttırmak için öğrencilere yönelik eğitim programları düzenlemek; uygun öğretme yöntemleriyle onları geliştirmek.

— Medya eğitim yararına psikoloji, sosyoloji, iletişim bilimleri alanlarında araştırma ve geliştirmeye özendirmek.

— UNESCO tarafından da öngörülen ve kararlaştırılan medya eğitiminde uluslararası eylemleri desteklemek ve güçlendirmek

Medya okuryazarlığı için öncelikle teorik ve pratik olarak belirli bir temel medya eğitimine ihtiyaç vardır. Medya eğitimi müfredat standartlarının belirlenmesinde kullanılacak kıstasların doğrudan iletişim disiplini içinde temellendirilmesi gerekmektedir (Bilici, 2014: 28). Potter'a göre medya okuryazarlığının sekiz sürekli evresi vardır (Potter, 1998: 265);

Temel Öğeleri öğrenmek

Dili öğrenmek

Anlatıyı öğrenmek

Şüpheciliğin/eleştirinin gelişmesi

Derinlikli İlerleme

Deneysel gelişme ve kesif

Eleştirel farkındalık

Toplumsal sorumluluk

1.2. Türkiye'de Medya Okuryazarlığı

Türkiye'de Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında başlattıkları işbirliğiyle 30 sosyal bilgiler öğretmeninin eğitimden geçirilmesinin ardından 2006–2007 öğretim yılında beş pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Adana ve Erzurum) okutulmaya başlanan 'Medya Okuryazarlığı' dersi 2007-2008 öğretim yılından itibaren ülke genelinde 81 ildeki 35 bin ilköğretim okulunun 6. 7. ve 8. sınıflarında seçmeli ders olarak okutulmaktadır (Binark ve Bek: 2007: 89):

ARAŞTIRMA

1. Yöntem

Bu çalışma 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin medya okuryazarlığı dersine olan bakışını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öncelikle literatür taraması yapılarak teorik alt yapı hazırlanmış, daha sonra Kayseri'nin Talas ilçesine bağlı 3 ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine konuyla ilgili anket uygulanmıştır. Çalışmaya yalnızca medya okuryazarlığı dersini alan 6, 7 ve 8. sınıftaki 215 öğrenci dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin medya tutumları belirlenip ardından medya okuryazarlığının dersinin bu tutumlara etkisi değerlendirilmiştir.

1.1.Verilen Toplanması:

Kayseri'nin Talas ilçesi sınırlarında bulunan Rauf Denktaş, Mehmet Cemile Oğulcuklu ve 75. Yıl Mühibe Germirli ilköğretim okullarında medya okuryazarlığı dersi alan 6, 7 ve 8. sınıftaki 215 öğrenciye anket uygulanarak veriler toplanmıştır.

1.2. Örneklem Seçimi ve Uygulanması

Bu araştırma verileri, Kayseri ilinde yapılan uygulamadan elde edilmiştir. Hazırlanan soru formunun daha etkili olması için uzman görüşleri alınmıştır. Araştırma için Kayseri merkezindeki Talas ilçesindeki 3 ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırma 01–10 Mart 2017 tarihlerinde yapılmıştır. Anket formları, seçilen 3 ilköğretim okulunun medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenleriyle birlikte iki haftalık bir süre içinde uygulanmıştır. Örneklem seçiminde herhangi bir kota öngörülmemekle birlikte; yalnızca medya okuryazarlığı dersi alan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

Araştırmada kullanılan soru formunda öğrencilere demografik özellikleri, medya kullanım durumları ve medya okuryazarlığı dersiyle ilgili görüşlerini belirtebileceği sorular sorulmuştur. Bu sorulardan yola çıkılarak medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin medya kullanım durumlarını etkileyip etkilemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Anket formunda yer alan sorular kapalı ve açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

2. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Dersine Bakışı Üzerine Bir Araştırma

Bu bölümde öğrencilerin medya okuryazarlığı dersine bakışları irdelenmiştir. Yapılan alan araştırmasının sonuçları alt başlıklar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan deneklerin sosyo demografik özellikleri, medya kullanım durumları ile medya okuryazarlığı dersi arasındaki etkileşim üzerinde durulmuştur.

2.1. Sosyo-Demografik Özellikler

Bir saha araştırmasının yorumlanabilmesi için örneklemin genel yapısı hakkında bilgi sahibi olunmasında büyük yarar bulunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada örneklemin genel yapısını ortaya koymak amacıyla, araştırmaya katılan kişilerin sosyo-demografik özelliklerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

2.1.1.Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet Durumu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kız	100	% 46,5
Erkek	115	% 53,4
Toplam	215	100

Araştırmaya katılan deneklerin % 46,5'ni kız öğrenciler oluştururken, %53,4'ni erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Böylece cinsiyetle diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin daha rahat ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.1.2. Yaş Durumları

Araştırmaya katılan deneklerin yaş durumları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2: Yaş Durumu

Yaşınız	Frekans	Yüzde
12	63	% 29,3
13	44	% 20,4
14	108	% 50,2
Toplam	215	100

Anket sonuçlarına göre ankete katılan deneklerin %29,3'ü 12 yaşında, %20,4'ü 13 yaşında, %50,2'si 14 yaşındadır. Deneklere yaşları sorularak değişkenler arasındaki ilişkinin değişimi gözlenmeye çalışılmıştır.

2.1.3. Öğrencilerin Sınıfları

Araştırmaya katılan öğrencilerin "hangi sınıflarda" olduğu aşağıdaki tabloda düzenlenmiştir.

Tablo 3: Sınıfları

Sınıfınız	Frekans	Yüzde
6. sınıf	63	% 29,3
7. sınıf	44	% 20,4
8. sınıf	108	% 50,2
Toplam	215	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %29,3'ü 6. sınıfta okurken %20,4'ü 7. sınıfta, %50,2'si ise 8. sınıfta okumaktadır. Deneklere sınıfları sorularak verilen cevaplar ve sınıflar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

BULGULAR

2.1.4. Ailelerin Öğrenim Durumu

Anket uygulanan 215 öğrenciye, anne ve babasının eğitim durumu sorulmuş, ailenin eğitim seviyesinin etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Ankete katılan deneklerin babalarının %46,9'u ilköğretim, %34,8'i lise, %18,1'i üniversite mezunudur. Deneklerinin annelerinin %75,8'i ilköğretim, %17,6'sı lise ve %6,5 üniversite mezunudur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında babaların eğitim seviyesinin annelerin eğitim seviyesine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Medya Araçlarını Kullanım Durumları

2.2.1. En Çok Kullanılan Medya Aracı

Anketten elde edilen sonuçlara göre deneklerin %57,6'sı televizyonu, %0,46'sı gazeteyi %1,39'u radyoyu, %40'ı interneti, %0,46'sı diğer medya araçlarını kullanmaktadır. Sonuçlardan anlaşıldığı üzere denekler en fazla televizyonu ve interneti kullanmaktadır.

2.2.2.Bilgiye Ulaşmak İçin En Çok Kullanılan Araç

Araştırmaya katılan deneklerin bilgiye ulaşmak için en çok kullandıkları medya aracı %79,5 ile internettir. Bu sırayı % 12,5 ile televizyon takip ederken diğer araçlar %3,72 ile üçüncü sırada, %3.70 ile gazete dördüncü sırada, % 0,46 ile radyo son sırayı almaktadır.

2.2.3. Medyanın Kullanım Amaçları

Araştırmaya katılan deneklerin %30,2 eğlenmek, %25,5'i vakit geçirmek, %18,6'sı bilgi almak, %13,9'u araştırma yapmak, %6,9'u sosyal çevre edinmek, %4,6'sı medyayı haber almak amacıyla kullanmaktadır.

2.2.4. Boş Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri

Deneklerin boş zamanlarını %22,3 oranında televizyon izleyerek, %19,5 oranında arkadaşları ile oynayarak, %17,6 oranında müzik dinleyerek, %20,4 oranında kitap okuyarak, geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca boş zamanlarını bu şekilde değerlendirmeyen öğrencilerden boş zamanlarını nasıl geçirdiklerini yazmaları istenmiştir. %20 oranında boş zamanlarını internet başında geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.5. Televizyon İzlemeyenlerin En Önemli Sebebi

Televizyon izlemiyorum diyen denekler izlememe sebeplerini sorulduğunda %31,6'sı derslerine engel olduğundan, %20,4'ü eğlenceli bulmadığından, %10,2'si sıkıcı bulduğundan %9,7'si arkadaşlarıyla oynadığından %7,8'i ise diğer nedenlerden dolayı televizyon izlememektedir. Diğer şıkkını işaretleyen deneklere izlememe sebebinin yazılması istenmiştir. Denekler internette vakit geçirmeyi daha keyifli bulduklarından televizyon izliyorum şıkkını işaretlememişlerdir.

2.2.6. Günlük Televizyon İzleme Süresi

Araştırma sonuçlarına göre deneklerin %67,4'ü 1 ile 3 saat arasında, %20,4'ü 3 ile 5 saat arasında, %6,9'u 5 ile 8 saat arasında, %5,1'i ise 8 ile 10 saat arasında televizyon seyretmektedir.

2.2.7. Televizyon İzleme Saatleri

Elde edilen verilere bakıldığında deneklerin %40'ı 18.00–21.00 saatleri arasında, %23,2'si 18.00–21.00 saatleri arasında, %17,2'si 15.00–18.00 saatleri arasında, %13,4'ü12.00–15.00 saatleri arasında, % 6,04'ü 09.00–12.00 saatleri arasında televizyon izlediği ortaya çıkmıştır.

2.2.9. Televizyonda Program Tercihleri

Elde edilen sonuçlara göre deneklerin %61,3'ünün dizileri, %20,4'ünün sinema filmlerini, %7,9'unun yarışmaları, %3,7'sinin çizgi filmleri, %2,7'sinin çocuk programlarını, %3,2'sinin de diğer programları tercih ettiği görülmüştür.

2.2.10. Program Tercihini Yapan Kişi

Araştırma sonuçlarına göre deneklerin televizyon izlerken program tercihini %45,5 oranında babaları, %27,4 oranında kendileri, %7,9 oranında anneleri yapmaktadır. Diğer seçeneğini işaretleyen deneklere program tercihini yapanın kim olduğunu yazınız denilmiştir. Yazılanlara göre program tercihine ailece karar verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2.11. Ailenin Televizyon İzlerken Sınırlandırma Durumu

Elde edilen sonuçlara göre deneklerin %33,9'u evet, %17,2'si hayır cevabını verirken %48,8 bazen cevabını vermiştir.

2.2.12. Kendine Ait Bilgisayarı Olma Durumu

Verilere göre deneklerin %59,5'nin kendine ait bilgisayarı varken, %40,4'nün kendine ait bilgisayarı yoktur. Kendisine ait bilgisayarı olmayan deneklerin internet kafeleri kullandıkları ayrı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.13. Günlük İnternet Başında Olma Süreleri

Deneklerin %68,3'ü 1 ile 3 saat arasında, %13,4'ü 3 ile 5 saat arasında, %6,5'i 5 ile 8 saat arasında, %3,7'si ise 8 ile 10 saat arasında internet başındayken %7,9'unun ise her gün düzenli bir şekilde internette olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

2.2.14. İnternet Kullanım Saatleri

Ankete katılan deneklerin %37,6'sı 15.00–18.00 saatleri, %21,8'i 18.00–21.00 saatleri, %21,3'ü 12.00–15.00 saatleri, %11,1'i 21.00–24.00 saatleri %7,9'u 09.00–12.00 saatleri arasında interneti kullanmaktadır.

2.2.15. İnternet Kullanımını Ailenin Sınırlama Durumu

Elde edilen sonuçlara göre deneklerin %52,0'ı evet, %20'si hayır cevabını verirken %27,9'u bazen cevabını vermiştir.

3. Medya Okuryazarlığı Dersinin Algılanma, Etkileme ve İşleniş Biçimi ile İlgili Tutumlar

Aşağıdaki yargılar deneklerin medya okuryazarlığı dersini nasıl algıladığı, medya ile ilgili tutumlarını ne şekilde etkilediğini ve dersin işleniş biçimi hakkında neler düşündüklerini ortaya koymaktadır

3.1. Medya Okuryazarlığı Dersini Sıkıcı Bulma Durumu

"Medya okuryazarlığı dersini sıkıcı buluyorum" yargısına deneklerin %40'ı kesinlikle katılmıyorum, %22,7'si katılmıyorum, %16,2'si katılıyorum, %14,8'i katılıyorum, %6,0'ı kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

3.2. Medya Okuryazarlığı Dersini Gerekli Bulma Durumu

"Medya okuryazarlığı dersini gerekli buluyorum" yargısına deneklerin %38,1'i katılıyorum, %33,0'ı kesinlikle katılıyorum, %15,3'ü kararsızım, %7,4'ü kesinlikle katılmıyorum, %6,0'ı ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.3. Medya Okuryazarlığı Dersini Yararlı Bulma Durumu

"Medya okuryazarlığı dersini yararlı buluyorum" yargısına deneklerin %40,9'u katılıyorum, %33,0'ı kesinlikle katılıyorum, %14,4'ü kararsızım, %6,0'sı kesinlikle katılmıyorum, %5,5'i ise katılmıyorum demiştir.

3.4. Medya Okuryazarlığı Dersinin Zorunlu Olmasını İsteme Durumu

"Medya okuryazarlığı dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum" yargısına deneklerin %26,9'u katılıyorum, %23,2'si kararsızım, %20,4'ü kesinlikle katılıyorum, %16,7'si katılmıyorum, %13,4'ü ise kesinlikle katılmıyorum demiştir.

3.5. Medya Okuryazarlığı Dersinin Her Kademede (lise vb.) Verilmesini İsteme Durumu

“Medya okuryazarlığı dersinin her kademede verilmesi gerektiğini düşünüyorum” yargısına deneklerin %30,6’sı katılıyorum, %22,3’ü kesinlikle katılıyorum %21,8’i kararsızım, %13,4’ü kesinlikle katılmıyorum, %11,6’sı ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.6. Medya Okuryazarlığı Dersi Eğitimli Öğretmenler Tarafından Verilmesini İsteme Durumları

“Medya okuryazarlığı dersi eğitimli öğretmenlerce verilmelidir” yargısına deneklerin %41,3’ü kesinlikle katılıyorum, %33,9’u katılıyorum, %12,5’i kararsızım, %7,4’ü katılmıyorum, %4,6’sı ise kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.7. Sınıf İçi Tartışmaları Yeterli Bulma Durumu

“Medya okuryazarlığı dersinde yapılan sınıf içi tartışmaları yeterli buluyorum” yargısına deneklerin %34,4’ü katılıyorum, %24,1’i kesinlikle katılıyorum, %19,5’i kararsızım, %12,9’u kesinlikle katılıyorum, %9,7’si ise katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.8. Sınıf İçi Etkinlikleri Yeterli Bulma Durumu

“Medya okuryazarlığı dersindeki sınıf içi etkinlikleri yeterli buluyorum” yargısına deneklerin %38,6’sı katılıyorum, %20’si kesinlikle katılıyorum, %19,0’ı kararsızım, %13,0’ı kesinlikle katılıyorum, %9,3’ü katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.9. Öğretim Yöntemlerini (Projeksiyon, Kitap vb.) Yeterli Bulma Durumu

“Medya okuryazarlığı dersindeki öğretim yöntemlerini yeterli buluyorum” yargısına deneklerin %33,0’ı katılıyorum, %27,9’u kesinlikle katılmıyorum %13,9’u kesinlikle katılmıyorum, %13,0’ü katılmıyorum, %12,0’si kararsızım yanıtını vermiştir.

3.10. Öğretmenimizin Dersi Anlatışını Beğenme Durumu

“Medya okuryazarlığı dersine giren öğretmenimizin dersi anlatışını beğeniyorum” yargısına deneklerin %52,0’ı kesinlikle katılıyorum, %27,9’u katılıyorum, %10,2’si kararsızım, % 6,0’sı kesinlikle katılmıyorum, % 3,7 si ise katılmıyorum yanıtını vermiştir

3.11. Öğretmenlerinin Medya ve Okuryazarlığı Konusunda Bilgili Olduğunu Düşünme Durumları

“Medya okuryazarlığı dersini veren öğretmenimizin, medya ve okuryazarlığı konusunda bilgili olduğunu düşünüyorum” yargısına deneklerin %44,6’sı kesinlikle katılıyorum, %31,6’sı katılıyorum, %14,8’i kararsızım, % 6,9’u kesinlikle katılmıyorum, %1,8’i ise katılmıyorum cevabını vermiştir.

3.12. Kitle İletişim Araçlarını İncelersek Dersler Daha Eğlenceli Geçer Yargısına Katılma Durumları

“Sınıfımızda kitle iletişim araçlarını inceleme fırsatı bulursak ders daha eğlenceli geçer” yargısına deneklerin %52,5’i kesinlikle katılıyorum, %27,9’u katılıyorum, %8,8’i kesinlikle katılmıyorum, %7,9’u kararsızım %3,7si katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.13. Televizyon Alışkanlığının Değişme Durumu

“Medya okuryazarlığı dersini aldıktan sonra, televizyon izleme alışkanlığım değişti” yargısına deneklerin %44,6’sı katılıyorum, %21,8’i kararsızım, %13,0’ı katılmıyorum, %10,6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.14. Televizyon Programı Seçerken Dikkatli Olma Durumları

“Medya okuryazarlığı dersini aldıktan sonra, televizyon programı seçerken daha dikkatli davranıyorum” yargısına deneklerin %39,0’ı katılıyorum, %30,2’si kesinlikle katılıyorum, %13,4’ü kararsızım, %11,6’sı katılmıyorum, %5,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.15. Gözlem Yeteneklerinin Gelişme Durumu

“Medya okuryazarlığı dersini aldıktan sonra, gözlem yeteneğimin geliştiğini fark ediyorum” yargısına deneklerin %39,5’i katılıyorum, %29,3’ü kesinlikle katılıyorum, %19,0’ı kararsızım, %6,0’ı katılmıyorum, %5,5’i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.16. Medya Araçlarını Farklı Gözle İnceleme Durumu

“Medya okuryazarlığı dersimi aldıktan sonra, medya araçlarını farklı bir gözle inceliyorum” yargısına deneklerin %36,7’si katılıyorum, %31,1’i kesinlikle katılıyorum, %17,6’sı kararsızım, %9,7’si katılmıyorum, % 4,6’sı kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.17. Öğrendiklerini Aileleriyle Paylaşma Durumu

Medya okuryazarlığı dersinde öğrendiklerimi ailemle paylaşıyorum yargısına deneklerin %39,0'ı katılıyorum, %32,0'ı kesinlikle katılıyorum, %16,2'si kararsızım, %6,9'u katılmıyorum, %5,5'i kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.18. Öğrendiklerini Arkadaşlarıyla Paylaşma Durumu

"Medya okuryazarlığı dersinde öğrendiklerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum" yargısına deneklerin %43,2'si katılıyorum, %25,1'i kesinlikle katılıyorum, %18,1'i kararsızım, %7,9'u kesinlikle katılmıyorum, %5,5'i katılmıyorum yanıtını vermiştir.

3.19. Medyada Verilen Mesajlara Eleştirel Yaklaşma Durumları

"Medya okuryazarlığı dersini aldıktan sonra medyada verilen mesajlara daha eleştirel yaklaşıyorum" yargısına deneklerin %31,1'i katılıyorum, %30,2'si kararsızım, %22,7'si kesinlikle katılıyorum, %8,8'i kesinlikle katılmıyorum, %6,9'u katılmıyorum yanıtını vermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Kayseri'nin Talas ilçesindeki üç ilköğretim okulunda eğitim gören, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarını ana başlıklar altında şu şekilde değerlendirmek mümkündür: Araştırmaya katılan öğrencilerin 100'ü kız öğrenciyken, 115'i erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaşlarının 12 ile 14 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin en sık kullandığı medya aracı televizyondur. Bilgiye ulaşmak için en çok interneti kullanmaktadırlar. Televizyonu izlemeyen öğrenciler derslerine engel olduğunu düşündüklerinden televizyon izlememektedirler. En fazla izledikleri televizyon kanalları gündemi yakından takip eden, yerli dizilerin en fazla olduğu Kanal D, Show, Atv gibi kanallardır. Araştırmaya göre öğrencilerin büyük kısmı boş zamanlarını televizyon izleyerek değerlendirmektedir. Günlük televizyon izleme ve internette zaman geçirme süresi 1 ile 3 saat arasında değişmektedir. Televizyonun en çok izlendiği saat dilimi 18.00–21.00 iken, internetin en çok kullanıldığı saatler 15.00–18.00 saatleri arasıdır. En fazla izlenen program türü dizi filmlerdir. Evlerinde izlenecek kanalın ve programın tercihini %45,5 oranında babaları tarafından yapılmaktadır. Aileler çocuklarına televizyon ve internet konusunda tam manasıyla kısıtlama getirmemektedir. Eğitim seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının medya araçlarını kullanırken daha dikkatli davrandıkları gözlenmiştir.

Elde edilen sonuçlardan anlaşıldığı üzere başta televizyon ve internet gibi araçlar olmak üzere öğrenciler, medya araçlarıyla yakından ilişki kurmaktadırlar. Bu bağlamda medyanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi düşünülerek, geliştirilmiş olan medya okuryazarlığı kavramı hem dünyada hem de Türkiye'de önem kazanmıştır. Medyanın olumsuz etkisini önleme, medyaya karşı eleştirel bir bakış açısı kazandırma amacı güden medya okuryazarlığı dersine öğrencilerin bakışı nasıl şekillenmiştir. Daha doğrusu bu ders istenilen amaca hizmet etmiş midir? Elde edilen verilere göre; Medya okuryazarlığının işlenişi boyutuna bakıldığında; öğrencilerin derste kullanılan materyalleri ve dersle ilgili yapılan sınıf içi tartışmaları, sınıf içi etkinlikleri ve kullanılan öğretim yöntemlerini yeterli buldukları ve öğretmenin dersi işleyiş biçimini beğendikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle bu dersi uygulama (okulda gazete çıkarma gibi) yöntemiyle yapan öğretmenlerin öğrenciler tarafından beğenildiği ve bilgili olarak nitelendirildiği görülmüştür.

Kaynakça

Bilici, İbrahim E. (2014). Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Binarak, M. ve Bek, M. G. (2007). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar, Kalkedon Yayınları, İstanbul..

Çakır, H., Koçer, M., ve Aydın, H. (2012). "Medya Okuryazarlığı Dersi Alan ve Almayan İlköğretim Öğrencilerinin Medya İzleme Davranışlarındaki Farklılıkların Belirlenmesi", Selçuk İletişim Fakültesi, Cilt 7, Sayı:3, Temmuz 2012, s. 42-54.

El Messiri, A. (2010). Hamburger Medeniyeti, Mana Yayınları, İstanbul.

Potter, W. J. (1998). Media Literacy, Sage Publising, London.

Solmaz, B. ve Yılmaz, R. A. (2012). "Medya Okuryazarlığı Araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde Bir Uygulama", Selçuk İletişim Fakültesi, Cilt 7, Sayı: 3, Temmuz 2012, s. 54-61.

Şahin, A. (2011). Eleştirel Medya Okuryazarlığı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Taşkıran, N. Ö. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş, Beta Basım, İstanbul.

[60]EĞİTİM ÇALIŞANLARININ ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Erhan SEVİL
Okul Müdürü, Büyükevren Aziz Yörük Ortaokulu, Edirne, Türkiye,
erhan-sevil@hotmail.com
Tuncer BÜLBÜL
Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Edirne, Türkiye,
tuncerbulbul@trakya.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada, eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, çalışma grubundan toplanan verilerin nicel çözümlemesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri" anketi kullanılmıştır. Araştırma verileri 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Edirne ili Enez ilçesinde her tür ve kademedeki okul, kurumda görev yapan 74 kişi üzerinde anket uygulanarak elde edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri kapsamında, "Sürecin işleyişi"; "Sürecin sağlayacağı yararlar"; "Süreçle ilgili getirilen öneriler" boyutlarında olumlu görüşler içinde olduğu tespit edilmiştir. "Performans değerlendirmesi" ve "Süreçte danışman öğretmenin seçimi" boyutlarında ise kısmen olumlu bir görüş içinde oldukları tespit edilmiştir. Eğitim çalışanları aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini istedikleri yerde geçirmesinde olumlu görüş belirtirken asıl atamalarının yapıldığı kurumlarda ders başı yapmamalarının personel sıkıntısı yaratacağı görüşündedirler. Eğitim çalışanları süreçte kullanılan formların evrak yükü getireceği, danışman öğretmenlerin danışmanlık görevleri karşılığında ücret ya da hizmet puanı almaları gerektiği görüşündedirler.

Anahtar Sözcükler: Aday Öğretmen, Öğretmen Yetiştirme, Performans Değerlendirme, Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci, Mentorlük

ABSTRACT

In this study, it is tried to be detected education workers' opinions on candidate teachers' education process. The research is a descriptive study based on the quantitative analysis of the data collected from the study group. "Opinions of Education Workers on Candidate Teachers' Education Process" survey is used as a data collecting tool. Research data is obtained from 74 persons, who work in any type and grade of school, institution during 2016-2017 Education Period (Year) in Enez District of Edirne city, by conducting survey. Statistical analysis of the data is done by using SPSS packaged software. Within the scope of opinions of education workers candidate teachers' education process; it is determined that education workers have positive view "Process operation", "Benefits of Process", "Suggestions about process" aspects. It is deterimed that they have relatively positive view within the scope of "performance evaluation" and "adviser selection in process". The training staff expressed a positive opinion that the candidate teachers passed the candidate teacher training process where they wanted it, but they did not attend the course at the institutions where the original appointments were held. Educational staffs are of the view that the forms used in the process will bring the burden of paperwork and that the consultant teachers must receive a fee or service score for their counseling duties.

Keywords: Candidate Teacher, Teacher Education, Performance Evaluation, Candidate Teacher Education Process, Mentorship

GİRİŞ

Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli öğe öğretmenlerdir. Eğitimde belli bir niteliğin elde edilmesi ve bu niteliğin belli koşullar çevresinde korunması, öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitimleriyle olanaklıdır. Eğitimde değişmeyle ilgili çalışmalarda hizmet içi eğitimde yetiştirilmeleri temel ilkeler arasındadır. Hızla gelişen yoğun iletişim ortamında değişme ve gelişme zorunludur, okulların beklenen kalite düzeyine ulaşabilmeleri de öğretmenlerin geliştirilmeleriyle mümkündür (Budak, 1999). Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkânlarından etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Bu imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür (Koşar, 2003).

Öğretmen yetiştirme programlarının en önemli aşamalarından birisi, öğretmen adaylarını gerçek eğitim ortamlarına hazırlama dönemidir (Sarıtaş, 2007). Türkiye'de aday öğretmenlerin okul deneyimi uygulamalarında tecrübeli öğretmenler eğitmen olarak kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede mentorlük, formalitenin ötesine geçmeyen okul-fakülte iş birliğine işlevsellik kazandıracak bir uygulama haline getirilmelidir (Ünal, 2011).

[60]Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında 2017 yılında tamamladığı "Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri (Enez İlçesi Örneği)" başlıklı tezsiz yüksek lisans projesine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Özellikle aday öğretmenlerin eğitim sistemi ile bütünleşmeleri, eğitsel işlevlerinin farkında olmaları, çalıştıkları okul ve çevre ortamına uyum sağlamaları, eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmenlere taşımaları açısından okul müdürleri en önemli kaynaklardan biridir (Aydın, 2016).

Uygulamalarıyla eğitim sistemine yön verecek öğretmenin iyi bir hizmet öncesi eğitimden geçmesi ve hizmet içinde de sürekli olarak kendini yenilemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen; araştırmalar sonucu geliştirilen, devletin eğitim teori ve politikasını uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu teori ve politikayı etkileyen eğitimde uzmanlık çalışmaları ve araştırmalardan yararlanmasını bilen bireydir (Varış, 1973).

Uygulamaya katılan bireyler değişime gereksinim olduğu yönünde bir algıya sahipse uygulama gerçekleşebilir (Fullan, 1982). Eğer bireyler bir değişimin gereğine inanmıyorsa, o değişimin hiyerarşik yapısında, emir-komuta zincirinin işleyişi içinde, üstlerden gelen direktifler doğrultusunda gerçekleşmesini beklemek mümkün değildir. Tam da belirttiği gibi üst düzey yöneticiler politikaları formüle etmek, standartları belirlemek ve performansı kontrol etmek durumundadır, ancak eğitimde değişim karmaşık bir süreç olup bu süreçte önemli olan öğeler; uygulayıcılar düzeyinde beceriler, eleştirel düşünme ve amaçlara bağlı eylemlerdir. Bu öğeler, yalnızca yöneticilerin direktifleri ile yönlendirilmesi mümkün olmayan öğelerdir. Ne kadar çok direktifler üzerinde yoğunlaşılır ve ayrıntılara inilirse, amaçlar ve amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak uygulayıcıların (okul yöneticileri ve öğretmenler) gerçekleştireceği eylemler o ölçüde sınırlandırılmış olur. Oysa Fullan'ın da belirttiği gibi "öğretmenler teknisyenler değildir". Eğitim etkinliğinin doğası gereği öğretme/öğrenme sürecinde öğretmenlerin eylemleri üzerinde sıkı bir kontrol uygulanması olanaksızdır. Değişim karmaşık bir süreçtir ve bireylere değişmeleri emredilmekle değişmez ve değişemezler (Fullan, 1993). Bu yüzden yeni bir süreç olan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri, kabulleri; sürecin uygulanabilirliği, uygulamada yaşanacak sorunların tespiti, uygulamada yaşanacak sorunların çözümü ve sürecin işlerliği açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan resmi okullarda görev yapan eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim çalışanlarının, aday öğretmen yetiştirme sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılan performans değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Eğitim çalışanlarının, aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Eğitim çalışanlarının, aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik getirilen önerilere ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma, konuya ilişkin tarama modeli kullanılarak ve çalışma grubundan toplanan verilerin nicel çözümlemesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli; Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1984). Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Edirne ili Enez ilçesinde bulunan her tür, düzeydeki okul ve kurumlarda görev yapan toplam 86 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda toplam 74 öğretmene ulaşılarak anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden eksik doldurulan olmadığından 74 öğretmen görüşü değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan eğitim çalışanlarının demografik özellikleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan eğitim çalışanlarının demografik özellikleri

Demografik Özellikler		N	%	Demografik Özellikler		N	%
Görev	Kurum Müdürü	6	8,1	Cinsiyet	Erkek	29	39,2
	Müdür Yardımcısı	2	2,7		Kadın	45	60,8
	Sube Müdürü	2	2,7	Branş	Sınıf Öğrt.	24	32,4
	İlce Milli Eğit. Md Md.	1	1,4		Sözel Ders. Öğrt	30	40,5
	Öğretmen	63	85,1		Sayısal Ders. Öğrt.	12	16,2
Yaş	22-30 Yas	39	52,7		Beceri Ders. Öğrt.	5	6,8
	31-35 Yaş	14	18,9		Okul Önc. Öğrt.	3	4,1
	36-40 Yaş	8	10,8	Okulunuzda Aday Öğretmen Bulunma Durumu	Var	51	68,9
	41-45 Yas	6	8,1				
	46 ve Üstü	7	9,5				
Kıdem	0-5 Yıl	34	45,9		Yok	23	31,1
	6-10 Yıl	21	28,4				
	11-15 Yıl	6	8,1				
	16-20 Yıl	4	5,4	Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	26	35,1
	20 Yıl ve Üstü	9	12,2		Ortaokul	33	44,6
Eğitim Durumu	Ön Lisans	2	2,7		Lise	12	16,2
	Lisans	70	94,6		Diğer	3	4,1
	Yüksek Lisans	2	2,7				
	Doktora	0	0				

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından 5'li Likert tipinde anket formu geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri ile ilgili mevcut uygulamanın ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nca çıkartılan yönetmelik, yönerge ve resmi yazışmalar incelenerek elde edilen bilgiler yargılaştırılmıştır. Eğitim bilimleri alanında uzman öğretim üyelerinin de görüşlerine sunulmuştur. Görüşler ışığında ankette yer alan 36 madde 30'a indirilirken kullanılan ifadelerin yorumlamayı güçleştirici biçimlerinden vazgeçilerek ifadeler kısaltılmıştır. Hazırlanan anketin ilk bölümünde demografik bilgiler belirlenmeye çalışılırken ikinci bölümünde; sürecin işleyişine ilişkin, performans değerlendirmesine ilişkin, sürecin sağlayacağı yararlara ilişkin, süreçte danışman öğretmenin seçimine ilişkin, süreçle ilgili getirilen önerilere ilişkin maddeler belirlenmiştir. Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan anketlerden elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri SPSS Version 23 programı ile hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Elde edilen veriler incelenmiş ve tablolar halinde aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İşleyişine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin işleyişine ilişkin görüşleri

	Tam. Kat.		Çoğun Kat.		Orta Düz. Kat.		Az Kat.		Hiç Katılmı-yorum	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
S1: Aday öğretmenlerin ilk 6 aylık süreci istediği okulda geçirmesi olumludur.	**30**	**40,5**	13	17,6	10	13,5	8	10,8	13	17,6
S2: Aday öğretmenlerin atamalarının yapıldığı okullarda hemen ders başı yapmamaları personel sıkıntısı yaratır.	**28**	**37,8**	23	31,1	11	14,9	6	8,1	6	8,1
S15: Danışman öğretmenler ve okul müdürleri aday öğretmen yetiştirme sürecinde anahtar role sahiptir.	**37**	**50**	20	27	9	12,2	8	10,8	-	-
S18: Danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin aday öğretmenle ilgili yaptığı işlemlerde aday öğretmene karşı mesuliyet hissetmesi önemlidir.	**53**	**71,6**	17	23	3	4,1	-	-	1	1,4
S20: Yönergede yer alan "Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişiği kesilir." maddesinin uygulanması zordur.	**29**	**39,2**	18	24,3	14	18,9	5	6,8	8	10,8
S:23: Aday öğretmen yetiştirme sürecinin işbaşında ve meslektaş eğitimi şeklinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilmesi etkili olur.	**47**	**63,5**	18	24,3	7	9,5	1	1,4	1	1,4
S30: Aday öğretmen yetiştirme süreci uygulaması güç bir süreçtir ve geliştirilmelidir.	**42**	**56,8**	16	21,6	13	17,6	3	4,1	-	-

Tablo 2. incelendiğinde eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin işleyişine yönelik genel olarak verilen olumlu maddelere %40,5 ile %71,6 oranlarında katılım göstermişlerdir. Eğitim çalışanları en çok "Danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin aday öğretmenle ilgili yaptığı işlemlerde aday öğretmene karşı mesuliyet hissetmesi önemlidir" maddesine katılım göstermiştir (%71,6). Eğitim çalışanları okul müdürleri ve maarif müfettişlerinin, adayın yetişme sürecinde adaya karşı sorumluluk hissetmelerinin önemli olduğu görüşündedir. "Aday öğretmenlerin atamalarının yapıldığı okullarda hemen ders başı yapmamaları personel sıkıntısı yaratır" olumsuz maddesine ise %37,8 oranında tamamen %31,1 oranında çoğunlukla katılmaktadırlar. Eğitim çalışanları adayların hemen ders başı yapmamalarının personel sıkıntısı yaratacağı görüşündedirler. "Aday öğretmenlerin ilk 6 aylık süreci istediği okulda geçirmesi olumludur." maddesine %40,5 oranında tamamen %17,6 oranında çoğunlukla katılıyorum diyen eğitim çalışanları, "Danışman öğretmenler ve okul müdürleri aday öğretmen yetiştirme sürecinde anahtar role sahiptir." maddesine %50 oranında tamamen, %27 çoğunlukla katılım göstermiştir. "Yönergede yer alan "Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişiği kesilir." maddesinin uygulanması zordur." olumsuz maddesine %39,2 oranında tamamen %24,3 oranında çoğunlukla katılıyorum görüşünde olan eğitim çalışanları "Aday öğretmen yetiştirme sürecinin işbaşında ve meslektaş eğitimi şeklinde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından koordine edilmesi etkili olur." maddesine %63,5 tamamen %24,3 çoğunlukla katılıyorum görüşündedirler. Adayların işbaşında ve meslektaş eğitimi şeklinde Millî Eğitim Bakanlığı'nca koordine edilmesini olumlu bulmaktadırlar. "Aday öğretmen yetiştirme süreci uygulaması güç bir süreçtir ve geliştirilmelidir." maddesine %56,8 oranında tamamen %21,6 oranında çoğunlukla katılıyorum görüşünde olan eğitim çalışanları aday öğretmen yetiştirme sürecinin uygulanması zor ve geliştirilmesi gereken bir süreç olduğu görüşündedir.

Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Performans Değerlendirmesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde performans değerlendirmesine ilişkin görüşleri

	Tam. Kat.		**Çoğun Kat.**		**Orta Düz. Kat.**		**Az Kat.**		**Hiç Katılmı-yorum**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
S3: Aday öğretmenlerin performanslarının süreç boyunca danışman öğretmenler tarafından 3, okul müdürleri tarafından 3 ve maarif müfettişleri tarafından 1 kez değerlendirilmesi, değerlendirme açısından yeterlidir.	**30**	**40,5**	16	21,6	12	16,2	7	9,5	9	12,2
S4: Aday öğretmenlerin performans değerlendirmesinden başarılı olması halinde yazılı ve sözlü sınavla da değerlendirilmesi gerekir.	5	6,8	10	13,5	10	13,5	9	12,2	**40**	**54,1**
S17: Danışman öğretmenler ve okul müdürleri, aday öğretmenlerin yanlışlarını, açıklarını aramamalı; onların hatalarını düzeltmeli ve onları geliştirmelidir.	**65**	**87,8**	5	6,8	1	1,4	2	2,7	1	1,4
S21: Aday öğretmen performans değerlendirme formları mesleki ölçütler başlıkları ve performans göstergeleri açısından aday öğretmen değerlendirmesi için yeterlidir.	16	21,6	17	23	**26**	**35,1**	7	9,5	8	10,8
S24: Danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri aday öğretmen ile ilgili değerlendirmelerinde objektif bir tavır sergilemelidir.	**67**	**90,5**	7	9,5	-	-	-	-	-	-

Tablo 3. incelendiğinde en yüksek oran "Danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri aday öğretmen ile ilgili değerlendirmelerinde objektif bir tavır sergilemelidir." olumlu maddesine verilen %90,5 tamamen katılıyorum oranıdır. Bunun yanı sıra katılımcılar aynı madde için %9,5 oranında çoğunlukla katılıyorum görüşündedir. Katılımcılar aday öğretmenlerin değerlendirmelerinde okul müdürlerinden, danışman öğretmenlerden ve maarif müfettişlerinden tarafsızlık beklemektedir. Eğitim çalışanları "Danışman öğretmenler ve okul müdürleri, aday öğretmenlerin yanlışlarını, açıklarını aramamalı; onların hatalarını düzeltmeli ve onları geliştirmelidir." olumlu maddesine %87,8 oranında tamamen katılmaktadır. Katılımcılar okul müdürlerinden, danışman öğretmenlerden ve maarif müfettişlerinden aday öğretmenlerin hatalarını aramak, eksiklerini bulmak yerine rehberlik, yol göstericilik beklemektedir. Eğitim çalışanları "Aday öğretmenlerin performanslarının süreç boyunca danışman öğretmenler tarafından 3, okul müdürleri tarafından 3 ve maarif müfettişleri tarafından 1 kez değerlendirilmesi, değerlendirme açısından yeterlidir." olumlu maddesine %40,5 oranında tamamen %21,6 oranında çoğunlukla katılmaktadır. Eğitim çalışanları "Aday öğretmenlerin performans değerlendirmesinden başarılı olması halinde yazılı ve sözlü sınavla da değerlendirilmesi gerekir." olumlu maddesine %6,8 oranında tamamen katılmakta; %54,1 oranında hiç katılmazken, %12,2 oranında az katılmaktadır. Eğitim çalışanları "Aday öğretmen performans değerlendirme formları mesleki ölçütler başlıkları ve performans göstergeleri açısından aday öğretmen değerlendirmesi için yeterlidir." olumlu maddesine %35,1 oranında orta düzeyde katılmakta iken, %23 oranında çoğunlukla katılmaktadır.

Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Sağlayacağı Yararlara İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlayacağı yararlara ilişkin görüşleri

	Tam. Kat.		**Çoğun Kat.**		**Orta Düz. Kat.**		**Az Kat.**		**Hiç Katılmyorum**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
S5: Aday öğretmenin süreçte ilk 6 hafta izleme, sonraki 8 hafta ders anlatma sırasını izlemesi mesleki gel. açısından tecrübe kaz. katkı sağlar.	**30**	**40,5**	27	36,5	9	12,2	4	5,4	4	5,4
S6: Aday öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olması adayın mesleki gelişimi açısından etkilidir.	**42**	**56,8**	22	29,7	7	9,5	3	4,1	-	-
S7: Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin gözetiminde hareket etmesi okulda öğretmenler arası yardımlaşma ve iş birliğini arttırır.	**32**	**43,2**	26	35,1	9	12,2	5	6,8	2	2,7
S25: Yetiştirme sürecinde okul müdürleri, maarif müfettişleri ve danışman öğretmenlerin aday hakkında nihai kararı verecek olmaları merkez teşkilatının taşra teşkilatı ile yetki paylaşması adına olumlu bir gelişmedir.	**24**	**32,4**	31	41,9	17	23	2	2,7	-	-
S26: Yetiştirme süreci boyunca danışman, aday ve okul müd. tarafından doldurulacak formların sayısı süreçte paydaşlara evrak yükü getirir.	**30**	**40,5**	15	20,3	19	25,7	7	9,5	3	4,1
S27: Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler görev yerlerine daha donanımlı halde giderek kurumlarına katkılarını arttırır.	**34**	**45,9**	24	32,4	9	12,2	5	6,8	2	2,7
S28: Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler eğitim öğretim sürecinde daha fazla verim elde eder.	**32**	**43,2**	29	39,2	9	12,2	4	5,4	-	-
S29: Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler özlük haklarına ve kurumların işleyişine daha hâkim olur.	**38**	**51,4**	24	32,4	9	12,2	2	2,7	1	1,4

Tablo 4. incelendiğinde katılımcılarım 7 olumlu maddeye verdikleri tamamen katılıyorum oranları %56,8 ile %32,4; çoğunlukla katılıyorum oranları ise %41,9 ile %29,7 arasında değişmektedir. Katılımcılar "Yetiştirme süreci boyunca danışman, aday ve okul müdürü tarafından doldurulacak formların sayısı süreçte paydaşlara evrak yükü getirir." olumsuz maddesine %40,5 oranında tamamen, %20,3 oranında çoğunlukla katılmışlardır. Eğitim çalışanları "Aday öğretmenin süreçte ilk 6 hafta izleme, sonraki 8 hafta ders anlatma sırasını izlemesi mesleki gelişimi açısından tecrübe kazanmasına katkı sağlar." olumlu maddesine %40,5 oranında tamamen, %36,5 oranında çoğunlukla; "Aday öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olması adayın mesleki gelişimi açısından etkilidir." olumlu maddesine %56,8 oranında tamamen, %29,7 oranında çoğunlukla; "Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin gözetiminde hareket etmesi okulda öğretmenler arası yardımlaşma ve iş birliğini arttırır." olumlu maddesine %43,2 tamamen, %35,1 çoğunlukla; "Yetiştirme sürecinde okul müdürleri, maarif müfettişleri ve danışman öğretmenlerin aday hakkında nihai kararı verecek olmaları merkez teşkilatının taşra teşkilatı ile yetki paylaşması adına olumlu bir gelişmedir." olumlu maddesine %32,4 oranında tamamen, %41,9 oranında çoğunlukla; "Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler görev yerlerine daha donanımlı halde giderek kurumlarına katkılarını arttırır." olumlu maddesine %45,9 oranında tamamen, %32,4 oranında çoğunlukla; "Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler eğitim öğretim sürecinde daha fazla verim elde eder." olumlu maddesine %43,2 oranında tamamen, %39,2 çoğunlukla; "Yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler özlük haklarına ve kurumların işleyişine daha hâkim olur." olumlu maddesine %51,4 oranında tamamen, %32,4 oranında çoğunlukla katılmışlardır.

Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmen Seçimine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmen seçimine ilişkin görüşleri

	Tam. Kat.		**Çoğun Kat.**		**Orta Düz. Kat.**		**Az Kat.**		**Hiç Katılmı-yorum**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
S8: Aday öğretmenler, danışman öğretmenleri ile kesinlikle aynı branştan olmalıdır.	**58**	**78,4**	7	9,5	6	8,1	1	1,4	2	2,7
S9: Aday öğretmen ile danışman öğretmenin aynı branştan olmaması adayın mesleki gelişimi için öneme sahip değildir.	12	16,2	5	6,8	9	12,2	17	23	**31**	**41,9**
S10:Aday öğretmenin yetiştirme süreci boyunca kendi branşından danışman öğretmeni ile daha fazla olmak kaydıyla farklı branşlardan öğretmenlerin danışmanlığından da faydalanması mesleki becerilerini geliştirmesinde yerinde olur.	**24**	**32,4**	41	55,4	4	5,4	4	5,4	1	1,4
S14:Danışman öğretmenlerin seçiminde aday öğretmenin de görüşü alınmalıdır.	**26**	**35,1**	19	25,7	15	20,3	8	10,8	6	8,1

Tablo 5. incelendiğinde katılımcılar "Aday öğretmenler, danışman öğretmenleri ile kesinlikle aynı branştan olmalıdır." olumlu maddesine %78,4 oranında tamamen, %9,5 oranında çoğunlukla; "Aday öğretmenin yetiştirme süreci boyunca kendi branşından danışman öğretmeni ile daha fazla olmak kaydıyla farklı branşlardan öğretmenlerin danışmanlığından da faydalanması mesleki becerilerini geliştirmesinde yerinde olur." olumlu maddesine %32,4 oranında tamamen, %55,4 oranında çoğunlukla; "Danışman öğretmenlerin seçiminde aday öğretmenin de görüşü alınmalıdır." olumlu maddesine %35,1 oranında tamamen, %25,7 oranında çoğunlukla katılmışlardır. "Aday öğretmen ile danışman öğretmenin aynı branştan olmaması adayın mesleki gelişimi için öneme sahip değildir." olumsuz maddesine %41,9 oranında hiç katılmazken, %23 oranında az katılıyorum görüşündedir.

Eğitim Çalışanlarının Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Getirilen Önerilere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine getirilen önerilere ilişkin görüşleri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecine getirilen önerilere ilişkin görüşleri

	Tam. Kat.		**Çoğun Kat.**		**Orta Düz. Kat.**		**Az Kat.**		**Hiç Katılmı-yorum**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
S11:Öğretmenlerin, danışmanlık görevlerini gönüllülük esasına göre yap. sürecin daha etkili olmasını sağlar.	**50**	**67,6**	16	21,6	5	6,8	1	1,4	2	2,7
S12:Öğretmenlerin; danışmanlık görevlerine ücret ya da hizmet puanı verilmesi danışmanların süreci daha fazla sahiplenmelerini sağlar.	**43**	**58,1**	18	24,3	6	8,1	3	4,1	4	5,4
S13:Danışman öğretmenlerin seçiminde, mesleki yeterlik düzeylerinin yeterliliği için net ölçütler getirilmesi gereklidir.	**35**	**47,3**	26	35,1	9	12,2	3	4,1	1	1,4
S16:Danışman öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.	**45**	**60,8**	19	25,7	8	10,8	1	1,4	1	1,4
S19: Aday öğretmenler için yetiştirme sürecine teknoloji ve teknoloji liderliği adına ders, seminer veya kursların eklenmesi gereklidir.	**45**	**60,8**	21	28,4	6	8,1	-	-	2	2,7
S22: Üniversiteler öğretmen yetiştirmede, mesleki tecrübe için; müfredatlarında daha fazla uygulamalı derse yer vererek Millî Eğitim Bakanlığı'na destek olmalıdır.	**59**	**79,7**	10	13,5	5	6,8	-	-	-	-

Tablo 6. incelendiğinde katılımcılar sürece yönelik getirilen önerilerle ilgili 6 adet olumlu maddeye %47,3 ile %79,7 arasında tamamen, %13,5 ile %35,1 arasında değişen görüş bildirmişlerdir. Getirilen önerilere ilişkin olumlu katılım eğilimindedir. "Öğretmenlerin, danışmanlık görevlerini gönüllülük esasına göre yapmaları sürecin daha etkili olmasını sağlar." olumlu maddesine %67,6 oranında tamamen, %21,6 oranında çoğunlukla; "Öğretmenlerin; danışmanlık görevlerine ücret ya da hizmet puanı verilmesi danışmanların süreci daha fazla sahiplenmelerini sağlar." olumlu maddesine %58,1 oranında tamamen, %24,3 oranında çoğunlukla; "Danışman öğretmenlerin seçiminde, mesleki yeterlik düzeylerinin yeterliliği için net ölçütler getirilmesi gereklidir." olumlu maddesine %47,3 tamamen, 35,1 çoğunlukla; "Danışman öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir." olumlu maddesine %60,8 oranında tamamen, %25,7 oranında çoğunlukla; "Aday öğretmenler için yetiştirme sürecine teknoloji ve teknoloji liderliği adına ders, seminer veya kursların eklenmesi gereklidir." olumlu maddesine %60,8 oranında tamamen, %28,4 oranında çoğunlukla; "Üniversiteler öğretmen yetiştirmede, mesleki tecrübe için; müfredatlarında daha fazla uygulamalı derse yer vererek Millî Eğitim Bakanlığı'na destek olmalıdır." olumlu maddesine %79,7 oranında tamamen, %13,5 çoğunlukla katılmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim çalışanlarının aday öğretmen yetiştirme sürecinin işleyişi konusunda olumlu görüşlerinin olduğu saptanmıştır. Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini istedikleri yerde geçirmesinde olumlu görüş belirtirken asıl atamalarının yapıldığı kurumlarda ders başı yapmamalarının personel sıkıntısı yaratacağı görüşündedirler. Eğitim çalışanları aday öğretmen sürecinde danışman öğretmen ve okul müdürlerinin süreçte anahtar role sahip olduğu ve danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin adaya karşı mesuliyet hissetmesinin gerekliliği görüşündedirler. Eğitim çalışanları Aday öğretmen yetiştirme sürecinin işbaşında, meslektaş eğitimi biçiminde ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca koordine edilmesi gerekliliği ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin uygulanması güç ve geliştirilmesi gereken bir süreç olduğu görüşündedirler. Eğitim çalışanları aday öğretmenlerin süreç boyunca danışman öğretmenlerce 3, okul müdürlerince 3 ve maarif müfettişlerince 1 kez değerlendirilmelerinin yeterli olduğu görüşünde iken performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenlerin sözlü ya da yazılı sınavla da değerlendirilmelerinin gerekli olmadığı görüşündedirler. Eğitim çalışanları Danışman öğretmenler ve okul müdürleri, aday öğretmenlerin yanlışlarını, açıklarını aramamalı; onların hatalarını düzeltmeli ve onları geliştirmelidir görüşünde ve danışman öğretmenler, okul müdürleri ve maarif müfettişleri aday öğretmen ile ilgili değerlendirmelerinde objektif bir tavır sergilemelidir görüşündedir. Ancak aday öğretmen performans değerlendirme formları mesleki ölçütler başlıkları ve performans göstergeleri açısından aday öğretmen değerlendirmesi için yeterlidir maddesinde en yüksek katılımı orta düzeyde katılıyorum görüşündedirler.

Eğitim çalışanları aday öğretmen yetiştirme sürecinin sağlayacağı yararlara ilişkin olumlu görüştedirler. Aday öğretmenin süreçte ilk 6 hafta izleme, sonraki 8 hafta ders anlatma sırasını izlemesi mesleki gelişimi açısından tecrübe kazanmasına katkı sağlar. Aday öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olması adayın mesleki gelişimi açısından etkilidir; aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin gözetiminde hareket etmesi okulda öğretmenler arası yardımlaşma ve iş birliğini arttırır; yetiştirme sürecinde okul müdürleri, maarif müfettişleri ve danışman öğretmenlerin aday hakkında nihai kararı verecek olmaları merkez teşkilatının taşra teşkilatı ile yetki paylaşması adına olumlu bir gelişmedir; yetiştirme süreci boyunca danışman, aday ve okul müdürü tarafından doldurulacak formların sayısı süreçte paydaşlara evrak yükü getirir; yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler görev yerlerine daha donanımlı halde giderek kurumlarına katkılarını arttırır; yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler eğitim öğretim sürecinde daha fazla verim elde eder; yetiştirme sürecini tamamlayan öğretmenler özlük haklarına ve kurumların işleyişine daha hâkim olur görüşündedirler.

Eğitim çalışanları danışman öğretmen seçiminde danışman öğretmen ile aday öğretmenin aynı branştan olması gerektiğini, danışman öğretmen ile aday öğretmenin aynı branştan olmamasının adayın mesleki gelişimi açısında öneme sahip olmadığı görüşüne katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenin kendi branşından daha fazla olmak kaydıyla başka branşlardan danışman öğretmenlerin danışmalığında faydalanmalarının aday öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmesi açısından yerinde olduğu görüşündedir. Eğitim çalışanları danışman öğretmenin seçiminde aday öğretmenin de görüşünün alınması gerektiği görüşündedirler.

Eğitim çalışanları aday öğretmen yetiştirme sürecine getirilen önerilere ilişkin danışman öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esası olması, danışman öğretmenlere danışmanlık görevleri karşılığı ücret ya da hizmet puanı verilmesinin danışmanların süreci daha fazla sahipleneceği görüşündedirler. Eğitim çalışanları danışman öğretmenlerin seçiminde mesleki yeterlik düzeyleri için net ölçütlerin olması; mesleki yeterliklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve adayların yetiştirme sürecine teknoloji ve teknoloji liderliği adına ders, seminer ve kursların eklenmesi gerekliliği görüşündedirler. Ayrıca eğitim çalışanları üniversitelerin öğretmen yetiştirmede, mesleki tecrübe için; müfredatlarında daha fazla uygulamalı derse yer vererek Millî Eğitim Bakanlığı'na destek olması görüşündedirler.

Öneriler

1- "Aday öğretmenlik süresi sonunda sınava girmeye hak kazanamayanlar ile üst üste iki defa sınavda başarılı olamayanlar aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişiği kesilir." maddesi için uygulamada alternatif çözüm yolları bulunabilir. Çünkü aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenin yetiştirilmesi söz konusudur. Bu yüzden aday öğretmenin geliştirilmesi amaç edinilmelidir. Kaldı ki olası başarısızlık sonucu aday öğretmenler için mevcut madde sebebiyle kaygı yaratabilir. Eğitim fakültesinden mezun olmuş ve memuriyete atanma koşullarını sağlamış bir adayın nitelik sorunu üniversiteye girişte veya üniversitedeki eğitim sırasında çözüme kavuşturulmalıdır.

2- Aday öğretmen yetiştirme süreci performans değerlendirme sürecinde başarılı olan adayların yazılı ve sözlü sınavla da değerlendirmeleri yerine farklı değerlendirme yöntemleri uygulanabilir. Ülkemizde aday öğretmen olmuş kişiler, üniversite mezunu ve KPSS sınavından yeter puan almış kişilerdir. Belli yeterlikleri yerine getirmiş bulunan aday öğretmenlerin tekrar yazılı sınava tabi tutulmaları KPSS sınavını, sözlü sınava tabi tutulmaları ise üniversitelerdeki uygulamalı eğitimlerin amacına ulaşma düzeyini sorgulatmaktadır. Bu yüzden aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde yapılan değerlendirmelerde merkez teşkilatın taşra teşkilata yetki devretmesi açısından son sözü okul müdürleri, danışman öğretmenler ve maarif müfettişlerine bırakmalıdır.

3- Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan formların paydaşlara getireceği evrak yükü azaltılabilir. Süreçte evrak doldurmaya değil aday öğretmenin yetiştirilmesine odaklanılmalıdır.

4- Öğretmenlerin danışman olarak görevlendirilmesinde gönüllülük esasına göre seçilmeleri daha uygun olabilir. Danışman öğretmenlik görevini üstelenen öğretmenlere ücret ya da hizmet puanı verilebilir. Hizmet puanı ya da ücret daha fazla nitelikli öğretmeni danışman olarak sürece dahil edebilir.

5- Aday öğretmenler için yetiştirme sürecine teknoloji ve teknoloji liderliği adına daha fazla ders, seminer veya kurs eklenebilir. Çağımız gereği teknolojiye adapte olmuş öğretmene daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple teknoloji ve teknoloji liderliği adına dersler, seminerler ve kursların sayıları arttırılabilir.

6- Üniversiteler öğretmen yetiştirmede, mesleki tecrübe için; müfredatlarında daha fazla uygulamalı derse yer vererek Millî Eğitim Bakanlığı'na destek olabilir.

7- Aday öğretmen yetiştirme sürecini istediği okulda geçiren adayın asıl atandığı okulda ders başı yapmamasının yaratacağı personel sıkıntısının giderilmesi için çalışma yapılabilir. Ders başı yapmayan aday öğretmenlerin özellikle kırsal kesimde personel sıkıntısı yaratacağı aşikârdır.

8- Danışman öğretmenlerin seçiminde mesleki ölçütler daha net ortaya konmalıdır. Danışman öğretmen ile aday öğretmen aynı branştan olmalı ancak süreç boyunca aday öğretmen diğer branş öğretmenlerinden de faydalanmalıdır. Danışman seçiminde aday öğretmenin de görüşü alınmalıdır.

9- Aday öğretmen yetiştirme sürecinde performans değerlendirmesi yapacak olan danışman öğretmen, okul müdürü ve maarif müfettişlerinin, aday öğretmenlerin açıklarını aramak yerine rehberlik etmeleri konusunda gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu konuda geliştirilecek anlayışta performans değerlendirmesi yapacak olan eğitim çalışanlarının aday öğretmene karşı mesuliyet hissetmesi sağlanmalıdır.

10- Aday öğretmen performans değerlendirme formları mesleki ölçütler başlıkları ve performans göstergeleri açısından geliştirilmelidir. Her branş öğretmeni için ayrı değerlendirme formu oluşturulmalıdır. Kullanılan formlar genel başlıklar içermekte ve genel ölçütleri sorgulamaktadır.

KAYNAKLAR

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim.* Ankara: Pegem Akademi.

Budak, Y. (1999). Eğitimde toplam Kalite Yönetimi ve Etkili okulun Gerçekleşmesinde Öğretmenlere Yönelik HİE Önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 35-38.

Fullan, M. (1982). *The New Meaning of Educational Change.* Newyork: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing Ihe Deplhs of Educational Reform.* Newyork: Falmer Press.

Karasar, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Metodu.* Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık, s.79.

Koşar, E. (2003). *Eğitim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.* Ankara: Pegem A, s.1.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi XX* , 122.

L.Işıl Ünal, A. G. (2011). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Varış, F. (1973). Öğretmen Yetiştirme Üzerine. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları* , No.36.

AFET EĞİTİMİ

AFETLERDE ETİK

Emrah Gökkaya
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Ayten Dinç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Öğretim Üyesi

Özet

Afetler insan hayatını sosyal, ekonomik, psikolojik ve birçok açıdan olumsuz etkileyen beklenmeyen bir anda ortaya çıkan doğal ya da insan kaynaklı olaylardır. Afetlerin beklenmeyen bir anda, beklenmedik bir hızda ortaya çıkması, afeti, olağan durum yönetim koşullarından farklılaştırır. Afet durumlarının oluşturduğu olağandışı koşullarda, yasal düzenlemeler ve diğer dışsal denetim mekanizmaları çoğu zaman yetersiz kalır. Afetlerde hem yönetimler için hem de bireyler için etik ilkeler daha önemli hale gelir. Olağan durumlarda ve güncel hayatta kullanılan ve toplumsal olarak uymakta çok fazla sıkıntı yaşanmayan etik ilkelerin, afet durumlarında da devam etmesi beklenir. Ancak afetlerin oluşturduğu koşullar, bazen etik ilkelerin uygulanmasını zorlaştırabilir, yöneticiler başta olmak üzere bireyleri etik dışı davranışlara yönlendirebilir. Bu çalışmanın amacı olağan dışı bir durum olan afetlerdeki etik ilkelerin incelenmesidir.
Anahtar Kelimeler: Afet, etik, etik ilke, olağan dışı durum

Abstract

Disasters are natural or man made events that occur in an unexpected way and negatively affects human life in terms of social, economic, psychological and many other aspects. The appearance of disasters at an unexpected time and rate differentiates disaster than case management conditions. In unusual conditions created by disasters, legal regimes and other external control mechanisms are often insufficient. Ethical principles that are used in common situations, modern life and ethical principles that do not experience too much trouble from social compliance are expected to continue in disasters. However, the conditions that disasters create can sometimes make difficult to the enforcement of ethical principles. mainly managers, individuals, can lead to unethical behavior. The aim of this study is to examine ethical principles in disasters, which is an unusual situation.
Keywords: Disaster, ethics, ethical principle, extraordinary situation

Giriş

İnsanlar için fiziksel ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen ve etkilenen topluluğun kendi imkân ve kaynaklarının kullanarak üstesinden gelemeyeceği, doğal, teknolojik veya insan kökenli olayların sonuçlarına afet denilmektedir (Ergunay, 2009).

Afetler toplumun örgütlü biçimde hazırlıklı olması gereken en önemli sosyal ve çevresel sorunlar arasındadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde afetlerle ilgili önemli kuruluşlar bulunmakla birlikte afet sırasında çeşitli kuruluşlar arasında işbirliği sağlanmasına yeterli olmamaktadır. Çoğu kez afet bölgesine organize olmayan biçimde yardım çabası içerisine girilmesi, belirli ve uygulanabilir bir afet planının olmaması, afet sırasında ki yetki kargaşası sorunu güçleştiren faktörler arasındadır (Güler, Çobanoğlu, 1994).

Bir disiplin olarak etik, neyin iyi neyin kötü olduğunun belirlenmesi ile ilgili ahlaki görev ve sorumlulukları belirtir. Etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçası olmuştur. Ahlak yanlış-doğru, iyi-kötü, erdem ve kusur ile davranışları ve davranışların sonuçlarını değerlendirmeyle ilgilidir (Aydın, 2002). Etik ahlak felsefesidir. Ahlak ise toplum içinde bir arada yaşama sorunlarını düzenleyen kurallardan, değerlerden, haklardan ve görevlerden oluşmaktadır. Bir başka ifadeyle etik, bir şeyin doğru mu yanlış mı, iyi mi kötü mü olduğunu neyin belirlediğini anlamaya çalışır (Çobanoğlu , N 2009). Etik tartışmaların temel konusu insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur. Eylemi ahlaki açıdan değerli yapan, iyiyi ortaya koyması ve iyiyi yaratmasıdır (Aydın, 2002).

Bireylerin yargılarını ve bu yargılara ulaşılma sürecini ifade eden etik kavramı, insanların değerlere dayalı kararlar verdiği bir süreç olma özelliği taşır (T.C. Başbakanlık Etik Kurulu, 2009)

Etik değerlendirme, yaşanmakta olan ya da geçmişte yaşanmış olayları, durumları-süreçleri, etik boyutlarına odaklanmış çözümleyici bir yaklaşımla ele almayı, o somut durumlarda hangi etik ilkelerin ve kuralların, hangi gerçekleşmiş ya da potansiyel etik sorunların gündemde bulunduğunu saptamayı ifade eder (Kadıoğlu, 2011).

Etik ilkeler, genel değerlerden beslenen; kurumsal yapı içinde hareket tarzı ve amaçları tanımlayan, alınan kararların bunlara uygunluğu için kılavuzluk yapan kültürel yapı taşları olarak düşünülebilir. Söz konusu değer ve ilkeler sistemi uzun dönemli kazanımlar biçiminde ortaya çıkar ve kurumsal süreçler yoluyla benimsenebilir davranışların kuşatıcı özelliklerini ortaya koyan ölçütleri vurgular. Demek ki etik ilkeler, amaca ulaşmak için kullanılacak araçlara, alınacak kararlara yön verip kılavuzluk yapan, yol gösterici çerçeve kurallar olmaktadır (Uluğ, 2009). Bu bağlamda, yöneticilerin etik açıdan uygun kararlar verebilmesi onların etik ilkeleri ve standartları bilmesine ve bunları uygulayacak şekilde benimsemesine bağlıdır. Etik ilkeleri davranışlarına rehber edinen ve bu ilkelere göre hareket eden yöneticiler etik açıdan daha az yanlış kararların verilmesine ve örgütlerin daha yüksek etik standartlara ulaşmasına yardımcı olacaktır (Erdoğan, 2009).

Başlıca etik ilkeler şunlardır: Adalet, eşitlik, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, saygı, tutumluluk, demokrasi, olumlu insan ilişkileri, hizmet standartlarının yükseltilmesi, dayanışma, hak ve özgürlüklerdir (Dinçer ve ark., 2014).

Normatif etik, doğru eylemleri yanlış eylemlerden ayırmak amacıyla kurallar koyan ya da ilkeler koyan kuramdır. Etik yaklaşımın normatif düzen ile ilişkilendirilmesi gereken önemli çalışma temalarından birisi afetlerdir. Afet yönetimi kapsamında çıkarılan kanunlar ve yönetmeliklerin uygulamaya ilişkin sorunları, mevzuatın niteliğinden kaynaklanabildiği gibi, söz konusu mevzuatı uygulama sorumluluğuna sahip yönetsel erkin ve uyma yükümlülüğüne sahip aktörlerin gerekli etik kodlara sahip olmayışlarıyla da yakından ilişkilidir (Tenikler, 2012).

Dünyanın çeşitli yerlerinden afetzedelere yardım için gelen kültür, inanç, politik anlayış ve ekonomik şartları farklı yardım gönüllüleri, afetlerle ilgili özel eğitim almamışlarsa, zor durumlarla karşı karşıya kalabilmekte ve birçok etik çelişki içinde kalabilmektedirler. Bu durum olağan dışı durumlarda çalışacak personel ve görev alacak kuruluşların, buralarda yapılacak çalışmaların temel felsefesine uygun mesleki ve etik ilkeler konusunda yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Eryılmaz, Dizer, 2007).

İnsan hakları üzerinde afetlerin etkisi göz önüne alındığında, belirli evrensel bir bağlayıcı yasal aracı olmadığında, önleme, müdahale ve iyileştirme konularında çeşitli taraflar için asgari etik standartların parçası olarak gerekli etik ilkelerin oluşturulması zorunlu gözükmektedir. Bu etik ilkeler, afet durumunda yardım edilen ve acil yardım görevlileri gibi afetten etkilenen kişilerin hem fiziksel hem de kişilik olarak korunmalarını sağlayarak afetlere direnci güçlendirmelidir (Prieur, 2011).

Afetlerde etik ilkeleri dönemsel olarak; *afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası* olarak incelemek mümkündür. Afet öncesi dönem risk analizlerinin yapıldığı, stratejilerin geliştirildiği, hazırlık çalışmalarının olduğu dönem

olmakla birlikte, afet sırası dönem müdahale çalışmalarının yapıldığı dönem, afet sonrası dönem ise iyileştirme ve yeniden yapılandırma çalışmalarının gerçekleştiği dönemdir.

Afet Öncesi Etik İlkeler

Afet öncesi dönem, afetlere karşı hazırlık çalışmalarının ve risk analizlerinin yapıldığı, stratejilerin geliştirildiği önemli bir evredir. Bu dönemde, afet anında çoğu zaman yetersiz kalan planları, en başarılı şekilde yerine getirmek için etik ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Meydana gelen bir afeti yönetmek, onunla baş edebilmek ve olası afet zararlarından sakınmak için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bunun için etkili bir zemin envanterinin oluşturulması ve oluşturulacak veri tabanının güncel veriler ile beslenmesi gerekmektedir (Avdan, Alkış, 2011). Afetler öncesi temel ilke, olası riskleri ya da risk oluşturan etmenleri minimum seviyeye indirerek risklere karşı yönetim araçlarını belirlemek ve bu doğrultuda hareket ederek hazırlık çalışmalarını yürütmektir.

Afetler ortaya çıktığı anda onlara karşı koymak için bir çözüm bulmak zordur. Bir idari birim, ancak daha önceden hazırlanmış önlemlerle, afet yönetimi sorumluluklarını yerine getirebilir. Koruyucu planlama ve hazırlıklar, mutlaka problem ortaya çıkmadan önce yapılmalıdır (Kadıoğlu, 2011). Bu doğrultuda, afet sırasında kitlesel büyüklükte çıkan problemleri minimum seviyeye indirmek için daha önceden olası afet senaryoları hazırlayıp tatbikatlar yaparak afetlere hazır oluşluk düzeyini arttırmak oldukça önemlidir.

Hazırlıklı olma, acil durum/afet halinde yetki ve sorumlulukların belirlenmesi ve destek kaynaklarının düzenlenmesini içerir. Tüm yönetimler acil durum/afet yönetimi görevleri için gerekli atamaları veya belirlemeleri yapmalı, belirlenen görevin yerine getirilebilmesi için gerekli olan personel, donanım ve diğer kaynaklar tanımlanmalıdır. Ekipman ve donanımların bakımı, tahmin ve erken uyarı sistemlerinin kullanımı, personelin eğitimi ve diğer aktiviteler sürekli güncellenmelidir. Yönetime ait acil durum/afet müdahale organizasyonlarının ve kaynakların tehlikeli durumlarda zarar görme olasılığını azaltmak veya yok etmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır (Kadıoğlu, 2008). Kamuda ve özel sektörde yöneticiler çalışan personele hizmet içi eğitim veya seminer gibi yollarla afetlere hazırlık eğitimi aldırması, olası risklerin belirlenmesi ve risk azaltma çalışmalarının yapılması, afet sırasında oluşacak ağır bilançoyu azaltmak için önemli bir organizasyon olmakla birlikte yöneticilerin etik sorumlulukları arasındadır.

Afet risklerini azaltmak için öncelikle bir stratejik planın geliştirilmesi gerekir. Bu plan; tasarımı, inşaat metot ve uygulamalarının geliştirilmesini, tehlikeli binaların rehabilitasyonunu, arazi kullanma ve yeniden gelişme planlarının uygulanmasını, kamu bilgilendirme ve eğitim programlarının geliştirilmesini, uzun dönem sosyal-ekonomik iyileştirme stratejilerinin geliştirilmesini ve afet olaylarının fiziksel sosyal boyutlarının araştırılmasını içerir (Özel İhtisas Komisyonu, 2014).

Afet planları, zarar vermemek ve insanların refahını olumlu bir şekilde korumak için planlama ilkelerine uygun olmalıdır. Hazırlık çalışmaların bir parçası olan afet planı, normal ilkelerden farklıdır. İlkelerden halkın bilgisi olmalıdır çünkü halk afetlerden etkilenmektedir. Özetle afet hazırlığı etik bir konudur ve zorunludur (Zack, 2009).

“Avrupa ve Akdeniz Büyük Riskler Antlaşması’na göre afet öncesi etik ilkeler;

1.Koruyucu tedbirlerin alınması

2.İyi kaliteli sağlıklı bir çevrenin önemi

3.Eğitim, öğretim ve afetlere dirençte farkındalığı arttırma

4.Ön bilgi

5.Katılım

6.İfade özgürlüğü

7.Adalete erişim

8.İşyerinde afeti önleme

9.Rekreatif ve turistik alanlarda afeti önleme

10.Halka açık alanlarda özellikle okul ve hastanelerde afeti önleme

11.Daha zayıf gruplar için özel afet önleme tedbirleri

12.Acil durum tatbikatına katılım ve organizasyonu

13.Bireyleri koruyucu tahliye olarak belirlenmiştir (Prieur, 2011).

Afet öncesi bağlı kalınabilecek her etik ilke, olası bir afet sırası ve sonrasında oluşabilecek kaybı en az seviyeye indirmek açısından oldukça önemlidir.

Afet Sırası Etik İlkeler

Bu aşamada, devletin, sivil toplumun ve bireylerin tüm güç ve kaynaklarının en hızlı şekilde ve en etkili yöntemlerle afet bölgesinde kullanılmasını amaçlanmıştır. İyi bir koordine ile bu çalışmalar zor koşullarda yerine getirilmek zorundadır. Afet sırası yapılacak çalışmalar gerçekçi, uygulanabilir ve güncel planlamalarla yapılmalıdır (Güler, 2012).

Afet sırası dönem, müdahale çalışmalarının yapıldığı evre olmakla birlikte kaos ve krizin olduğu, afet öncesi yapılan planların, hazırlıkların yaşama geçtiği kritik bir dönemdir.

Afet anının buhran döneminde tüm dikkatlerin toplandığı bu evre yapılan tüm hazırlıkların son aşamasıdır. Bu evrenin başarısı diğer evrelerin başarısıyla doğrudan ilintilidir (Kaya, 2013).

Bu aşamada çok iyi bir koordinasyon gerekmekte ve olağanüstü koşullarda uygulanması zorunluluğu, olağan üstü hazırlık ve yetkiye ihtiyaç bulunmaktadır (Törenci, 2015).

Bu dönemde mümkün olan en fazla sayıdaki insanı kurtarmak esastır. Bunun yanı sıra temel ihtiyaçların giderilmesi, geçici barınma tedbirlerinin alınması ve güvenliğin sağlanması gerekir. Bu aşamada hayatı tekrar normale dönüştürme pratiği afet öncesi safhasında yapılmış plan ve programların, hazırlıkların etkin olmasıyla mümkündür (Bilik, 2015).

Bu evre, kurtarma ekiplerinin afet bölgesine erken ulaşması ve olaya müdahalelerini kapsayan süreçtir. Kurtarma ekipleri belirlenirken afet bölgesine ilk müdahale gerçekleştirecek ekiplerin daha hızlı ve efektif olması gerekir. Bu sayede yaralı ve sağ kurtulanlar güvenlik altına alınarak olası kayıplar en aza indirgenebilir. Kurtarma aşamasında sonraki temel görevler sırasıyla tedavinin sağlanması ve afetzedelerin yiyecek, içecek ve barınma gibi temel ihtiyaçlarının kısa süre içerisinde karşılanmasıdır (Bilgin, 2013).

Afet sırasında her şey çok hızlı geliştiğinden, korunmak için yapılması gerekenleri düşünme süresi çok azdır. Bu nedenle afet sırasında yapılması gerekenleri önceden bilmek, tatbikatlarla bunları uygulamak afet sırasında doğru davranış gösterilebilmesi için çok önemlidir (Ergünay, Özmen, 2013).

Bir afet meydana geldikten sonra afet bölgesine müdahalenin hızlı ve etkin olması afetin olumsuz etkilerini azaltmaya yardımcı olacaktır. Tabi bunun için hazırlıklı olmak ve mevcut bir planın olması hayati önem taşımaktadır. Acil durum kurtarma planları zaman kısıdı altında yapılır ve en iyisi olduğu garanti edilemez (Özbek, 2011). Etik bir müdahale planı, ortak etik ilkelere bağlı kalmayı gerektirir. Bir müdahale planını 'etik' olarak nitelemek için, mevcut trendin işaret ettiği gibi, insanların refahını içeren bir meseleye basitçe "etik" etiketi eklemek yeterli değildir (Zack, 2009).

“Avrupa ve Akdeniz Büyük Riskler Antlaşması’na göre afet sırası etik ilkeler şunlardır;

- İnsani yardım
- Afetler sırasında bilgilendirme ve yardım
- Nüfusun zorunlu tahliyesi
- İnsanlık onuruna/kişiliğine saygı
- Bireye saygı
- En çok incinebilir kişiler için acil durum yardımı
- Kurtarıcıların önemi
- Çevreyi koruma ve çevreyi iyileştirme önlemleri
- Sosyal bağları koruma ve onarma önlemleri olarak belirlenmiştir (Prieur, 2011).

Bu etik ilkeler, insan haklarını dikkate alarak farklı kültürdeki insanların inançlarına ve kültürel değerlerine de hitap etmeli, afetzedelerin ve müdahale ekiplerinin hassasiyetini göz önünde bulundurmalıdır.

Afet Sonrası Etik İlkeler

Herhangi bir afet meydana geldikten sonraki uzun vadede daimi iskân ve normal yaşama geçiş ile ilgili önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu önlemler, “*afet sonrası*” safhasını oluşturmaktadır. Aslında bu safha bir sonraki afet tehlikesine karşı da ilk hazırlık safhası olarak değerlendirilmeli bu açıdan da önemi göz ardı edilmemelidir (Ceber, 2005).

Afet sonrası dönem iyileştirme ve yeniden yapılandırma çalışmalarının gerçekleştiği dönemdir. Sürdürülebilir kalkınmanın koruyucuları olarak, devletler, yerel ve bölgesel yetkililer, bunun yanı sıra şirketler, afetten sonra bölgeyi mümkün olduğu kadar çabuk normale döndürmek için iyileştirme faaliyetlerine katkı sağlarlar. Yaşamın şartlarının normale dönmesi sürecinde bu kurumlar, altyapı çalışmaları ve gerekli hizmetler ile insan haklarına saygıyı ve insan haklarını korumayı devam ettirirler.

Afet sonrası iyileşme evresi, afetzedelerin ilk elden ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra başlamaktadır. Bu evredeki eylemler, tıbbi ve psikolojik yardım, sigorta ve kamu sektörü ödemelerinin yapılması, zarar gören özel mülklerin, kamu mallarının ve altyapının onarımı, enkazların afet bölgesinden uzaklaştırılması şeklinde sıralanabilir. Afetin şiddetine göre, iyileşme süreci günler, aylar ya da yıllar alabilmektedir. İyileşme süreci, gelecek afetlerin olumsuz etkilerini mümkün olduğunca minimum seviyeye indirmek için, azaltma/sakınım çalışmalarına yer vermelidir (Hançer, 2009).

İyileştirme evresinde yürütülen faaliyetler, afete uğramış toplumların ihtiyaçlarının en az afet öncesindeki veya mümkünse daha ileri bir düzeyde karşılanmasını sağlamak içindir. Bu evreye yeniden yapılanma çalışmalarını da eklemek mümkündür (Özbek, 2011). Yeniden yapılanma sürecinde kurumlar ve insani yardım kuruluşları, mağdurların ve iyileştirmede görev alan tüm kişilerin insan haklarına ve onurlarına saygı duymakla sorumludur.

Bu evrede yürütülen faaliyetlerin ana hedefi afete uğramış toplulukların haberleşme, ulaşım, su, elektrik, kanalizasyon, eğitim, uzun süreli geçici iskân, ekonomik ve sosyal faaliyetler, vb. gibi hayati aktivitelerinin minimum düzeyde karşılanabilmesi için gereken tüm çalışmaları yapmaktır (Öner, 2010).

Bu evre sadece toplumların yaşamlarını devam ettirmelerini sağlamak için değil bir sonraki afete hazırlıklı olunması için de düşünülmelidir. Toplumlar güvenli ve gelişmiş şekilde hayatlarına devam etmeleri için çalışmalar sürekli olmalıdır. Öte yandan bu evrede izlenmesi gereken bazı ilkelerde bulunmaktadır (Törenci, 2015).

“Avrupa ve Akdeniz Büyük Riskler Antlaşması’na göre bu dönemde olması gereken ilkeler;

- Gerekli önlemler
- Ekonomik, sosyal ve kültürel haklar
- Sivil ve siyasi hakların korunması olarak belirlenmiştir (Prieur, 2011).

Afetlerden sonra gerekli insani yardımlar, toplumun kendi kendine yetebileceği anlaşılana kadar devam etmelidir. Yardımların devam ettiği sürede, afetzedelerin, yardım kuruluşlarının ve yöneticilerin etik ilkelere dikkat etmesi gerekmektedir.

Sonuç

Afet durumunda etik yaklaşımın incelenmesi ve sorunların, gerekçelerin ortaya konması, afete ve afetzedeye müdahalenin kolay olması, afetzedelerin ve müdahale ekiplerinin etik sorunlar yaşamaması ve ikilemde kalmaması açısından önem arz edip, afetlere etik yaklaşım konusuna katkı sağlayacaktır.

Olağan yaşam anları için şekillenmiş etik ilkelerin, afet anlarının olağan dışı koşullarında geçerliliği ve etkisini koruması oldukça zordur. Etik sorumluluk olarak idareden, öncelikle ayrımcılığın ve kayırmacılığın önüne geçmesi, katı ve hiyerarşik bir yönetim anlayışından ziyade, toplumla işbirliği içerisinde, katılım mekanizmalarını kullanan, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışını benimsemesi beklenir. Afetlerde etik ilkeler, hem idareye hem de topluma yol gösterici olmakla birlikte önemli bir faktördür.

Kaynakça

1. Avdan, U. Alkış, A. (2011). Doğal afetlere yönelik bütünleşik kurumsal veri tabanı modelinin geliştirilmesi. Harita Teknolojisi Elektronik Dergisi, 3(1), 17-26.
2. Aydın, İ. Yönetsel mesleki ve örgütsel etik. Ankara, Pegem A. Yayıncılık, 3. Baskı,s: 4-10.
3. Bilgin, M. S. (2013). Afet yönetimine yönelik açık veri modeli ve kurumsal analiz organlarının geliştirilmesi: heyelan ve sel örneği (Yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, İstanbul.
4. Bilik, M. B. (2015). 2011 Van depremleri üzerine sosyolojik bir analiz (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
5. Ceber, K. (2005). Mali yönüyle afet yönetimi (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
6. Cevizci, A. (2008). Etiğe giriş (2. Baskı). İstanbul: Paradigma.
7. Çobanoğlu N. (2009). Kuramsal ve Uygulamalı Tıp Etiği, Eflatun yayınevi, Ankara.
8. Dinçer B, Kaya İ, Satmaz İ, Özdeş G, Özen ÖE, Taşkın YO (2014). Öğretmenlik mesleğinde etik. Editör. İbrahim Kaya. Paradigma Akademi, İstanbul.

9. Erdoğan, Ç. (2009). Kamu Yöneticilerinin Etik Karar Verme Yaklaşımları, Kamu Etiği Sempozyumu içinde (s. 16-33). Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
10. Ergunay, O. (2009). Doğal Afetler ve Sürdürülebilir Kalkınma, Ulusal Deprem Sempozyumu içinde (s. 23-36). Bolu: İzzet Baysal Üniversitesi.
11. Ergünay, O., Özmen, B. (2013). Okul afet ve acil durum yönetimi planlama kılavuzu. Ankara: Meb, Jica.
12. Eryılmaz, M., ve Dizer, U. (2007). Afet Tıbbı (2. Baskı). Ankara: Ünsal.
13. Güler, E. (2012). Afet yönetimi: Cumhuriyet dönemi afet yönetimi mevzuatı ve uygulaması (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
14. Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). Afetler. Ankara: Aydoğdu.
15. Hançer, Z. Y. (2009). Sürdürülebilir afet yönetimi ve kadın (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
16. Kadıoğlu, M. (2011). Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği.
17. Kadıoğlu, M. (2008). Belediye çalışanları için afet ve acil durum planlanması. M. Kadıoğlu, M., E. Özdamar (Ed.) Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri (ss. 185-208). Ankara: JICA.
18. Kaya, M. (2013). Türk kamu yönetiminde gönüllülük ve afet yönetimi (Yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
19. Öner, Z. S. (2010). Türkiye'de afet yönetimi ve Niğde örneği (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
20. Özbek, Ö. (2011). Afet yönetiminin etkin müdahale yönünden bayes ağları ile modellenmesi ve değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
21. Prieur, M. (2011), European and Mediterranean Major Hazards Agreement (EUROPA), Strasbourg; Council of Europe.
22. T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). Afet yönetiminde etkinlik. (Yayın no. KB: 2888- ÖİK: 731). Ankara, Özel İhtisas Komisyonu.
23. T.C. başbakanlık Etik Kurulu. (2009). Etik Liderlik programı Uygulama Klavuzu, Elma Yayınevi, Ankara.
24. Törenci, H. E. (2015). Afet yönetimi ve Bursa'da sağlık sektöründe afet yönetimi (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
25. Tenikler, G. (2012). Afet yönetiminde etik sorumluluk. Editör: Gülümden Ürcan. Etik. 1. Baskı. İde Yayıncılık. İzmir. 2012. ss: 249-282.
26. Uluğ, F. (2009). Yönetim ve Etik, Kamu Etiği Sempozyumu içinde (s. 3-15). Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
27. Zack, N. (2009). "Ethics for Disaster", Plymouth, United Kingdom; Rowman & Littlefield Publishers Inc.